



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KLEBER GONÇALVES BIGNARDE

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EJA PARA
OS CEJAS EM MATO GROSSO DE 2008 A 2011**

Cuiabá - MT
2013

KLEBER GONÇALVES BIGNARDE

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EJA EM
MATO GROSSO PRESENTE NOS CEJAS DE 2008 A 2011**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ozerina Victor de Oliveira.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

B592o Bignarde, Kleber Gonçalves.

A organização curricular (na política de currículo) da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011 / Kleber Gonçalves Bignarde. – Cuiabá, 2013.

ix, 131f. ; 30 cm

Orientadora: Ozerina Victor de Oliveira.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2013

Bibliografia: f. 123-131

1.Organização curricular. 2. Stephen Ball – ciclo de políticas. 3. Educação de jovens e adultos. I.Título.

Catalogação na fonte: Maurício S.de Oliveira CRB/1-1860.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAS em Mato Grosso 2008 à 2011"

AUTOR : Mestrando Kleber Gonçalves Bignarde

Dissertação defendida e aprovada em 27/03/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Ozerina Victor de Oliveira
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna Doutora Beleni Saléte Grando
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor Dimas Santana Souza Neves
Instituição : UNEMAT

Examinadora Suplente Doutora Tânia Maria Lima Beraldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 27/03/2013.

KLEBER GONÇALVES BIGNARDE

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA DE CURRÍCULO DA EJA EM
MATO GROSSO PRESENTE NOS CEJAS DE 2008 A 2011**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Organização Escolar.

Aprovada em: 27 de Março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ozerina Victor de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Examinadora interna: Prof^ª Dr^ª Beleni Salete Grandó
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Examinador externo: Prof. Dr. Dimas Santana Souza Neves
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Examinadora suplente: Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Lima Beraldo
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação
à minha avó Irene (*in memoriam*),
pessoa essencial em minha vida,
com quem compartilhei muitos dos meus sonhos,
de quem recebi, e continuo recebendo, o incentivo necessário às conquistas almejadas,
e a quem dedico cada dia da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelo livre arbítrio.

À Professora Dr^a Ozerina Victor de Oliveira, minha orientadora, que com seu carinho, seriedade e muita competência me orientou na construção das aprendizagens necessárias para que se pudesse ter como resultado este trabalho.

Aos Pesquisadores, Prof. Dr. Dimas e Prof^a Dr^a Beleni, pelo apoio e contribuições para a realização desta pesquisa, e que também contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal.

Aos meus filhos, Maria Clara e João Lucas, por serem a maior motivação e o verdadeiro sentido do meu compromisso e dedicação a este estudo.

À minha amada esposa, pelo incentivo para entrar no Mestrado e por acreditar no meu potencial quando eu não tinha certeza disso.

Aos familiares, que se fizeram presentes das mais variadas formas possíveis, incentivando-me a caminhar firme nessa jornada, e em especial à minha irmã Mirelli, pela ajuda ao transcrever as entrevistas.

Aos meus pais, Marilene Gonçalves, pela construção da personalidade que tenho hoje, e Clailton, pelo ensinamento de ser persistente e comprometido nos objetivos de vida.

À Professora Dr^a Jorcelina Fernandes, pelas contribuições, atenção e incentivo para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos e amigas pesquisadoras: Maila, Tatiana, Glaucia, Teresinha, Rosivete, Traudi, Tatine, que foram decisivas no meu crescimento como estudioso.

A todos os colegas do Mestrado em Educação.

Aos companheiros, profissionais da educação engajados nas lutas por direitos coletivos.

Aos colegas do CEFAPRO, que incentivaram e torceram por mim nessa caminhada de dois anos e, especialmente, à equipe gestora, na pessoa da Leani e Ezemar, sendo compreensivos e parceiros nesta caminhada.

A toda a equipe de professores, coordenadores e equipe gestora do CEJA Almira Amorim e Silva, pela parceria.

Aos educadores e educadoras, que acreditam na educação e que fazem do ofício de ensinar as possibilidades de aprender...

E não posso deixar de agradecer ao meu gato Pitoco, companheiro fiel dos dias e noites que fiquei produzindo, me acalentando com seu carinho, me acordava com as suas mordidas e, chegada a hora de dormir, me alertava com o seu miado.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as reinterpretações na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso no período de 2008 a 2011. Estabeleceu-se, como princípio teórico-metodológico, a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, pelo qual é evidenciada a importância da inter-relação dos contextos (de influência, de produção do texto e da prática) e são valorizadas as relações global/local, demonstrando que a política está sujeita à reinterpretação e recriação. Como fonte de análise utilizaram-se documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para o desenvolvimento dos CEJAs. E por meio dos planos de ensino por área de conhecimento e de uma entrevista semiestruturada foram analisadas as reinterpretações dos professores. Evidencia-se neste estudo que a organização curricular proposta para os CEJAs é marcada como artefato cultural, representada pelos processos de reinterpretação, sendo esta produção curricular um processo de disputas contingenciais e momentâneas. Os dados analisados dão a conhecer também o enfoque de uma organização curricular que transita com tendências de currículo integrado centrado nas disciplinas de referência e, em outros momentos, no currículo integrado centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Essas formas de organização curricular coexistem na prática dos professores, sendo predominante naquela em que os currículos estão centrados nas disciplinas de referência.

Palavras chave: Organização curricular; Ciclo de políticas; Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This work has as objective to analyze the reinterpretations on the Curricular Organization of the Curriculum Policy for Education of Young and Adults for the Young and Adults Educational Centers in Mato Grosso during the years 2008 until 2011. It was established, as a theoretical-methodological principle, Stephen Ball's approach to the Cycle of Politics, by which the importance of contextual interrelation (of practice, of influence and of text production) is evidenced and the global/local relations are valued, demonstrating that politics is subject to reinterpretation and recreation. Documents produced by State Secretariat for Education in Mato Grosso relating to the development of the CEJAs (Educational Center for Young and Adults) have been used as source of analysis. And by means of the educational plans per area of knowledge and of a semi structuralized interview, the professors' reinterpretations have been analyzed. It is evident in this study that the curricular organization proposed to the CEJAs is noted as a cultural device, represented by the reinterpretation processes, and this curricular production being a process of eventual momentary disputes. The analyzed data also show the approach of a curricular organization that moves about with integrated curricular trends, centered in referential disciplines and, at other moments, in the integrated curriculum centered in school subjects. These forms of curricular organization coexist in the professors' practice, being predominant where the curriculums are centered in their subjects of reference.

Keywords: Curricular organization; Cycle of politics; Young and adults education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEA	Cursos Elementares para Adultos
CEJAs	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CES	Centros de Estudos Supletivos
CF	Constituição Federal
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTA	Cursos Técnicos para Adultos
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
FPDEJA-MT	Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
INEP	Instituto de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEP	Núcleo de Educação Permanente
OC-MT/EJA	Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa de Educação Integrada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ROPs	Regras de Organização Pedagógica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	19
1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS	19
1.2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO	22
1.3 O CICLO DE POLÍTICAS	25
1.4 REINTERPRETAÇÃO	30
1.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	33
1.6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	36
1.7 OS SUJEITOS DA EJA	44
2 O LEGADO DA EJA	48
2.1 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
2.2 A CONTEMPORANEIDADE PÓS 1988	61
2.3 INICIATIVAS DA EJA EM MATO GROSSO	65
2.4 CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	69
3 ENTRELACANDO CONTEXTOS	72
3.1 MOVIMENTO CÍCLICO	72
3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EJA	85
3.3 PLANOS DE ENSINO E VERBALIZAÇÕES DOCENTES	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE	133

INTRODUÇÃO

Neste século estamos convivendo com incertezas e complexidades econômicas, com rápidas mudanças tecnológicas e uma intensa relação multicultural, exigindo de homens e mulheres o desenvolvimento de capacidades que ressignifiquem a cada momento a sua vida pessoal, profissional, social, econômica e cultural.

Imersa nesta sociedade globalizada, evidencia-se a convivência numa sociedade da informação e do conhecimento, que apresenta a necessidade de uma aprendizagem contínua, em que jovens e adultos devem sempre adquirir mais informação para reconceitualizar capacidades, valores e conhecimentos.

Junto a este quadro, convivemos nos últimos anos com uma diversidade de reformas educacionais e, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com várias discussões quanto à produção curricular e suas práticas.

Em vários espaços e contextos vem se debatendo a importância da Educação de Jovens e Adultos, mas destaca-se no ano de 1949 em Elsinore, na Dinamarca, a realização da primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA), trazendo consigo a importância da Educação de Adultos. Hoje, em nosso contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca o desenvolvimento da sociedade, tendo como foco o direito fundamental de jovens e adultos à educação (FÁVERO, 2001). As CONFINTEAs posteriores reafirmam esse direito e propõem maneiras de torná-lo realidade, conjuntamente com a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Em 1976, governos assumem o compromisso de desenvolver a educação de jovens e adultos em suas redes de ensino, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (FÁVERO, 2001).

O destaque às CONFINTEAs está na importância de suas discussões para os movimentos da EJA e para os países membros que vêm participando desses eventos que ocorrem a cada dez ou doze anos.

Em 2010 o Brasil sedia a VI CONFINTEA, que reafirma a educação como direito básico para jovens e adultos, estabelecendo a aprendizagem e formação desse público como o ponto central do século XXI, fortalecendo a educação ao longo da vida, com potencial para estimular o desenvolvimento sustentável, para promover à democracia, a justiça, a igualdade de gênero, bem como o desenvolvimento científico, social e econômico.

Na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, o fato de estar situada nas contradições sociais de nosso país, em uma sociedade que exclui, em que o acesso aos bens

culturais e materiais é visto como privilégio, exige dos educadores posição política, enquanto intelectuais comprometidos com a transformação social (FREIRE 2005).

A EJA, embora não seja a única solução para os problemas enfrentados pela sociedade, ainda assim representa uma base fundamental para o verdadeiro progresso, na busca de garantir a muitas pessoas marginalizadas a participação ativa da construção de seu desenvolvimento e, desse modo, contribuir para transformação social.

O caminhar nesta modalidade de ensino evidencia a busca de uma prática pedagógica que contemple os conceitos e significados expostos acima. O primeiro contato se estabeleceu nos estudos no Ensino Médio, quando, devido às dificuldades econômicas e sociais, necessitou-se trabalhar durante o período diurno e estudar no noturno. Neste primeiro convívio enriqueceu-se enquanto pessoa, pois os colegas de classe cobravam a necessidade de contextualizar os conteúdos ofertados, buscando compreender o desenvolvimento prático desses conhecimentos, com uma capacidade enorme de debater e dialogar sobre os mais variados assuntos.

Neste caminhar se teve a grata satisfação de continuar o convívio nesta modalidade de ensino, como acadêmico de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e como secretário escolar na rede municipal de Cuiabá, ambos de 2000 a 2004, estabelecendo as primeiras experiências profissionais como educador, no desenvolvimento da modalidade EJA.

Dentro da vivência na Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se a necessidade de, na licenciatura, contemplar estudos e estágios sobre a modalidade EJA e manter discussões permanentes para a construção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade a esta modalidade, contribuindo no fortalecimento de políticas públicas para a EJA, na superação do fracasso escolar, no enfrentamento à retenção e desistência, no desaparecimento representado pelo abandono de matrícula e estudos dos alunos.

Em 2007, como professor da rede estadual de ensino e em dois anos de trabalho na modalidade EJA, houve a convivência com os desafios, levando o pensamento de Freire (1996), de construir uma Educação de Jovens e Adultos que produza processos pedagógicos, considerando quem são os sujeitos, que possibilite transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize os interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a participação, que os respeite como cidadãos e não somente como objeto de aprendizagem.

Em 2009 ocorreu a concorrência a um processo seletivo, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) de Cuiabá, com uma reflexão da necessidade da construção de um projeto de formação continuada, que

contemple todos os profissionais da educação que atuam na unidade escolar, respeitando suas especificidades, possibilitando assim uma discussão sobre as políticas públicas educacionais nesta modalidade de ensino.

Levantaram-se, então, alguns questionamentos a respeito da EJA. Qual o legado histórico da Educação de Jovens e Adultos quanto à formação continuada, o currículo, a avaliação e as políticas públicas educacionais? E quais seriam as compreensões e reinterpretções dos educadores e educandos sobre esses aspectos? Com este anseio, buscou-se realizar estudos e ações que possibilitassem a reflexão desses conhecimentos. Oportunizando-se a participação na Comissão de Sistematização e Montagem das Orientações Curriculares em EJA pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), enquanto coordenador de Grupo de Trabalho na Construção das Orientações Curriculares do Estado na Conferência Estadual sobre este assunto, na função de formador responsável pelos projetos de Sala de Educador dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), de Cuiabá e Várzea Grande. Posteriormente, como membro convidado pela Coordenadoria de EJA da SEDUC/MT, para contribuir na Construção do Plano Estratégico de Educações em Prisões, na construção de novas Matrizes Curriculares e Regras de Organização Pedagógica para as Escolas que ofertam EJA, para os CEJAs e PROEJA, sendo convidado pelo Conselho Estadual de Educação a fazer parte da avaliação da política pública dos CEJAs e dos cursos do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos).

Conforme o pensamento de Freire (2006), o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico de hoje sobre a prática que se pode melhorar a próxima prática e é através da análise de nossas práticas, desenvolvidas diariamente, que construímos nosso percurso formativo. Vê-se participe de uma prática em busca da construção da política de currículo para a EJA em Mato Grosso, e esse olhar convoca a um momento de crítica sobre a mesma e, com isso, a uma reflexão da produção constituída para a EJA neste momento.

Sobre o CEFAPRO de Cuiabá observa-se que há doze anos se intensificaram as ações políticas para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. E esta intensa atividade foi provocada a partir dos referenciais legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, regulamentada pelo Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), quando o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) normatizou a Educação de Jovens e Adultos, através da Resolução nº 180/2000.

No cumprimento das disposições da Resolução nº 180/2000, do CEE/MT, a Secretaria de Estado de Educação realizou Seminários, que instituíram um debate para a ampliação da análise e compreensão de uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos para Mato Grosso, culminando na aprovação e regulamentação de um programa para EJA pela Resolução nº 177/2002, do CEE/MT.

Também como resultado dessa mobilização na modalidade EJA, em 2002 consolida-se a constituição do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (FPDEJA-MT) que já em 2003 se responsabilizou, com o apoio da SEDUC/MT, a organizar o V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V ENEJA) em Cuiabá.

Motivados pelo sucesso do V ENEJA, o FPDEJA/MT junto com a SEDUC/MT buscaram uma reflexão da norma e do Programa Estadual de EJA, com o objetivo de avaliar as dificuldades das escolas, aprofundando a discussão nos processos qualitativos e de inclusão na EJA, observando como vinham atuando algumas instituições e movimentos sociais na EJA.

Neste cenário surgiu a oportunidade de Mato Grosso construir a identidade da EJA e o mapeamento da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, sendo um anseio da SEDUC/MT, do FPDEJA/MT e das escolas que ofertam a EJA. E nesse caminhar o Governo Federal, através do Ministério da Educação, em 2007, criou o programa Agenda Territorial, cujo objetivo inclui fazer um diagnóstico da modalidade EJA no Brasil, com o intuito de promover uma educação para sujeitos de direitos. Esta ação se fortaleceu com os preparativos, em 2008, para a realização da VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que teria sua execução em 2009, em Belém no Pará.

Como fruto desses trabalhos surgiu à proposta de implantação de Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso (CEJAs), tendo por finalidade reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. Nesse documento constou que os Centros terão por objetivo oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal ao longo da vida (MT/OC-EJA, 2010).

Na constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos acirram-se as discussões sobre políticas de currículo e, na condução deste processo, criou-se um grupo de trabalho com representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos, e das escolas que atendem à modalidade EJA.

Para construção de um objeto de estudo acerca deste caminhar de constituição de uma política de currículo na modalidade EJA, e que tenha como intenção superar interpretações dicotômicas acerca da política de currículo na EJA, a partir da proposta de instituição dos CEJAs, definiu-se o Estado como lugar privilegiado de produção e disseminação desta política. E entende-se, a partir das contribuições de Lopes e Macedo e (2011), que política é disputa contingencial pelo poder de hegemonizar determinadas significações, e cultura como processo de significação, caracterizando políticas curriculares como produção cultural.

Diante dessa concepção pode-se partir da abordagem de que as políticas curriculares não são lineares e nem seguem um único sentido, e sim, em constante movimento no tempo e no espaço e não possuem qualquer significado definitivo (LOPES, 2008).

Nesta perspectiva, observa-se a incorporação de certos textos na construção da política de currículo da EJA, na constituição dos CEJAs em Mato Grosso, e que em suas interpretações vão sendo localizadas em novos objetivos educacionais, remetendo-nos a um questionamento sobre as reinterpretações a estes produtos culturais.

A luta de hegemonizar interpretações e demandas na política de currículo para EJA parte de um diagnóstico de que a oferta da modalidade EJA apresenta desafios como a evasão escolar e o desinteresse, motivados pela inadequação das práticas ao perfil dos estudantes e pelo desenvolvimento de currículos fragmentados e cientificistas. Neste contexto, chega-se à problematização de quais formas de organização curricular estão presentes na política de currículo em EJA a partir da constituição dos CEJAs em Mato Grosso. Considerando propostas e projetos em disputa e seus respectivos processos de reinterpretação.

É com esta problematização que se desenvolveu a constituição deste objeto de pesquisa, que se caracteriza em estudar a Organização Curricular na Política de Currículo da EJA para os CEJAs em Mato Grosso, entre 2008 e 2011.

O objetivo é de refletir os processos de reinterpretação que se desenvolveram e a capacidade desta política de currículo se caracterizar como passível de construção em diferentes contextos, por diferentes sujeitos, evidenciando os textos privilegiados e quais orientações passam a ser valorizadas, na atribuição de suas finalidades educacionais, tendo como referencial teórico-metodológico o ciclo contínuo de políticas de Ball (1998, 2001) e Ball e Bowe (1998).

Compreender e evidenciar a organização curricular nesta política de currículo pode contribuir para um diálogo ou mesmo para a superação de uma ideia de educação compensatória, não se restringindo à compensação da educação básica, não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no

presente e terão no futuro. Para Freire (1996) a EJA não deve se resumir à aquisição do código escolar, mas deve ir mais além. Os sujeitos da prática devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos.

O presente estudo adota um referencial teórico-metodológico que auxilia na desconstrução das dicotomias e na crítica à determinação da política pelo Estado. Sendo a política curricular como política cultural, na medida em que envolve a construção de significados e valores culturais e sociais de poder e desigualdade (SILVA, 2000).

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Ball e Bowe (1998) tem uma orientação pós-moderna, explicando a natureza complexa e controversa de políticas educacionais, as relações da micropolítica com a macropolítica e o desenvolvimento das ações dos seus profissionais.

Na construção desse aporte, Ball (1998) afirma que o referencial teórico-analítico é dinâmico e flexível, sendo, portanto, um ciclo contínuo. Para experienciar estes movimentos cíclicos buscou-se evidenciar as relações intrínsecas de nível macro e micropolítico no contexto de influência da política de currículo em estudo, conjuntamente com a análise de documentos oficiais e textos políticos que compõem o contexto de produção de texto deste objeto e as reinterpretações construídas no contexto da prática pelos professores, no desenvolvimento da organização curricular dos CEJAs.

Portanto, este trabalho de pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), apresenta o CEJA Almira de Amorim e Silva como ambiente natural e fonte direta de coleta de dados, por meio de fontes documentais e entrevista semiestruturada, a partir dos sujeitos que ali desenvolveram suas atividades.

Para análise e compreensão dos dados deste objeto de estudo, e interação teórico-metodológica, estabeleceu-se os seguintes questionamentos: Qual foi o processo de participação dos professores na criação das orientações curriculares em EJA? Que compreensões os professores apresentam sobre organização curricular? O que mais impactou os educadores do CEJA a respeito da organização curricular para os CEJAs? Como se constrói, organiza e desenvolve o plano de ensino por área de conhecimento conforme a organização curricular dos CEJAs? Por meio de qual noção os professores buscam desenvolver o currículo integrado proposto pela política de currículo? Esta organização curricular proposta para os CEJAs provocou perspectivas de mudanças e permanências na prática dos professores e, respectivamente, para o currículo da sua disciplina e área de conhecimento? E, se os professores têm autonomia e oportunidade para discutir e expressar as suas dificuldades, as suas insatisfações, dúvidas e conquistas?

Estruturaram-se os conhecimentos construídos nesta pesquisa da seguinte forma:

No Capítulo 1, “Construção Teórica Metodológica”, apresentam-se os aportes teóricos metodológicos organizados em sete seções. Na seção Opção Metodológica desenvolveu-se a construção do objeto de pesquisa, com sua problematização, objetivo e justificativa por meio das contribuições de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

Na seção Política de Currículo e Currículo destaca-se com qual compreensão destes termos serão analisados os dados e, com fundamento nos estudos de Freire (1993), Lopes (2004, 2008), Mainardes (2007), Matheus (2009) e Lopes e Macedo (2011). Já na seção O Ciclo de Políticas explica-se a abordagem usada para o processo de análise, tendo como referencial teórico Bowe (1992), Sacristán (2000), Mainardes (2007), Ball (2009) e Lopes e Macedo (2011). Para a compreensão da noção de Reinterpretação, a ser usada na pesquisa, a quarta seção traz as contribuições de Ball (1998), Lopes (2005), Matos e Paiva (2007) e Liotti (2009).

Compondo a seção Organização Curricular tem-se os autores Macedo (2000), Menezes e Santos (2002), Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2011), contribuindo na fundamentação do entendimento de organização curricular utilizado na análise deste estudo. Na sexta e sétima seções, “Educação de Jovens e Adultos” e “Sujeitos da EJA”, respectivamente, expõe-se as concepções a respeito de seus temas, possuindo como referencial: Freire (1996, 1997, 2002, 2004, 2006), Declaração de Hamburgo (1997), Oliveira (1999, 2001), Morin (2000), Silva (2000), Arroyo (2001, 2005, 2006), Gadotti e Romão (2001), Soares (2005, 2011), Paiva (2007), Gadotti (2008), Soeiro (2009) e Hall (2011).

No Capítulo 2, “O Legado da EJA”, apresenta-se a contextualização da constituição da modalidade no Brasil por meio de seu histórico e contemporaneidade, conjuntamente com as práticas e propostas na EJA em Mato Grosso. Para este processo subdividiu-se este capítulo em quatro seções, sendo: 1ª) “Historicidade da Educação de Jovens e Adultos”, que proporciona um breve histórico da educação de adultos, tendo como referencial teórico Paiva (1973, 1982), Beisiegel (1974), UNESCO (1976), Freire (1979), Haddad e Di Pierro (2000), Ireland (2000), Di Pierro (2001), Fávero (2001, 2004), Ribeiro (2001), Souza (2007) e Kabeya (2010); 2ª) “A Contemporaneidade pós 1988” é uma seção que apresenta a modalidade EJA como direito a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, tendo como contribuição os estudos de Haddad e Di Pierro (1999), Torres (1999), Ireland (2000), Di Pierro (2001), Boff (2002), Di Pierro e Graciano (2003), Paiva (2004), Maiolino e Senna (2007); Brasil (2008) e Resolução 3/2010-CNE; 3ª) Na seção “Iniciativas da EJA em Mato Grosso” são comunicadas as práticas na EJA no estado de Mato Grosso, a partir do Programa

de Educação Integrada até os momentos atuais, ação esta por meio dos estudos de Corrêa (1979), Boff (2002), Ribeiro (2009), e pela reflexão de documentos, como a Resolução nº 137/1991-CEE/MT, Resolução nº 180/2000-CEE/MT, Portaria nº 204/2000-SEDUC/MT, Resolução nº 177/2002-CEE/MT, Portaria nº 393/2007-SEDUC/MT e Resolução nº 05/2011-CEE/MT; 4ª) A seção “Centro de Educação de Jovens Adultos” demonstra a proposta de organização dos CEJAs com o aporte teórico e documental do Decreto nº 1.158/2008-SEDUC/MT, de Mello (2009) e das OCs-MT/EJA de 2010.

O Capítulo 3, “Entrelaçando Contextos”, apresenta a inter-relação entre os contextos de influência, de produção de texto e da prática, conjuntamente com a análise documental das Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso, no caderno da Educação de Jovens e Adultos e dos Planos de Ensino de cada área de conhecimento desenvolvida no CEJA, mais a reflexão das fontes orais levantadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de cada área. Este capítulo está organizado em quatro seções.

Na seção “Movimento Cíclico” realiza-se a inter-relação dos contextos, segundo a abordagem do Ciclo de Políticas, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como referencial os estudos de Freire (1980), Di Pierro (2000) e Moura (2005), conjuntamente com a análise de documentos de âmbito global e local. São estes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA, 1997), Parecer nº 11/2000-CEB/CNE, Resolução nº 1/2000-CEB/CNE, Resolução nº 180/2000-CEE/MT, Portaria nº 204/2000-SEDUC/MT; Carta da Cidadania (FPDEJA/MT, 2001) e Resolução nº 177/2001-CEE/MT; Relatório Preliminar de Redimensionamento da EJA em Mato Grosso 2007/2008, Declaração Marco de Belém (VI CONFINTEA, 2009), Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso, capítulo Educação de Jovens e Adultos (MT, 2010) e Resolução nº 05/2001-CEE/MT.

Apresenta-se as análises das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, dos Planos de Ensino por área de conhecimento produzidos nos anos de 2008 a 2011, e das fontes orais, por meio de entrevista semiestruturada com um professor de cada área de conhecimento que participou dos processos de construção dos planos de ensino de 2008 a 2011, com as contribuições de Freire (1983, 1987, 1996), Ciavatta (1990), Lopes e Macedo (2002, 2004, 2011), Gómez (2004), Lopes (2005, 2008, 2011), Medeiros, Alves e Alencar (2005), Paiva (2005), Ireland (2006, 2009), Kuenzer (2007), Tura (2008) e Arroyo (2009), nas seções “Orientações Curriculares para EJA” e “Planos de Ensino e Verbalizações Docentes”. Tais análises possibilitam entender que o desenvolvimento

educacional não é resultado exclusivo de processos individuais e biológicos, oportunizando a instituição escolar um papel mais abrangente do que emissora de certificados.

E mais, a produção da organização curricular para os CEJAs não é isolada, mas sim dinâmica, em que se entrecruzam e se produzem novas reinterpretações por relações de poder, demonstrando que as unidades escolares não são espaços exclusivos de implantação do que prescrevem os textos engendrados fora dela, estas também são produtoras de novos significados, reinterpretações e de novos textos.

Esta autonomia de atribuir compreensões e interpretação aos textos governamentais requer um aprofundamento questionador da reforma curricular proposta pelo Estado, e uma possibilidade de superação da concepção prescritiva nos ideários de construção e práticas educacionais.

1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, procura-se demonstrar o caminho metodológico e o referencial teórico para o estudo da organização curricular na política de currículo de EJA em Mato Grosso presente nos CEJAs.

Sua organização se estabelece na apresentação do objeto de pesquisa, passando pelo caminho metodológico de análise do referido objeto, e na discussão dos referenciais teóricos que estão compondo este estudo.

Os referenciais teóricos metodológicos se baseiam em escritos de Freire (1980,1993, 1996, 1997, 2002, 2004, 2005 e 2006), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Stephen Ball (1994, 1998, 2001, 2009) e Ball e Bowe (1998), Oliveira (1999, 2001), Morin (2000), Silva (2000), Arroyo (2001, 2006), Ramão e Gadotti (2001), Lopes (2004, 2005, 2008), Soares (2005 e 2011), Mainardes (2007, 2011), Matos e Paiva (2007), Hall (2011) e Lopes e Macedo (2011).

Portanto, todas as opções metodológicas e teóricas utilizadas nesta pesquisa, e o porquê dessas escolhas, serão apresentadas, com as contribuições dos referidos autores, para a análise das formas de organização curricular presentes na política de currículo da EJA de Mato Grosso, a partir da constituição dos CEJAs.

1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Procurou-se delimitar o objeto de estudo na Organização Curricular na Política de Currículo da EJA em Mato Grosso presente nos CEJAs, devido à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso estabelecer como marco, nas políticas educacionais para a EJA, a implantação desses Centros. Quando e onde a constituição dos mesmos buscou uma reorganização de tempo e espaços escolares que melhor atendam esta demanda e, principalmente, a produção de um currículo sociocultural para formação de cidadãos críticos e participativos, que os leve a uma educação para toda a vida (OC-EJA/MT, 2010).

Para análise desse objeto de estudo estabeleceu-se como fontes prioritárias as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, mais especificamente o caderno das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais e os Planos de Ensino por área de conhecimento do ano de 2008 a 2011.

A partir da reflexão das orientações da comissão interinstitucional, para composição do Decreto nº 1.164/08-SEDUC/MT, publicado no Diário Oficial de 12/02/2008, que

estabeleceu a criação de seis Centros de Educação de Jovens. Então, estabeleceu-se o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Almira de Amorim Silva” como fonte de dados primários.

Conforme estas orientações, os primeiros CEJAs a serem criados deveriam ter uma experiência na oferta da Educação de Jovens e Adultos e que já pudessem de imediato, através de um redimensionamento, ofertar exclusivamente a modalidade EJA, ou em curto prazo. Neste contexto, a definição do CEJA Almira de Amorim e Silva considerou a trajetória histórica desta instituição de ensino que começou no ano de 1991, quando através do Decreto nº 3.119/91 - SEDUC/MT, publicado no Diário Oficial de 14/02/1991, foi criado o Núcleo de Educação Permanente (NEP), para atendimento exclusivo de jovens e adultos (CEJA-AAS/PPP, 2012).

Em 1994, sob a égide do Decreto nº 4.793 de 01/07/1994 - SEDUC/MT, publicado em diário oficial da mesma data, o nome da escola foi alterado para Escola Estadual de 1º e 2º graus “Professora Almira de Amorim Silva”. E foi autorizada a oferecer suplência para o Ensino Fundamental fase I e II e Ensino Médio através da Resolução nº 079/92 - CEE/MT (CEJA-AAS/PPP, 2012).

Segundo o Projeto Político Pedagógico finalizado em 2012 (PPP, 2012) do CEJA Almira, em 2004 a escola passa a denominar-se Escola Estadual “Professora Almira de Amorim Silva” e por meio da Resolução nº 12/04 - CEE/MT, é autorizada a oferecer os cursos Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2009, o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Almira de Amorim Silva” recebeu autorização CEB nº 023/2009 - CEE/MT, publicada no D.O. de 19/02/2009, para ofertar o Ensino Fundamental e Médio, de acordo com o decreto de Criação dos CEJAs no Estado do Mato Grosso (CEJA-AAS/PPP, 2012).

Esta longa experiência na oferta exclusiva de Educação de Jovens e Adultos diferencia o CEJA Almira de Amorim e Silva dos demais Centros criados em 2008, que precisavam ainda realizar o processo de terminalidade de suas turmas de Ensino Fundamental e/ou Médio, impedindo em seus primeiros anos de CEJA o atendimento exclusivo aos educandos da EJA, e que com esse processo terminado estariam pela primeira vez atendendo exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos, sendo esses critérios decisivos para a então definição do CEJA Almira de Amorim e Silva, como fonte de dados para este estudo.

No âmbito das pesquisas em Educação percebe-se que alguns objetos e recortes de estudo precisam ser trabalhados com o professor, sobre o professor, e até com a comunidade escolar num todo, deixando o olhar de desprezo à subjetividade, dando lugar a uma visão aglutinadora da mesma, tornando-a um conceito nuclear.

Dentro deste universo, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, utilizando-se de estudo bibliográfico, estudo documental, de fonte oral, através de entrevistas semiestruturadas com os professores.

O estudo bibliográfico e documental, a princípio, está ligado a um caráter exploratório, no qual se buscará analisar as principais contribuições identificadas na literatura nacional no campo de Currículo e de Educação de Jovens e Adultos e os documentos de base legal de nível nacional e estadual, que compõem a política de currículo implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso na implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Definiu-se realizar análise documental por se considerar documentos como fonte privilegiada de dados e que, segundo Lüdke e André (1986), é de onde podem ser retiradas evidências que ajudam nas questões postas pelo foco da pesquisa.

Com abordagem de pesquisa qualitativa, este trabalho vai se desenvolver num universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A análise bibliográfica e documental se efetivou tendo como referência concreta o estudo realizado através da produção científica já existente sobre o tema: artigos, trabalhos de pesquisa, periódicos, documentos e outros. Ou seja, os documentos analisados foram selecionados com a definição do foco da pesquisa e na busca de compreensão dos contextos de influência, de produção de textos e da prática, partindo da contribuição de Macedo (2006, p. 163) que os textos políticos não são guias absolutos da prática, mas produtos culturais produzidos num processo permanente de negociação de posições, “num misto ambivalente de controle e resistência”.

Dá-se destaque, nesta perspectiva, à análise documental das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, publicada em 2010, por entender que este texto busca representar a política de currículo para a EJA, estabelecendo parâmetros para o trabalho pedagógico, os objetivos que se deseja alcançar na formação dos alunos, ao longo de sua escolarização nos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

E, conforme Mainardes (2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e com isso possibilita ao professor a liberdade de reinterpretar e reinventá-la de diferentes formas, uma vez que as experiências, valores e interesses são diversos. E, por isso, também foram selecionados os Planos de Ensino por área de conhecimento produzidos nos CEJAs pelo corpo docente no período de 2008 a 2011,

totalizando 28 planos de ensino, sendo 4 da área de alfabetização, 8 da área das Ciências Humanas, 8 das Ciências Naturais e Matemática e 8 da área da Linguagem.

Contribuindo para o processo de estudo e pesquisa também se utilizou a entrevista semiestruturada, tendo como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e suposições que se relacionaram com objeto de estudo, oportunizando hipóteses a partir das respostas dos informantes, sendo o foco colocado pelo investigador-entrevistador, possibilitando o emergir de informações de forma mais livre e não padronizadas.

A seleção dos professores entrevistados se deu com um levantamento dos professores que atuaram no CEJA desde sua criação, em 2008, e que participaram da construção dos planos de ensino por área de conhecimento. A partir desta relação se selecionou os professores que estavam há mais tempo no CEJA, amenizando a questão da rotatividade de professores, e por último se estabeleceu um professor por área de conhecimento, incluindo a alfabetização como área, devido à oferta do primeiro segmento, que corresponde do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, totalizando assim 4 (quatro) professores entrevistados.

Assumiu-se então a pesquisa qualitativa com características interpretativa/explicativa, abordada por Bogdan e Biklen (1994, p. 16) como um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características.

Esta abordagem permite o trabalho com sujeitos históricos e culturais que, através de instrumentos de coleta de dados adequados, captura as experiências destes, o que acontece na inter-relação dos dados recolhidos.

Ao se referirem à mesma temática, Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados; estes são recolhidos em situações e complementados pela informação que se obtém através do contato direto com sua fonte. Assim corrobora-se que:

O procedimento de investigação, na pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se estabelece mediante a operacionalização de variáveis, ou com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Mas sim, na pesquisa qualitativa formulam-se questões com a intenção de investigar o proposto, em toda sua complexidade e em contexto natural, possibilitando ao pesquisador compreender o significado que os outros dão aos seus próprios fazeres. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 21).

1.2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Com o intuito de superar interpretações dicotômicas acerca da política de currículo na EJA, a partir da constituição dos CEJAs, teria o Estado como lugar privilegiado de produção e

disseminação desta política. Tendo, como entendimento, as políticas como disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações e cultura como processo de significação, caracterizaram políticas curriculares como produção cultural (LOPES e MACEDO, 2011).

Diante dessa concepção pode-se partir da abordagem de que as políticas curriculares não são lineares e nem seguem um único sentido, e sim, em constante movimento no tempo e no espaço e não possuem qualquer significado definitivo (LOPES, 2008).

Conforme acepção de Freire (1993), o currículo é a política, a teoria, o processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica, que acontecem no espaço escolar e fora destes espaços.

No expressar de Freire (1993), o currículo é a “cara da escola” e, se for preciso mudar a face da escola, tal fundamento precisa ser de vontade da escola, sendo ela valorizada, respeitada, consultada, constituindo-se como sujeito de sua própria história. Por esse meio oportuniza aos professores condições de exercerem seus direitos de pensar, fazer e experienciar o currículo, respondendo para quê? Para quem? A favor de quem este currículo está a serviço?

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado” (FREIRE, 1979, p. 30). O currículo, neste pressuposto, é um ato político, construído historicamente, por vários projetos que estão em disputa na sociedade, e também por sujeitos sociais e históricos que, pelo seu estado de incompletude, produz uma prática curricular inacabada, fazendo a opção de defesa de um projeto e não de outro, colocando-se a serviço de uns e não de outros.

Este sujeito social e histórico, entendido com identidades culturais descentradas e instáveis, contribui para uma opção, em conformidade com os estudos de Lopes e Macedo (2011), de conceito de currículo multifacetado, que pense o currículo, como Freire (1993), para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Compreendendo currículo como texto, linguagem de construção social, em que, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 38), a linguagem ao invés de representar o mundo, constrói o mundo, a linguagem cria aquilo de que fala, ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo.

A reflexão das organizações curriculares na EJA, desenvolvidas nos CEJAs em Mato Grosso, parte da construção de interpretações que se hegemonizam e, então, constituem o objeto currículo, emprestando-lhe sentido próprio. Assim, o currículo é um ato político,

produzido na inter-relação entre diferentes atores sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos e os reinterpreta.

Para Matheus (2009, p. 28):

O currículo produz culturas ao mesmo tempo em que é produzido por sujeitos que são culturais. Culturas, entendidas como sistemas simbólicos partilhados socialmente, são o principal artefato utilizado na produção de currículo. A escola, segundo seus projetos, demandas e agendas, recontextualiza o arsenal cultural que os sujeitos sociais constroem e compartilham, dando origem à cultura escolar.

A política de currículo deve ser entendida como expressão em forma de texto e discurso, buscando a superação da simples vinculação com o currículo, com documentos, ou de propostas curriculares instituídas pelo Estado.

Conforme Lopes e Macedo (2011), políticas de currículo, compreendidas como produção cultural, estão além dos limites do poder público, tornando-se um processo complexo, articulado e relacional entre a escola, o poder público, a academia, e as instituições que produzem conhecimento e estão debatendo sobre educação; consequentemente, esses atores estão em luta política para hegemonizar sentidos a serem impressos no currículo.

Corroborar-se com Lopes (2004) que políticas de currículo merecem um entendimento de produção de sentidos, que ocorre em diversos contextos por diferentes atores, sendo assim consideradas políticas culturais, devido ao processo de resultados da ação articulada de propostas e práticas curriculares de construção do conhecimento escolar, produzido para a escola, por relações externas a ela, e por ela, no seu cotidiano.

Estabelece-se ainda uma relação com a conceituação de política de Ball (1994): as mesmas estão em processo de vir a ser, por seu caráter contingente e provisório e por seus sentidos não serem fixos, ou seja, a política não é, está sendo, por meio de interpretações e reinterpretações de atores sociais e culturais em diversos contextos.

Segundo este estudioso do tema:

As políticas como texto adentram o contexto da prática de tal forma que, embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, criam uma esfera discursiva a partir da qual decisões podem ser tomadas. Os textos, nesse sentido, não fixam respostas, porque as respostas às políticas devem ser construídas no coletivo e no contexto da prática envolvendo “uma ação social criativa, não uma reação robótica”. (BALL, apud MATHEUS, 2009, p. 31, grifo do autor).

Entende-se, então, que o estudo das políticas de currículo e seus documentos, em especial a política de currículo de EJA a partir da constituição dos CEJAs, deve, conforme Mainardes (2007), ser capaz de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

Vislumbrando, na produção de políticas de currículo, o processo articulatório por hegemonia, que se desenvolve por negociações de sentido, estas podem assim expressar significados convergentes e divergentes, e até omissões, que, sendo interpretados e reinterpretados por sujeitos históricos, podem assumir novas concepções.

Parte-se para a análise, nesta pesquisa, com a compreensão referenciada nos estudos de Ball (2002), que política de currículo e currículo constitui produção textual, necessariamente, com múltiplas interpretações devido à pluralidade de leitores, tendo em seu processo, algumas intenções e negociações reconhecidas como legítimas, segundo resultado de disputas e acordos momentâneos e contingenciais. E, mesmo com esse fluxo de ideias, a política de currículo e o currículo são reinterpretados e recriados, sendo assim devem ser entendidos como um campo de interdependências que resultam de múltiplas interpretações.

1.3 O CICLO DE POLÍTICAS

No estudo da política de currículo da EJA em Mato Grosso, a partir da constituição dos CEJAs, buscou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) para construção do processo de análise, com a proposta de refletir ideias centrais, debater as contribuições e as questões norteadoras na trajetória desta política de currículo em EJA.

Esta opção está calcada no intuito de articular e evidenciar a política, não como um guia para a prática e sem separar proposta e implementação. Para isto precisava-se de um referencial teórico-analítico, capaz de destacar a natureza complexa e controversa desta política de currículo em estudo, com foco nos processos micro político e na ação dos profissionais que lidam com esta política, se articulando em processos macro e micro de construção da política curricular. Com isto esse referencial teórico-analítico supera a visão de um processo estático para um processo dinâmico e flexível.

A partir do ciclo de políticas temos a possibilidade de entender as políticas de currículo como um ciclo que envolve negociações, articulações e reinterpretções, buscou-se com isto explicar e analisar os discursos e textos que as escolas recontextualizam, a inter-relação da produção dos discursos, a construção dos textos políticos e a recriação e reinterpretação que ocorre na prática.

Segundo Ball (2009, p. 20), a política está teoricamente definida por três grupos: política construída por regulações e imperativos; política construída por princípios e valores e a política como esforços coletivos e múltiplos níveis de interpretação e tradução. A política construída por regulações e imperativos busca agir sobre as pessoas para mudar seu comportamento, imposta sem possíveis questionamentos. Quanto à política construída por princípios e valores, se refere à cultura que foi organizada de uma determinada forma. No que toca a política como esforços coletivos envolvendo múltiplos níveis de interpretação e tradução, destaca-se a forma dinâmica de articulação deste processo. O referido autor compreende ainda que, neste momento, existe uma ação criativa, pois todas são submetidas à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados das políticas de currículo. As escolas e os professores não fazem uma política de cada vez, mas todas se misturam por um processo de hibridismo.

Destas três abordagens da política, Ball (2009) explica que não há uma mais ou menos correta; todas estão corretas. Através da compreensão de que as políticas de currículo estão sempre em movimento cíclico e dinâmico, sendo então este movimento a abordagem do ciclo de política, que está constituído por cinco contextos: o contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia. Nessa dinâmica:

Incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contextos.

O ciclo de políticas é um método de pesquisa e teorização das políticas, “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas”. (BALL, 2009, p. 22, grifo do autor).

Segundo Ball (2009, p. 23), esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Para teorização e análise da organização curricular na política de currículo para os CEJAs em Mato Grosso se atentarà ao contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Neste momento, se caracteriza primeiro o contexto de influência, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos (MAINARDES, 2007). É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado e

que, segundo Lopes e Macedo (2011), é também neste contexto que os grupos de interesses promovem princípios básicos que orientam as políticas, em meio às relações de poder. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos, que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que esse contexto é conflitante, devido a diferentes atores – partidos políticos, agências multilaterais, grupos privados, comunidades, escolas – lutarem por hegemonia. Ball (2009) salienta que as políticas não ocorrem de forma individualizada, elas ocorrem de forma simultânea e dinâmica. Os vários atores envolvidos na construção, reinterpretação e recontextualização dessas políticas fazem com que elas se movimentem no globo, flutuando em âmbito internacional.

No contexto de influência há participação da sociedade civil organizada, partidos políticos, governo, organismos internacionais e do processo legislativo, que através de suas atuações e ações fazem com que concepções e significados adquiram, momentaneamente, legitimidade e formem um discurso para a prática política dos mais diversos grupos sociais. Com essa compreensão, o contexto de influência da política de currículo de EJA no estado de Mato Grosso está em debate com tratados, recomendações e marcos de ações propostos pela V e VI CONFITEAs e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Englobando uma relação em sua constituição e desenvolvimento, a influência de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394/96.

Levando em consideração o que diz Ball (2009), tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelas nações, pelos estados, municípios e na prática social de cada indivíduo. Tendo uma perspectiva que inclui a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e micro contextos.

O contexto da produção do texto, para Lopes e Macedo (2011), é aquele em que se busca, por meio de várias formas de documentos, explicar ou representar o que são as políticas como um

todo. Os textos são a representação da política e a podem representar através de textos oficiais, informais, pronunciamentos, vídeos (MAINARDES, 2007).

O contexto de influência tem ligação com interesses específicos e ideologias dogmáticas, já os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política, possuindo várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

A base do contexto de produção de texto da política de currículo dos CEJAs se encontra na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que assegurou aos jovens e adultos o Direito Público Subjetivo a Educação; o Parecer nº 11/2000 e a Resolução 01/2000 – ambos do Conselho Nacional de Educação são instrumentos que apresentam um novo paradigma para Educação de Jovens e Adultos. Mato Grosso, no cumprimento dos dispositivos, homologou a Resolução nº 180/2000 e a Resolução nº 177/2002, ambas do Conselho Estadual de Educação, orientando assim uma política de EJA para o Estado de Mato Grosso, com aprovação de um Programa de Educação de Jovens e Adultos para as escolas do Estado.

Após estes dispositivos legais, o desenvolvimento de um texto político que traz a constituição de uma política curricular a ser desenvolvida por Centros de Educação de Jovens e Adultos, conhecidos como CEJAs, a produção desta política está no Decreto nº 1.164, de 28/01/2008, e nas regras de organização pedagógicas a serem praticadas por esses Centros, cuja finalidade é de constituir identidade própria para a modalidade EJA, além de oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal. E o desenvolvimento da análise deste contexto está no estudo das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, presentes no caderno Diversidades Educacionais, das Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso.

Caracterizando as políticas como intervenções textuais, se faz necessária uma leitura respeitando o tempo e local específico de sua produção, considerando as disputas e acordos realizados, devido a grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos numa competição para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm consequências reais.

Essas consequências se caracterizam como contexto da prática que, de acordo com Ball e Bowe (apud BOWE et al., 1992), o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à apropriação, interpretação, recriação e recontextualização, na produção de efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Ball e Bowe, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e, então, "recriadas":

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22, tradução nossa).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações para o processo de desenvolvimento das políticas.

Buscando uma articulação entre o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas de Bowe e seus colaboradores (1992), evitando uma separação entre teoria e metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa e interpretativa, possibilitando a explicação aprofundada da compreensão de fenômenos complexos como os do contexto educacional, confiando na possibilidade de uma interpretação mais coerente dos dados coletados. O objetivo é utilizar uma abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo espaço de tempo, chegar a um resultado que contribua para a compreensão do fenômeno em questão.

Na construção da reflexão acerca da Organização Curricular na Política de Currículo da EJA em Mato Grosso para os CEJAs, possibilitou-se uma relação entre a abordagem do Ciclo de Políticas com entrevistas semiestruturadas e um estudo documental da legislação específica para EJA em nível federal e estadual, que esteja inter-relacionada com a constituição dos CEJAs entre 2008 e 2011, e demais documentos orientativos, somando-se a esses os planos de ensino por área de conhecimento dos professores da unidade escolar.

O estudo bibliográfico está presente na proposta deste trabalho, para um diálogo com o aporte metodológico, tendo por objetivo fundamentar os conceitos e concepções na discussão da organização curricular na política de currículo específica da modalidade EJA, promovendo,

no desenvolvimento da pesquisa, leituras de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam pelas necessidades da temática em questão, a fim de embasar teoricamente toda a pesquisa.

A política curricular dos CEJAs traduz idealizações e experiências, enriquecendo, formando e potencializando novas vivências e que, segundo Sacristán (2000), o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, é relação, é experiência. Currículo é vida, é dinâmica, é tudo o que se pensa sobre escola e tudo o que se concretiza em prática pedagógica.

Na busca de explicar mais intensamente a natureza complexa e controversa desta política curricular, com as relações da micropolítica com a macropolítica e o desenvolvimento das ações dos profissionais, este estudo desenvolve um referencial analítico-metodológico de perspectiva qualitativa inter-relacionada com abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998). Por esse modo oportuniza possibilidades de entendimento das reinterpretações da política e das práticas desenvolvidas pelos profissionais, a partir da constituição do texto político e das influências nestes contextos.

Na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas aqui exposta, parte-se para a análise, compreendendo o CEJA como uma das instâncias de produção curricular e que se articula com as demais, sendo influenciado por estas ao mesmo tempo as influencia.

1.4 REINTERPRETAÇÃO

Neste estudo tem-se a compreensão de política de currículo como linguagem e um conjunto de práticas construídas em arenas de disputa, por atribuição de significados, frutos de influências em contextos políticos e históricos. Precisa-se expressar conceito com a noção de reinterpretação, como base das discussões acerca da organização curricular na política de currículo da EJA em Mato Grosso para os CEJAs.

A reinterpretação tem sido debatida e utilizada nas análises de produção e práticas em políticas públicas de currículo, este movimento está nas diversas relações de culturas e suas tradições.

Para Matos e Paiva (2007, p. 187), “analisar o currículo, em termos de reinterpretação que o constitui, oferece novas possibilidades para se refletir sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram”, o que é emergente para a composição de currículos que fogem aos padrões tradicionais. Os autores afirmam que o conceito de reinterpretação:

[...] permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. (MATOS e PAIVA, 2007, p. 187).

Concepções distintas e divergentes por meio de processos de embates e disputas se aproximam, possibilitando um diálogo sobre um mesmo assunto, que por intermédio da reinterpretação recriam sentidos e significados para as concepções em disputa.

Conforme Matos e Paiva (2007):

É preciso considerar também que a reinterpretação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros. Constrói-se tanto pelo reconhecimento e sanção de alguns discursos, como pelo esquecimento e repressão de outros. É um indicador do território onde se dá a luta: um território mais móvel, mais hábil, menos afincado e mais desinvestido de tradições e passados, os quais rapidamente se deixam de lado. (MATOS e PAIVA, 2007, p. 188).

E ao compreender a política de currículo como política cultural, capaz de orientar o desenvolvimento social de uma determinada cultura em detrimento a outra, torna-se necessário associar a noção de reinterpretação para entender a prática curricular que se modifica historicamente, atendendo às realidades sociais distintas e aos tempos e espaços específicos.

Concorda-se com Lopes (2005, p. 56), quando diz que “É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre reinterpretadas”, que demonstra toda a diversidade cultural que influenciou e influencia o campo curricular.

Segundo Liotti (2009):

Portanto, o campo curricular na contemporaneidade, ao adquirir esta característica cultural visa orientar determinados desenvolvimentos simbólicos para alcançar uma transformação social almejada. Entretanto, adotar a categoria “reinterpretação” para situar o campo curricular, não significa utiliza-lo num sentido de adulteração ou modificação dos textos originais, ou ainda a possibilidade de se trocar conceitos fundamentais por outros, trata-se sim na possibilidade de se verificar quais dos sentidos da matriz teórica permanece e quais são modificados, buscando-se em sua originalidade de entender como o conceito original foi recontextualizado/ressignificado, qual sentido assumiu. (LIOTTI, 2009, p. 32).

O entendimento acerca das possíveis reinterpretações na política de currículo da EJA em Mato Grosso e do contexto da prática na produção dessa política curricular oportuniza

novas discussões sobre aspectos que ainda carecem de outras abordagens, tais como estudos que incorporem à percepção do Ciclo de Políticas, o reconhecimento das inter-relações contextuais, a produção da recontextualização em múltiplos contextos presentes nessa política e o do contexto da prática como produtor de política.

Para Ball (1998), as políticas de currículo são processos de negociação complexos, e que nos três contextos apresentados e desenvolvidos por este estudo, os ciclos de políticas passam por reinterpretações, sendo cada um deles com diversas arenas de disputa. Este processo de constituição de políticas que interpretam lógicas globais, distantes e locais, propõe uma análise relacional, precisando ser compreendido como um produto de nexos de influências e de interdependência, nos processos de reinterpretação.

Para o mesmo autor, as produções dessas diferentes instâncias têm influências recíprocas; os sentidos são transferidos de uma para outra e, nesse movimento, ocorrem reinterpretações podendo gerar deslizamentos conceituais e contestações.

Tendo como referência Ball (1998) e Lopes (2005), atenta-se para a possibilidade de se interpretar que os textos das políticas são fragmentos e alguns destes são mais valorizados que outros. E associados a diferentes fragmentos de textos, são capazes de ressignificá-los e refocalizá-los nos processos de transferência de um contexto a outro. Nesse processo se dá a transferência de políticas de diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do poder central de um país para governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Esta reinterpretação não pode ser entendida como simples adulteração de textos supostamente originais, mas de construção de novos sentidos, com finalidades sociais distintas, que se dão nas relações de poder no campo do controle simbólico.

Analisar a política de currículo com suas reinterpretações implica na busca de identificar conceitos filiados a trajetórias teóricas distintas, que são trabalhados de forma associada e investigar as novas finalidades educacionais assumidas por estas reinterpretações.

O entendimento deste estudo da organização curricular na política de currículo da EJA de Mato Grosso para o CEJA como um processo de reinterpretações de textos, provenientes de diferentes contextos abre a possibilidade de investigá-las em sua constituição e, principalmente, as finalidades em disputa nesse processo.

Compreender os textos pela noção de reinterpretação implica conceber as ambivalências como obrigatórias e, neste estudo, nos leva a buscar identificar conceitos

filiados a trajetórias teóricas distintas que vão sendo trabalhadas de forma associada e nos conduz a investigar as novas finalidades educacionais assumidas por estas reinterpretações.

Ao trabalhar com este conceito de reinterpretação se auxilia no objetivo de avaliar a organização curricular praticada no cotidiano da instituição, e se remete à necessidade de considerar as concepções dos professores, para que se possa entender as dificuldades encontradas na proposta de organização curricular.

1.5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Organização Curricular é uma noção, segundo Menezes e Santos (2002), utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para determinar a construção do currículo, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Percebe-se que, no âmbito da organização curricular, a LDB orienta para uma base nacional que contenha a dimensão da construção de competências e habilidades básicas como objetivo do processo de aprendizagem. Dessa forma, destaca diretrizes curriculares que apontam para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, “superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”.

Existem diferentes formas de organização curricular, as quais se baseiam, entre outros aspectos, em diversas concepções do processo de ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com o entendimento acerca do que é aprender e ensinar varia o conceito de organização curricular.

Ou seja, um modelo de organização curricular representa um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática.

Para Lopes e Macedo (2011), o conhecimento escolar pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras e estes são predominantemente curricularizados em uma organização disciplinar. Sendo essa predominância tão significativa que a organização curricular também é submetida à lógica da organização disciplinar.

Segundo Lopes e Macedo (2011):

Considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 107).

Segundo Lopes (2008), na história do currículo é possível situar três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular, sendo eles: o currículo por competência; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. E, ressalta-nos ainda que estas três matrizes têm preocupações com a integração curricular, segundo finalidades sociais e princípios teóricos distintos.

O currículo centrado nas disciplinas escolares apresenta as teorizações de Dewey, trazendo uma compreensão de que as disciplinas devem oferecer atividades que visam a desenvolver a vida social e comunitária. Lopes e Macedo (2011) apresentam que Dewey introduz a ideia de que o currículo não é dependente apenas da lógica dessas disciplinas, deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. A experiência de vida dos educandos, o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e a vinculação ao aspecto da vida social mais ampla são elementos fundamentais para esse autor nessa organização curricular.

Já o currículo centrado na estrutura das disciplinas de referência, segundo Lopes e Macedo (2011), tem a base teórica proposta por Johann Friedrich Herbart, que é ampliada pelos trabalhos dos filósofos da educação Paul Hirst e Richard Peters, nos anos de 1960 e 1970, e atinge o auge na década de 1960, com os pensamentos de Bruner e as proposições de Joseph Schwab.

Essa matriz valoriza as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes do currículo e para finalidades da educação. Enquanto Dewey compreende a dimensão psicológica associada à possibilidade de inserir a matéria escolar na experiência da vida dos alunos. Hirst e Peters entendem a dimensão psicológica como possibilidade de tornar a lógica das disciplinas assimilável pelos alunos.

No entanto, Bruner defende que cada disciplina científica tem uma estrutura particular, e a compreensão dessa estrutura é considerada como requisito mínimo para uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola (LOPES e MACEDO, 2011).

Muitas críticas são desenvolvidas em relação à concepção das disciplinas escolares com base nas estruturas das disciplinas de referência. Em meio a essas críticas, para Lopes (2008), curriculistas norte-americanos se organizam num movimento de reconceitualização do campo do currículo. E, é com base nesses estudos que Ivor Goodson desenvolveu seu trabalho sobre histórias das disciplinas escolares. Esse autor desnaturaliza as disciplinas escolares, por entender que elas não têm por referência disciplinas acadêmicas ou científicas. Lopes (2008) argumenta que, para Goodson, a disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender às finalidades sociais da educação.

Na matriz de currículo por competência, segundo Lopes (2008), esta está desenvolvida por concepção de objetivos comportamentais de Mager e Popham, a partir dos trabalhos de Tyler, assumindo um princípio de organização curricular, indo além de uma concepção de conteúdos formativos. A mesma autora assegura que, com base nesse entendimento, afirma-se a sintonia entre o currículo por competência e as teorias curriculares da eficiência social. Observando nesta organização curricular, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer.

Macedo (2000) argumenta que a organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. E Lopes (2008) explica:

Assim sendo, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental. (LOPES, 2008, p. 68).

Analisa-se a política de currículo dos CEJAs a partir da noção de que a escolha de uma organização curricular precisa, em princípio, constituir uma decisão deliberada e esclarecida e não ser fruto de circunstâncias fortuitas ou de simples omissão, só assim ela corresponderá aos princípios e intenções que presidem à concepção de um currículo. A diversidade de princípios e fins traduzir-se-á na variedade de estruturas curriculares.

Selecionado o modelo estrutural, as decisões sobre os vários elementos do currículo, incluindo as suas condições de execução, devem ser consistentes; a incompatibilidade entre componentes curriculares pode, como se diz, gerar discrepâncias na própria estrutura escolhida, afetando a influência educativa sobre os alunos.

Os modelos de organização curriculares disponíveis não existem, na prática, sob formas puras e estão sujeitos à evolução ou reinterpretações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino, em especial, tendo em conta limitações e vantagens inerentes a cada um dos modelos disponíveis. Pode ser benéfico e equilibrado utilizar diferentes estruturas para diferentes segmentos de um currículo total adotado no sistema escolar, em vez de este se restringir a um único tipo de organização. Fato que, na prática, tende a acontecer.

E, a partir das escolhas teóricas feitas para o presente estudo, concorda-se com Lopes e Macedo (2011) que afirmam ser o conhecimento escolar um discurso, compreendendo não haver um saber a priori que, uma vez dominado, nos faculte a ser de uma disciplina. Construimos esse saber no processo de nos tornarmos disciplinares, não se trata, no entanto, de tradicionalismo que fixa a luta política, mas de tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta. Essas tradições reinterpretem sentidos pedagógicos, científicos, sociais, psicológicos e vão constituindo um discurso disciplinar que contribui para ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos.

E, neste processo bussolar para análise deste objeto de estudo, parte-se da compreensão de que a organização curricular é o instituir de uma tecnologia de organização e controle dos saberes, tecnologia essa que se estabelece em relações de poder, definidas de forma provisória e contingencial, que se baseia em diversas concepções do que é aprender e ensinar, e que tenta concretizar intenções pedagógicas e tipos de currículo.

1.6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para o processo de construção da análise deste objeto de estudo é necessária a construção de um referencial teórico sobre Educação de Jovens e Adultos, que leve em consideração uma EJA imersa num contexto de incertezas e complexidades econômicas, convivendo com rápidas mudanças tecnológicas e uma intensa relação multicultural, exigindo de homens e mulheres o desenvolvimento de capacidades que ressignifiquem a cada momento a sua vida pessoal, profissional, social, econômica e cultural.

Essas relações apresentam a importância de uma aprendizagem contínua em que jovens e adultos devam sempre adquirir mais informação para ressignificar e reconceitualizar capacidades e valores.

A EJA, com as contribuições de Paulo Freire, trabalha na defesa de uma Educação dialogada, na busca de uma responsabilidade social e política. Preocupado com o processo de ensino e aprendizagem, Freire afirma:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2004, p. 05).

Dessa forma, entender o desenvolvimento humano significa compreender que as mudanças pessoais não são resultados exclusivos de processos individuais e biológicos, mas têm como parâmetros as condições objetivas que o meio social impõe a cada fase da vida (ARROYO, 2006). Nessa perspectiva, a experiência da instituição escolar assume um papel mais abrangente do que o de emissora de certificados.

Para este trabalho, considera-se uma EJA que atende sujeitos com semelhanças em suas condições de pobreza, na defasagem idade/série e na negação ao direito à educação, mas, também apresenta, com maior intensidade, diferenças regionais, étnico-raciais, gênero, faixa etária, religiões e crenças, orientação sexual e suas convivências no campo ou na cidade. São alunos trabalhadores que buscam na escola a formação exigida pelo mundo do trabalho, mas esbarram com problemas referentes à forma de oferta da modalidade, tendo a característica de serem atores sociais, que possuem o desejo de estar na escola pela necessidade de trabalho, e que ao mesmo tempo têm problemas de estar na escola pela dificuldade de relacionar a forma de oferta desta modalidade com as condições de ser um trabalhador.

Há na EJA uma dicotomia histórica quanto aos seus objetivos no que se refere à formação para o mercado de trabalho e ou à formação de caráter mais geral que é inerente ao processo educativo escolar e que, segundo Soares (2005), se pensarmos a EJA tomando como referência o objetivo apenas da dimensão relativa à inserção destes educandos(as) ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de oferta educacional aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade própria.

As práticas em EJA ganham importância no seio da sociedade civil, fruto da ausência de políticas públicas nos sistemas educacionais do Brasil. As ações governamentais em EJA, no século XX, foram concebidas por políticas assistencialistas e populistas. E é com essa

sociedade civil que se constrói o legado da EJA no desenvolvimento da Educação Popular, cujo princípio está na afirmativa de Freire (2004):

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também ainda que forma diferença nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização fosse vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e está, ser o menos. (FREIRE, 2004, p. 30, grifos do autor).

A EJA hoje tem se constituído como um campo de práticas e de reflexão que visa ao desenvolvimento integral dos sujeitos sociais matriculados nessa modalidade de ensino, considerando obrigatoriamente as suas particularidades de faixa etária e de população que ficou fora da escola. Testemunho disso são os Encontros Nacionais da modalidade e a existência, em vários programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa que estão discutindo as mais diversas questões relacionadas a essa modalidade educativa.

Segundo Arroyo (2001) a EJA corre o perigo de perder esse rico legado popular ao ser inserida no corpo legal. A EJA e suas concepções não perdem sua radicalidade porque a realidade vivida por seus jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. Isto fica evidente se depararmos com políticas de currículo na EJA, que fortaleçam e perpetuem uma ideia de educação compensatória. É preciso desenvolver uma política pública com bases numa pedagogia diferenciada.

A oferta da modalidade EJA não deve se restringir à compensação da educação básica, não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. É necessário que o educador conheça seus alunos com o objetivo de conhecer suas demandas, expectativas, vivências, anseios e a diversidade cultural que abriga esta modalidade (FREIRE, 1996). A EJA não deve se resumir à aquisição do código escolar, mas deve ir mais além. Os sujeitos da prática devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos. Como diz este educador:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2004, p. 40).

Acredita-se que a herança pelas experiências da EJA alicerçadas no movimento de Educação Popular deva ser incorporada nas políticas de currículo desta modalidade, pois essas experiências e concepções continuam atuais devido às condições sociais e humanas dos jovens e adultos. Afinal, essa proposta está tão atual quanto em suas origens, provocando uma educação libertadora:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2004, p. 31).

Conforme Arroyo (2001), os olhares sobre a condição social, política e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, os lugares sociais a eles reservados, tais como marginais, oprimidos, excluídos, miseráveis; têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais. Sendo assim, deve-se levar em conta na diversidade desses grupos sociais: o perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica; requerendo um pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção e na oportunidade de espaços.

Nessa perspectiva, para a Declaração de Hamburgo (1997), a Educação de Jovens e Adultos é a “chave” de entrada para o século XXI, afirmando que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO (aprendizagem) DE ADULTOS/CONFINTEA, 1997, p. 03.).

Corroborando com a concepção exposta da Declaração de Hamburgo, esta permitirá analisarmos a organização curricular na política de currículo da EJA, refletindo os processos formativos de naturezas diversas, a partir da interação de uma variedade de atores,

relacionando o Estado, o setor privado e as organizações da sociedade civil. E, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das populações afrodescendentes, jovens, idosos, trabalhadores urbanos e do campo, como também portadores de necessidades especiais, população carcerária, entre outros.

A respeito dessa população que retorna aos espaços escolares, estes pesquisadores afirmam que na EJA:

Essa população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 121).

Nessa perspectiva, Edgar Morin (2000) nos auxilia quando diz que existem saberes necessários à educação do futuro, que toda a sociedade deveria saber e transmitir; não são saberes prontos ou limitados, mas ao contrário, são saberes que estão de acordo com as regras próprias de cada sociedade, respeitando os seus conhecimentos e sua cultura. Esses conhecimentos não se limitam somente ao científico, mas visam ao conhecimento humano com seus erros e acertos. Por isso esta política de currículo precisa atender conforme

A educação do futuro, que não despreza o saber científico e o técnico, mas adiciona a ele um pouco do mágico, do místico, enfim, do humano. Para entendermos o aluno que está na nossa sala de aula, à nossa frente, é preciso vê-lo como um todo. Considerar que ele é um ser biológico, cultural e social, portanto a condição humana deveria ser o objeto de todo o ensino. (MORIN, 2000, p. 15).

O olhar sobre a organização curricular presente nos CEJAs deve considerar este espaço educativo não como abstrato e sim, constituído pelos sujeitos que promovem a sua existência, como professores, diretores, alunos, familiares etc. E também, pelas relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acessos a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc.

Portanto, este estudo busca ter uma visão da escolarização de atitude, ou seja, se há no desenvolvimento da organização curricular nos CEJAs uma compreensão de que esses sujeitos na condição de alunos estão tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, com ações que passam pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, pelas formas com que organizam suas necessidades e desejos, a vontade de serem reconhecidos e, conseqüentemente, a reivindicação por um olhar específico à modalidade.

Segundo Arroyo (2001, p. 224),

[...] quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

E que esta escola de jovens e adultos, na visão de outro autor,

A escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto a possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a finalidade de tal instituição. A intervenção educativa teria que atuar sobre necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Para estes Centros de Educação de Jovens e Adultos o termo “educação” na modalidade em questão pode ser visto

[...] não apenas como tarefa dos sistemas educativos, mas em diferentes campos da ação humana, como elemento central para construção social, política e cultural de um povo, (o que) ampliou sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade. (PAIVA et al., 2007, p. 68-69).

Freire (1997) aponta que é preciso, e até urgente, que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros. Gadotti (2008) resgata que Paulo Freire concebia a escola como um espaço de relações sociais e humanas e que ela não é só um local para estudar, mas também para se encontrar e conversar com outras pessoas. Nesse sentido:

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária.

A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 94-95).

A compreensão de Educação de Jovens e Adultos na reflexão da organização curricular, na política de currículo para EJA em Mato Grosso, deve perpassar pela concepção de escolarização como um espaço de relações sociais e humanas, tendo como objetivo desenvolver processos de ensino e aprendizagem e proporcionar um ambiente de encontro e conversa com outras pessoas, havendo confronto, discussão e ação política, em que, para Freire (2006), a escola é muito mais que as quatro paredes da sala de aula.

Esse processo de escolarização é a ação de uma, segundo Freire (2000), Escola Cidadã, entendendo de acordo com este autor, que escola é:

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 2000, p. 02).

Arroyo (2006) propõe que a Educação de Jovens e Adultos tenha como referência o modelo de educação popular e assinala que:

[...] a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória; [...] se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. (ARROYO, 2006, p. 19).

Arroyo (2006) também propõe que a sociedade se comprometa com a EJA e o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente esta postura emancipatória que vem da tradição da EJA, e com isso seja obra dos próprios jovens e adultos. Que o Poder Público pode e deve ofertar uma EJA de qualidade; com essa perspectiva o autor afirma:

A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar, assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes

onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. (ARROYO, 2005, p. 47).

Implica, obrigatoriamente, uma postura dialógica, como afirma Freire (2006): “o diálogo, continua sendo considerado a alavanca do processo pedagógico na educação”. Nesses processos educativos dialéticos, educadores e educandos são sujeitos do ato de construção de conhecimento e a curiosidade de ambos encontra-se na base do “aprender-ensinar-aprender”.

Nesse sentido, todo o processo de Educação de Jovens e Adultos provoca o desenvolvimento crítico da leitura de mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. A tomada de consciência se dá não de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo.

E segundo este estudioso da educação:

O reconhecimento da existência dessa riqueza e dos saberes que cada aluno traz consigo, tecida na relação com o outro e na sua relação com o mundo é o desafio da EJA, na construção de uma escola na qual educandos e os educadores possam interagir, dialogar e produzir conhecimento alicerçado por saberes diversos levando em conta a realidade social e cultural desses sujeitos e propiciando espaços para problematização e reflexão dos conhecimentos construídos. (SOEIRO, 2009, p. 171).

Uma das consequências disto é o fato de que a Educação de Jovens e Adultos nunca foi, não é, e jamais será um processo neutro. Como seres inacabados somos capazes também da invenção e (re)invenção deste processo de devir que é a viabilização de nossa existência no e com o mundo.

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais.

Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 94-95).

Fica o compromisso de refletir a política de currículo para EJA em Mato Grosso, a partir da constituição dos CEJAs, uma concepção de escolarização como um espaço de

relações sociais e humanas e que ela não é só um local para estudar, mas também para se encontrar e conversar com outras pessoas, confrontar-se, discutir e fazer política.

1.7 OS SUJEITOS DA EJA

Não se pode analisar uma política de currículo para EJA sem conceber os sujeitos que demandam por ela. Não se concebe a denominação apenas pela sua circunstância de escolarização, que deixa de fora suas condições humanas.

As pesquisas sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos apresentam, segundo Soares (2011), três aspectos unificadores:

- a) Sujeitos excluídos do processo de escolarização na infância e adolescência; b) Sujeitos em recorte etário-geracional – condição de não criança; c) Sujeitos com inserção subordinada no mercado de trabalho – aluno – trabalhador. (SOARES, 2011, p. 50).

Com isso se tem como destaque o sujeito a que se destina o fazer pedagógico nesta modalidade, na condição de não criança, baixa escolaridade, integrante das camadas populares e de determinados grupos sociais.

Conforme estudioso do assunto:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Hall (2011), numa perspectiva dos Estudos Culturais, ressalta a origem da categoria “sujeito”, no momento da elaboração dos pressupostos científicos cartesianos, que remonta ao Renascimento, quando se destacou o surgimento de um novo ser humano, concebido do ponto de vista ontológico, como alguém centrado (sua ação social coincide com sua consciência), tendo suas ações guiadas pelo senso crítico e pela prática reflexiva.

Soares (2011, p. 54) aponta que as grandes transformações no século XV, como a formação dos Estados Nacionais, as grandes navegações e a “descoberta” do Novo Mundo, a Reforma Protestante e o Humanismo Renascentista criaram condições para se viver e se relacionar com a sociedade nunca vistas até então.

E com isso a uma nova existência pessoal do ser humano, o sujeito aparece de forma soberana, no controle de suas ações, sendo este sujeito moderno um agente livre e autônomo.

Descartes postulou duas substâncias distintas – a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). Ele refocalizou, assim, aquele grande dualismo entre “mente” e a “matéria” que tem afligido a Filosofia desde então. As coisas devem ser explicadas, ele acreditava, por uma redução aos seus elementos essenciais – à quantidade mínima de elementos e, em última análise, aos seus elementos irreduzíveis. No centro da “mente”, ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. “Cogito, ergo sum” era a palavra de ordem de Descartes: Penso (ênfase do autor), logo existo. Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecido como o “sujeito cartesiano”. (HALL, 2011, p. 29).

Este caráter centrado, racional e reflexivo do sujeito cartesiano é questionado quando se estuda o processo de colonização. As relações complexas nesse processo quanto ao desejo, poder, raça, gênero e sexualidade são ocultados pela filosofia cartesiana.

Para os pós-estruturalistas, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial e originária. O pós-estruturalista radicaliza o caráter inventado do sujeito. No estruturalismo marxista, o sujeito era produto da ideologia, mas se podia de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem espúria desse sujeito. Em troca, para o pós-estruturalista – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social. (SILVA, 2001, p. 120).

Nesta perspectiva o sujeito tem uma identidade descentrada, possuindo orientações plurais, múltiplas, identidades que se transformam instáveis e contingenciais, podendo ser até contraditórias.

A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição da minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é coisa da natureza; ela é definida num processo de significação; é preciso que socialmente lhe seja atribuída um significado. Não existe identidade sem significação. (SILVA, 2000, p. 106).

Esta modalidade está marcada por sujeitos em mudança, que vivenciam a educação continuada ao longo da vida, com as especificidades de suas condições. Na condição de “não crianças” temos que considerar que as relações interpessoais e, com o mundo do trabalho, se dão de maneira diferente, trazendo para o seu processo de aprendizagem habilidade e dificuldades, com maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem em comparação com a criança e o adolescente.

A condição de excluídos da escola se inicia pela adequação do trabalho pedagógico com aquilo que é pensado primeiramente para crianças e adolescentes, podendo oportunizar formas inadequadas de processos de ensino e aprendizagem, em que a escola funciona com regras específicas e com uma linguagem particular, desenvolvendo, às vezes, um sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, com sensação de insegurança quanto a sua própria capacidade para aprender.

Outra condição está na especificidade desses sujeitos que são

[...] pessoas jovens e adultas que não pertencem ao grupo social dominante ou, caracteristicamente, objetos das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. (OLIVEIRA, 1999, p. 62-63).

Para a referida autora:

Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

A instituição escolar que oferte uma política de currículo para educação de jovens e adultos é um local de confronto de culturas, podendo provocar ao sujeito situar-se numa condição de objeto, pela adaptação e acomodação, sendo coisificado, desenraizado, desumanizado. Não se reconhecendo em condições de humanização, e de revolucionário, não conseguirá lutar pelos oprimidos, criticando e recriando o mundo e a realidade que o cerca.

Para Freire (1980, p. 42), um homem enraizado não é só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente, em comunhão: dialoga e age.

E, toda e qualquer instituição educativa é um local de encontro de singularidades, afinal:

A plenitude da existência, embora sempre se fazendo, consiste em poder pronunciar o mundo, atitude do sujeito que transforma o meio em que vive de forma consciente e responsável. Por isso, a dimensão coletiva se revela um imperativo, uma vez que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos”. (FREIRE, 2002, p. 78).

Assim, a noção de sujeitos que permeará as discussões deste objeto de estudo, está no processo complexo no qual são, simultaneamente, transformadores e transformados. E que assume uma perspectiva freireana, de que os sujeitos da EJA não são concebidos como transcendentais e, menos ainda, centrados, como na formulação cartesiana, já que sua ação individual resulta das relações dialéticas e dialógicas, em meio a diferentes formas de opressão, encontrando fundamento e autenticidade no movimento de vir a ser, marca do ser inconcluso, que se constrói individualmente e socialmente, no movimento histórico de busca pela humanização solidária de todos.

E a instituição escolar voltada para a educação de jovens e adultos, seguindo a compreensão de Oliveira (1999, p. 14), será um local de confronto de culturas e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

2 O LEGADO DA EJA

Acredita-se ser necessário contextualizar a própria constituição desta modalidade no Brasil e no Mato Grosso, para contribuir na análise de quais organizações curriculares estão presentes no CEJA, e suas reinterpretações com seus referidos projetos em disputa e contingentes.

Ao traçar um breve histórico da EJA, partiu-se da visão de Freire (2005), de não só pensar a história como sendo só um tempo cronológico ou até mesmo um relato de acontecimentos, e sim, relacionar a transformação social como um processo histórico, que dialeticamente se constrói em constantes mudanças, de ter o mundo como uma realidade condicionante, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana. Nesse aspecto:

Fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Ou seja, é necessário que cada um se torne agente de mudança na sociedade. O povo não deve aceitar passivamente o que lhe é imposto, pois é fundamental que ele saiba questionar e enfrentar criticamente as inúmeras adversidades econômicas, sociais e culturais que fazem parte do seu cotidiano. (FREIRE, 2005, p. 40).

É preciso que se compreenda a história como exercício de aptidão do ser humano, de saberes e experiências que fazem parte de sua capacidade de organizar, observar, conhecer e analisar, para poder reinterpretar seu contexto.

Com esse olhar, Arroyo (2001) afirma que a EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica, com relações de poder que se cruzaram e se cruzam com diversas intencionalidades:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. (ARROYO, 2001, p. 04).

Este legado da EJA é uma herança construída pelas experiências da Educação de Jovens e Adultos e na relação com o movimento de educação popular, em que, segundo Arroyo (2001, p. 04), os princípios e as concepções, continuam tão atuais em tempos de

exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos continua radicalmente excludente.

Neste capítulo o objetivo é evidenciar as políticas públicas, analisando algumas intenções e práticas pedagógicas que ao longo da experiência da EJA foram sendo construídas e vivenciadas, tornando possível um olhar para dentro de seus avanços, repensando seus desafios contemporâneos.

Com a intenção de dar conta desta tarefa organizou-se construindo um caminho que passa pela construção da história da EJA inter-relacionando os fatos globais com o que acontece no Brasil, depois se dá ênfase aos fatos ocorridos a partir da Constituição Federal de 1988, seguindo a linha da relação entre os acontecimentos em nível internacional e nacional. Com isto feito, segue-se apresentando as iniciativas da EJA em Mato Grosso, chegando ao fim deste percurso com a explicitação da política a ser ofertada por Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

2.1 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisadores afirmam que todo o processo da Educação de Adultos no Brasil teve início com os Jesuítas – Brasil Colônia – através da catequização das nações indígenas. Para Souza (2007), neste período a Companhia de Jesus acreditava que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Observa-se uma relação do educar com o catequizar, para que o adulto pudesse servir a Igreja e também para o trabalho.

As ações jesuíticas se pautavam na pregação da Fé católica e do trabalho educativo. Esse catequizar buscava salvar almas, oportunizando a entrada dos colonizadores, com o educar ensinavam as primeiras letras e, na mesma ação, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus.

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

Com a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, houve uma desorganização no ensino estabelecido e só se evidenciará iniciativas para a educação de adultos no Brasil Império.

De acordo com os estudos de Costa (2007) o que poderia ser considerado uma política educacional voltada para jovens e adultos trabalhadores neste período, surgiu por força de mobilizações feitas por setores do Estado e da iniciativa privada, que se somaram as vozes de professores e de abaixo-assinados de moradores de diferentes freguesias, constituído com isso uma política educacional implementada tanto pelo Estado como pela iniciativa privada, promovendo desta forma a criação de dezenas escolas em todo o império, para esta parcela da população.

E, conforme os estudos de Costa (2011), houve três momentos chave desta ação estatal: em 1854, com a reforma Couto Ferraz; em 1882, com as instruções provisórias de José Bento da Cunha Figueiredo; e com o Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, instituindo os cursos noturnos promovidos pelo Estado. Essas experiências públicas e privadas de instrução para a população trabalhadora guardam como características comuns a assistemática e a precariedade em suas formas (COSTA, 2011, p. 53).

Estimulada pela Lei Saraiva, de 1882, que proibia o voto do analfabeto, à escolarização foi associada à ascensão social e o analfabetismo, à incapacidade e incompetência, observando que, em 1890, havia 85,21% de iletrados na população total.

As ações propostas nesse momento vêm marcadas pela relação de educação e direito, pois a Constituição Imperial de 1824 estabelecia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Mas, apesar do ponto de vista normativo:

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109, grifo dos autores).

A garantia do acesso era assegurada a uma pequena parte da sociedade que detinha o título de cidadão, pois era restrito às pessoas livres, egressos das elites e podiam com isso exercer funções na burocracia imperial ou ainda exercício de funções ligadas à política e ao trabalho imperial. E, segundo a autora:

O discurso liberal, sutilmente, faz uma medida de controle de conflitos e manutenção do poder instituído parecer um ato progressista e humanitário.

Tudo pelo que lutava era a liberdade dos povos. Contudo, o exercício da liberdade não se poderia efetivar em uma “sociedade ignorante”. Confundiase, assim, desde muito cedo em nossa cultura, instrução e capacidade intelectual. Opunha-se o saber oficial à suposta falta de saber popular, que também implicava incapacidade de discernimento político, enquanto ratificava o lugar da “escola governamental” como única fonte de saber válido. Quem não passasse por ela, não saberia exercer seus direitos, logo, não seria digno deles. (COSTA, 2011, p. 63, grifos da autora).

A distância do promulgado e do desenvolvido estava fortemente ligada à disponibilidade de cidadania a uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, na qual negros, indígenas e grande parte das mulheres eram excluídos do processo de educação de adultos. Essa distância se agravou com o Ato Adicional, em 1834, que responsabilizava essa educação básica às Províncias, e ao governo imperial os direitos sobre a oferta da educação as elites. Ou seja, instituições administrativas com pouco recurso deviam assumir a educação da maioria mais carente.

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem. (BEISIEGEL, 1974, p. 43).

A Constituição de 1881 apresentava um marco legal que estabelecia uma concepção de federalismo, estabelecendo o dever da oferta do ensino básico, que podemos interpretar como Ensino Fundamental, às Províncias e Municípios, e a União ficou com a responsabilidade de ser um apoiador de tal oferta, assumindo o dever com o ensino secundário e superior. Reforçando, a melhor oferta de formação foi para as elites, por meio de um maior poder econômico da União e as camadas sociais mais pobres e marginalizadas ficaram dependentes do fraco poder econômico das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente.

Pode-se evidenciar nessa Constituição o impedimento da maioria da população adulta, que era iletrada, do direito ao voto.

Esse momento histórico também ficou marcado pela grande quantidade de mobilização de reformas educacionais, que procuravam uma normatização e um avanço na oferta do ensino básico, e reformas essas que esbarraram no baixo investimento financeiro.

Segundo estes autores:

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerente ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

E, nesse momento de mudança social, mobiliza-se a parte hegemônica de nossa sociedade em prol do direito de todos à educação, garantindo, ao mesmo tempo, esta concepção como princípio constitucional e impondo a toda a sociedade o dever de assumir este princípio.

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (BEISIEGEL, 1974, p. 63).

No século XX, o nacionalismo e o patriotismo chamaram a atenção da Sociedade para o problema da escolarização, conseguindo, em 1920, reduzir os índices de analfabetismo para 75% da população. Ligas contra o analfabetismo são fundadas por intelectuais, médicos e industriais imbuídos do fervor nacionalista. Pregavam patriotismo, moralismo, civismo e visavam erradicar o analfabetismo, época em que alfabetizar tem caráter político de aumentar o contingente eleitoral (FÁVERO, 2001).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), iniciam-se nesse momento mobilizações em torno da Educação como dever do Estado, o país vive um período intenso de debates políticos e culturais em busca da identidade nacional, do sentido de nação, etc. Surge uma ideia de Pedagogia Libertária, as primeiras greves operárias, imprensa operária, movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista.

Diante de tal entusiasmo pela Educação e otimismo pedagógico, aparecem dois movimentos Ideológicos da Elite Brasileira de acordo com esta pesquisadora:

- Entusiasmo: Educação é vista como redentora dos problemas da Nação.

- Caráter Quantitativo: expansão da rede escolar, “ligas contra o analfabetismo”; visava à imediata eliminação do analfabetismo, e o aumento do número de eleitores. (PAIVA, 1973, p. 209).

A expressão deste entusiasmo, advindo desde a primeira república, era o preconceito contra o analfabeto, compreendido como o grande responsável pelo atraso do país. A Educação de Adultos era presença marcante nos governos populistas, nos quais o contingente eleitoral se ampliou devido à urbanização, possível efeito das campanhas de alfabetização e interesse da população pela participação na vida política do país.

As ações na área educacional geraram uma perversa exclusão, “a exclusão por dentro”, o esvaziamento do conhecimento no interior da escola. As características deste período são a descentralização financeira, quando estados, municípios e sociedade civil assumem responsabilidade com o financiamento da Educação, mas sem a participação da sociedade em geral.

Com a preocupação de um pensamento pedagógico e de políticas educacionais específicas, a educação de adultos começou a se fortalecer a partir da década de 1930, devido às transformações na sociedade, que provocaram reflexões sobre o sistema de ensino, conforme foram se somando a um avanço no processo de industrialização e uma maior concentração de pessoas nos centros urbanos.

Fávero (2001) afirma que o crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, o qual projetava diretrizes educacionais para todo o país. Com a revolução na década de 30, o governo tinha o interesse em alfabetizar as camadas mais populares, para desenvolver o aprendizado em leitura e escrita, sem promover consciência crítica.

Na Constituição Federal de 1934 estabeleceu-se a criação de um Plano Nacional de Educação, em que, para Fávero (2001), pela primeira vez a educação de adultos foi colocada como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

A Educação de Adultos também se apresentava como um desafio ao Estado na década de 1940, provocando um período de várias e grandes mudanças na sua oferta, promovendo iniciativas de cunho político e pedagógico. A criação do Instituto de Estudos Pedagógicos em 1938 (INEP) produziu estudos e pesquisas que alicerçaram a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e que, segundo Haddad e Di Pierro (2000):

[...] o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos

recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

E, a partir do processo de industrialização que o país estava vivendo, se manifestou a necessidade de profissionais capacitados ou, no mínimo, que soubessem ler, escrever e fazer contas. Estas necessidades promoveram ações dedicadas ao ensino supletivo e, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), por meio dessa ação instituiu-se os Cursos Elementares para Adultos (CEA) e os Cursos Técnicos para Adultos (CTA). Esse conjunto de ações fortaleceu a Educação de Adultos como questão nacional e mobilizava a opinião pública durante o período Vargas:

[...] eram produzidos e distribuídos materiais didáticos, o que era muito significativo para incentivar os estados, municípios e iniciativas privadas a criar infraestrutura para atender a demanda de Educação de Jovens e Adultos. Toda essa política direcionava-se a erradicar o analfabetismo brasileiro. Comparando-se aos nossos vizinhos latino-americanos - Uruguai, Argentina e Chile, o Brasil ganhava em índice de Analfabetismo. (REZENDE, 2008, p. 38).

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, temos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que influencia, direta ou indiretamente, as campanhas nacionais de alfabetização.

Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Para Di Pierro (2001, p. 61), a UNESCO defendia o combate ao analfabetismo e a universalização da educação como estratégia de desenvolvimento econômico e a manutenção da paz. A UNESCO realizou na Dinamarca, em 1949, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA), que teve como tema “Pessoas Adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz”. Incentivou as campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados” e, de acordo com Gadotti (2000), essa educação era concebida como uma espécie de educação moral que deveria contribuir para o respeito aos direitos humanos e ser paralela à educação escolar.

A I CONFINTEA recomendou que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades, sendo uma educação aberta, sem

impor requisitos, que os problemas das instituições e organizações com a oferta precisariam ser motivados ao amplo debate, averiguando os métodos e técnicas com auxílio permanente. Essa Educação precisava ser desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só governos, levando em conta as condições de vida das populações, de modo a criar situações de paz e entendimento.

No Brasil, nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, para os quais a educação ainda significa alteração em suas condições de vida (SOUZA, 2007, p. 10).

Conforme os autores abaixo:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Segundo estes autores, essas oportunidades educacionais, desenvolvidas pelo Estado, serviram para acomodar as tensões entre as classes sociais, promovendo qualificações para a força de trabalho, se deslocando de uma condição de desenvolvimento individual, para uma perspectiva de desenvolvimento coletivo, ou seja, de Brasil.

O pensamento de Paulo Freire inspirou as principais ações na alfabetização de adultos, principalmente com a difusão de seus ideais no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, conseqüentemente, assumia neste momento a direção do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Haddad e Di Pierro (2000) asseguram que “o período de 1959 a 1964 é considerado o período das luzes para a educação de jovens e adultos”. Além do Congresso Nacional de Educação de Adultos, vários outros movimentos foram realizados, que levaram a questionar a prática pedagógica desenvolvida nesta educação, já que os sujeitos desta modalidade de ensino estavam concebidos como seres imaturos e ignorantes e que deveriam aprender os mesmos conteúdos formais da escola primária.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Ireland (2000) aponta que a II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal, Canadá, no ano de 1960, trouxe à Educação de Adultos dois enfoques, sendo essa proposta concebida como continuação da educação formal, passando a ser educação permanente e de base comunitária e coletiva. O tema discutido foi o “Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função remedial”. O título desta II CONFINTEA ficou como “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”.

Sob a premissa de um mundo em mudança, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão a respeito dos deveres do Estado junto à Educação de Adultos, se norteou a reflexão da natureza da Educação de Adultos, sendo considerados os objetivos e conteúdos da mesma. Uma Educação cidadã, com a oferta de acesso a lazer e atividades culturais, museus e bibliotecas alguns; e a possibilidade de continuação dos estudos até a entrada numa universidade, são tópicos que foram definidos para que cada Estado-membro da UNESCO desenvolvesse a melhor Educação de Adultos, assumindo, assim, a sua responsabilidade perante a modalidade. Também houve uma grande mobilização para o fortalecimento de políticas educacionais para as mulheres.

Para este pesquisador:

O principal resultado desta segunda Conferência foi à consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos. (IRELAND, 2000, p. 35).

Conforme este educador,

[...] a sociedade passa, mais uma vez, por um período de transição, de uma sociedade fechada para outra aberta, que se formava. O Brasil vivia exatamente a transição de uma época para outra. A passagem de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”. Era uma sociedade se abrindo. A transição era precisamente o elo entre uma época que se desvanecia e outra que se formava. Por isso é que tinha algo de prolongação e algo de penetração. De prolongação daquela sociedade que se desvanecia e

na qual se projetava querendo se preservar. De penetração na nova sociedade anunciada e que, através dela, se incorpora na velha. Esta sociedade brasileira estava sujeita, por isso mesmo, a retrocessos na sua transição, na medida em que as forças que encaram aquela sociedade, na vigência de seus poderes, conseguissem sobrepor-se, de uma forma ou de outra, à formação da nova sociedade. Sociedade nova que se oporia necessariamente à vigência de privilégios, quaisquer que fossem suas origens, contrários aos interesses do homem brasileiro. (FREIRE, 1979, p. 41, grifos do autor).

Esse momento de renovação pedagógica da Educação de Adultos estava relacionado com os diversos interesses políticos que iam buscar nas camadas populares uma sustentação política. A Educação de Adultos apareceu de maneira privilegiada, pois era a prática social que melhor se oferecia, pelo seu desenvolvimento pedagógico e por suas práticas políticas.

Esta outra pesquisadora aponta:

[...] o Movimento de Educação de Base; da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, patrocinado pelo Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura, promovidos pela UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que contou com a presença do Professor Paulo Freire. (KABEYA, 2010, p. 22).

Como os que mais se destacaram nesta época, segundo os autores,

[...] grande parte desses Programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio, —apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Este movimento de fortalecimento da Educação de Adultos foi interrompido com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos, inclusive sendo obrigados a deixar o país.

Com a proposta de reintroduzir os adultos na educação escolar cria-se em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tentando uma relação com os setores populares, como estratégia de controle e imposição de uma ideologia hegemônica e, cada vez mais, inibindo a Educação Popular.

Em meio ao desmantelamento da Educação de Adultos em nosso país, acontece em Tóquio, em 1972, a III CONFINTEA, considerando a Educação de Adultos como suplência da educação fundamental, trazendo como tema a Alfabetização e a Educação permanente, trabalhando o conceito de Aprender a Ser, apresentado no “Relatório Faure”.

As temáticas desenvolvidas nesta conferência foram a Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, trazendo a concepção de aprendizagem ao longo da vida e que os Estados membros precisavam realizar esforços para o fortalecimento da democracia e na diminuição das taxas de analfabetismo. Sendo a Educação de Adultos um ponto determinante para o processo de democratização, com o desenvolvimento econômico, social, educacional e cultural dos países.

Nos anos 1970 o MOBREAL cresceu por todo território nacional, variando sua atuação. Algumas ações que surgiram foram as do Programa de Alfabetização, sendo importante o PEI - Programa de Educação Total que, para Ribeiro (2001), correspondia a uma condensação do antigo curso primário, pois este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos, para os “recém-analfabetos”, bem como para os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não dominavam a leitura e a escrita.

Esta autora assinala:

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99).

Este movimento teve como destaque a disponibilização dos recursos financeiros, que independiam de verbas orçamentárias, com uma organização descentralizada, por meio de Comissões Municipais em quase todo território nacional.

Outro aspecto considerado foi a constituição de uma gerência pedagógica, para organizar a programação, a execução e a avaliação do processo educativo, de modo a oferecer treinamento de pessoal para todas as fases, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Executiva do MOBREAL.

Para Haddad e Di Pierro (2000) esses aspectos estruturaram o objetivo de implantar uma campanha de nível nacional com controle doutrinário, garantindo uma amplitude do trabalho com a descentralização. E ainda:

Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBREAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura,

através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114).

E, de acordo com esta compreensão:

Essa primeira fase do MOBRAL durou até 1970, quando foi reformulado, com estrutura de Fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizados no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros. Além da alfabetização, que concretamente representou a certificação de milhares de trabalhadores mobilizados para as grandes obras públicas (metropolitano em São Paulo Rio de Janeiro, estradas em todo Brasil, etc.) e para construção civil, o MOBRAL desenvolveu também o programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, atendendo a bem menos alunos, e um interessante projeto cultural. (FÁVERO, 2004, p. 25).

As mudanças educacionais ocorridas durante o período de ditadura militar ganhou concretude com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trazendo a menção do Ensino Supletivo para recuperar o atraso educacional de pessoas jovens e adultas, capacitando-os para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento nacional. Conforme Di Pierro (2001), pela primeira vez a educação voltada a este segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência - relativa à reposição de escolaridade; o suprimento - relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação - referentes à formação para o trabalho e profissionalização.

Em 1976, na cidade de Nairóbi, Quênia, aconteceu a 19ª sessão de Conferência Geral da UNESCO que estabeleceu a:

Cada Estado membro deverá: a) reconhecer que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e econômico; deverá, por conseguinte, promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia (...). (UNESCO, 1976, p. 04).

Neste período, no Brasil, o MOBRAL começou a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar, deixando de lado os conceitos preconizados na Conferência de Nairóbi. E se configurou como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados

do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares. E constituem-se várias resistências educacionais contra a ditadura, o que, se somando a uma recessão econômica no início dos anos oitenta, inviabilizava a continuidade do MOBRAL.

Com o início dos anos 80, vieram importantes transformações políticas com o fim da ditadura militar e com o processo de redemocratização. O MOBRAL se encontrava desacreditado e deu lugar à Fundação Educar, que foi criada com a finalidade de dar suporte técnico e financeiro para as iniciativas de Governo, de entidades civis e de empresas.

Aconteceu, em 1985, a IV CONFINTEA, em Paris, França, promovendo discussões sobre Educação permanente, a declaração sobre o direito a aprender e o papel do Estado e da Sociedade Civil organizada na promoção da Educação de Adultos. Esta Conferência estava sob influência da Conferência de Nairóbi quando, considerando a definição de seu título por “Aprender é a chave do mundo”, a IV CONFINTEA assumiu o direito de aprender como o maior desafio para humanidade; e entendendo este desafio como o direito de aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas (IRELAND, 2000).

No Brasil, estes pesquisadores apontam:

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, trazendo grandes avanços para a EJA, sendo conquistado o direito universal ao Ensino Fundamental, de forma pública, obrigatória e gratuita, estabelecendo nas disposições transitórias o prazo de dez anos para que governos e sociedade civil devessem concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental que, somada à descentralização das receitas tributárias e à vinculação constitucional de recursos financeiros para educação, promoveu uma importante expansão e

melhoria na escolarização de jovens e adultos, reconhecendo a EJA oficialmente como necessária, importante e estratégica para o desenvolvimento social.

2.2 A CONTEMPORANEIDADE PÓS 1988

A Organização das Nações Unidas declarou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, provocando também uma expectativa em torno de ações para a Educação de Adultos no Brasil, que acabou não se confirmando pela extinção da Fundação Educar, conjuntamente com o “enxugamento” da máquina pública e a retirada de subsídios estatais (DI PIERRO, 2001).

Essas ações representaram, sem negociação, uma transferência para Estados e Municípios da escolarização de jovens e adultos, com corte no apoio financeiro. Isto gerou outras soluções:

Torres (1999, p. 20), ao fazer um estudo da década de 1990, verificou que as políticas implementadas para atingir os objetivos propostos em Jontiem, focalizaram as prioridades para a educação fundamental apenas. E os estudos e estimativas de custos que se seguiram à Conferência só consideraram as metas relacionadas à universalização da educação fundamental, excluindo a educação de jovens e adultos. Os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos. (TORRES, 1999, p. 20, apud MAIOLINO e SENNA, 2007).

Para Haddad e Di Pierro (1999), havia um aumento nos índices de analfabetismo, devido a políticas deficientes nos sistemas regulares de ensino, na restrição de direitos legais, com a insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, nos limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo.

O compromisso com a Educação de Adultos passou a ser das esferas estaduais, que buscaram entidades filantrópicas, ou seja, dividir com a sociedade civil a responsabilidade com a escolarização de jovens e adultos.

De um lado, houve a continuidade, e até mesmo a intensificação da presença de centros de educação popular e organizações não governamentais que, tendo desenvolvido especialização técnica, passaram a prestar serviços de pesquisa, planejamento, assessoria e avaliação dos programas educativos, formação de educadores e produção de materiais didático-pedagógicos, tarefas antes desempenhadas pelo Estado. Por outro lado, emergiram no período novos parceiros, como empresas e fundações empresariais; sindicatos, federações, centrais e cooperativas de trabalhadores, que passaram a realizar cursos de alfabetização e elevação de escolaridade para

trabalhadores analfabetos ou pouco escolarizados não atendidos pelas ações governamentais. (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 17-18).

Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a V CONFINTEA; com o título de “aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade”, discutiram-se temas como a aprendizagem ao longo da vida na construção da participação dos cidadãos e na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade; e o reconhecimento da diversidade sociocultural e adoção de perspectiva de gênero.

Ireland (2000) aponta esta conferência como singular na história da EJA, devido a um intenso movimento de preparação mundial, que ocorreu num processo de consultas preparatórias, acrescentando uma verificação coletiva à sociedade civil organizada, promovendo contribuições para a Conferência. E que contou com a participação de mais de 150 estados membros da ONU, com direito a voz e voto, e 500 ONGs com direito a voz, numa mobilização que ultrapassou fronteiras temáticas e de ação, pressionando os representantes de Estado a incorporarem, no texto final da Conferência, demandas trazidas por esta sociedade civil que ali estava representada.

No Brasil percebemos que os encontros preparatórios e posteriores a V CONFINTEA, articulou educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não governamentais e movimento sociais, em congregar e propor experiências de EJA, junto ao poder público.

Paiva et al. (2004) apresentam que os Fóruns Estaduais de EJA se inscrevem nesse movimento, por meio de articulação e integração das experiências e proposições da EJA em cada Estado. Trazendo a reflexão se a educação ofertada a essa população se materializa em qualidade capaz de promover o desenvolvimento social.

No ano de 1997 temos também a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), sobre o qual Boff (2002) afirma:

o Plano Nacional de Educação estabeleceu 26 objetivos e metas para a educação, mas vale citar aqui apenas os que dizem respeito à modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

- Estabelecer a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.

- Dobrar em cinco anos e quadruplicar em 10 anos a capacidade atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para promover as necessidades de educação continuada de adultos tenham ou não formação de nível superior.
- Incentivar as empresas públicas e privadas, a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
- Esta nos parece ser a mais importante. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. (BOFF, 2002, p. 82).

Para Maiolino e Senna (2007), mesmo com os frutos da V CONFINTEA e da instituição do PNE:

A assim, denominada Década de Educação Para Todos – 1990 – foi marcada, na verdade, por reformas educacionais restritivas, baseadas na racionalização e eficiência dos sistemas, privilegiando o acesso de crianças e jovens ao ensino básico, principalmente o ensino fundamental, em detrimento das demais modalidades de ensino como: educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, etc. A adoção dessas políticas possui várias implicações para a educação de jovens e adultos, uma vez que os indicadores educacionais dessa década mostram que a universalização do acesso à educação não eliminou inúmeros problemas, como os baixos índices de permanência e conclusão. As consequências dessas políticas traduzem-se na baixa escolaridade da população brasileira, como também no incremento do analfabetismo funcional. (MAIOLINO e SENNA, 2007, p. 09).

Em 1999 aconteceu o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA), no Rio de Janeiro, servindo de estímulo ao surgimento de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos em todo o país. E, já em 2000, os Fóruns começam a fazer parte das audiências do Conselho Nacional de Educação, contribuindo em nível federal, estadual e municipal, na constituição de diretrizes e regulamentações.

Naquele momento, a EJA foi organizada de acordo com o Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, apresentando paradigmas, como a extinção do uso da expressão supletivo, no restabelecer do limite etário para ingresso na EJA, na atribuição das funções a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora; na promoção de formação dos docentes que atuam na EJA e na contextualização dos currículos e metodologias que obedeçam aos princípios da proporção, equidade e diferença; e na ação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Por meio destes instrumentos o Brasil assumiu oficialmente uma série de compromissos internacionais na busca de alternativas para garantir a todos o direito à educação.

O Governo Federal, em 2002, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando o Programa Brasil Alfabetizado, promovendo a Educação de Jovens e Adultos como prioridade.

Em julho de 2004, o Ministério da Educação, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com objetivo de promover e apoiar ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, compreendendo que esses alunos vivenciam problemas, como: preconceito, vergonha, discriminação, críticas e outros, que são vivenciados na família, sociedade e escola.

Essa Secretaria se posicionou no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação, na valorização da diversidade da população brasileira, por meio de formulação de políticas públicas, com a participação de toda a sociedade, em especial com o segmento de jovens e adultos.

Este contexto está marcado pelas discussões da CONFINTEA + 6, realizada em Bancoc, Tailândia, no ano de 2003, chamando os países a implementar a agenda de Hamburgo, com alargamento do conceito de alfabetização e convocação para VI CONFINTEA.

O Brasil, por intermédio do MEC, lançou em 2008 seu Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, que em suas recomendações apontou para os currículos:

Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo: com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas com a redução do tempo e do direito à educação; e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação. (MEC/Documento Preparatório para VI CONFINTEA, 2008, p. 56).

E em Belém do Pará, Brasil, no ano de 2009 aconteceu a VI CONFINTEA, com a missão de passar da retórica à ação, pela promoção do reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, tendo a alfabetização como base desse processo, no destaque do papel crucial da EJA nas agendas de educação e desenvolvimento e na renovação do compromisso político dos países com esta modalidade de ensino.

Em 2010 o Conselho Nacional de Educação promulgou mudanças na legislação educacional da modalidade EJA, através da Resolução nº 03/2010, determinando a idade mínima de ingresso no Ensino Fundamental EJA de 15 anos completos e para o Ensino Médio

EJA 18 anos completos; e definindo também a carga horária mínima para realização do curso da EJA.

Neste processo de contextualização histórica se impõe a necessidade de reconhecer que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso, impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades. Este caminhar da EJA apresenta que o objetivo da formação de pessoas jovens e adultas não se deve restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas sim, a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

O desafio de hoje é a responsabilização do Estado para com a Educação e a construção da Gestão Democrática do Sistema Educacional, construção de políticas públicas com participação popular nas decisões, de controle e acompanhamento e construção da identidade da EJA enquanto educação emancipadora, com qualidade social.

2.3 INICIATIVAS DA EJA EM MATO GROSSO

O desenvolvimento da EJA em Mato Grosso está marcado pela implantação do Programa de Educação Integrada (PEI), que está ligado ao segundo momento do MOBREAL, e segundo este autor os objetivos deste programa são:

1 - propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, da liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social; 2 - possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e a comunidade; 3 - possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita; 4 - desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem, aplicando os conhecimentos adquiridos em situações de vida prática; 5 - propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade; 6 - estimular as formas de expressão criativa; 7 - propiciar condições de integração na realidade socioeconômica do país. (CORRÊA, 1979, p. 177-178).

E também foi ofertado em 1973, no estado, o Projeto Minerva, oportunizando através de módulos o ensino supletivo, utilizando como ferramenta o rádio, buscando um maior alcance as pessoas adultas, através de uma educação à distância. E, em 1974, Mato Grosso organizou conforme orientação do MEC, os Centros de Estudos Supletivos (CES) que, mais à frente, se tornaram Núcleos de Estudo Supletivo; e depois se transformaram em Núcleos de Educação Permanente (NEPs), sendo a sua oferta por módulos, tendo a flexibilidade para o

aluno se organizar conforme o seu tempo, disponibilidade e interesse, possibilitando a este aluno um atendimento individual ou por vídeo, lhe facultando a presença na unidade escolar.

Dentro destas perspectivas de oferta, Kabeya (2010) aponta que foram criadas as Salas Satélites, que promoviam a Educação de Adultos em escolas públicas e empresas privadas, o Projeto Logos II, que foi instituído pelo MEC, para professores que atuavam com as séries iniciais, mas que não detinham nenhuma titulação e o Projeto Inajá, exclusivo para o Vale do Araguaia, que visava atender os profissionais que atuavam nos anos iniciais que não possuíam magistério, sendo este ofertado principalmente para professores de salas multisseriadas, em períodos intensivos.

Para Boff (2002) e Ribeiro (2009), a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso surgiu na década de 70, mas podemos verificar a sua iniciativa em um desenvolvimento próprio a partir dos anos 90, já que o Governo Federal provocou uma descentralização da oferta da EJA para os Estados e Municípios.

Mato Grosso iniciou uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), estabeleceu normas gerais para o chamado Ensino Supletivo, em que, conforme artigo 2º, inciso I desta resolução – “A Suplência visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos, e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos que não tenham seguido ou concluído em idade própria”.

Naquele momento buscou-se desenvolver uma oferta de EJA aos que retomavam os estudos para a conclusão de sua escolarização. A Resolução nº 137/1991 - CEE/MT possibilitava ao aluno a matrícula a cada seis meses, o semestre tendo 100 dias letivos, com a carga horária de 540 horas aulas, e subdividia a modalidade em: Suplência I, destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pelo menos em dois anos ou quatro semestres; Suplência II, para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo ofertado da mesma forma da Suplência I; e a Suplência III, contemplando o Ensino Médio, tendo a duração de três semestres.

A partir desta organização, entre 1990 e 2000, foram desenvolvidas ações para EJA em Mato Grosso, por meio de cursos supletivos, projetos como: Homem & Natureza, Inajá II e Futuro Certo, que posteriormente denominou-se Projeto Geração, segundo Boff (2002).

A oferta da EJA por regime semestral perdurou até 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000 - CEE/MT, fixando normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o Ensino Supletivo, pois segundo a LDB 9394/96, no seu artigo 38, os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao

prosseguimento de estudos em caráter regular, significando a EJA a equivalência aos que tiveram acesso à escolaridade e aos que nela não puderam permanecer. Assegurando, assim, o que está estabelecido no Parecer nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000 - CEB, o direito público subjetivo dos cidadãos à conclusão da educação básica, cuja oferta gratuita é de dever do poder público, recomendando ainda a superação do termo Ensino Supletivo, por conta de uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência.

A Resolução nº 180/2000 - CEE/MT atribuiu à Secretaria de Educação de Mato Grosso a responsabilidade por estabelecer um programa para Educação de Jovens e Adultos que, em consonância com a legislação nacional, em seu artigo 3º assumia a condição de modalidade da Educação Básica, tendo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A SEDUC/MT, por meio da Portaria nº 240/2000, instituiu uma comissão interinstitucional para elaborar o programa de Educação de Jovens e Adultos para o sistema estadual de ensino. Comissão esta composta por representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, das Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esta comissão organizou e orientou, em 2001, Seminários regionais e um Seminário estadual, com representantes de vários segmentos que compõem a EJA. Esses debates promoveram a compreensão de nova concepção de EJA, a ser desenvolvida por um programa para a modalidade, regulamentado pela Resolução nº 177/2002 - CEE/MT.

Este programa apresenta como objetivo da EJA:

Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, aumentar as taxas de escolarização. (RESOLUÇÃO nº 177, CEE/MT, 2002, p. 01).

As diretrizes pedagógicas apropriadas pelo programa estão no caminho da valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade sociocultural dos educandos, acompanhadas de uma flexibilidade da organização escolar, nos seus tempos e espaços de aprendizagem, como formas de oferta da educação básica de jovens e adultos, conforme a Resolução nº 180/2000 - CEE/MT e as regras de negócio estabelecidas sob orientação da referida resolução, que prevê a necessidade de definir as capacidades a serem desenvolvidas por cada área de

conhecimento; e a adoção de uma avaliação reflexiva e formativa que institui ainda os processos de classificação¹ e reclassificação² na EJA.

Nesta mesma ação de criação do programa da EJA para Mato Grosso, constrói-se a Carta da Cidadania, na busca, dentre outras coisas, da constituição de um Fórum Permanente de Debate da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (FPDEJA), o qual, ao final do Seminário Estadual, foi aprovado e instituído.

No período de 2003 a 2007, somado a oferta da modalidade EJA por algumas escolas, a SEDUC/MT promoveu o Projeto Beija-Flor³ de forma experimental para os municípios que não atendiam a EJA e outros que gostariam de ampliar a oferta. O mesmo possibilitava a organização por meio da EJA presencial, presencial por disciplina, presencial – terceiro, semipresencial para as populações indígenas e do campo, semipresencial de finais de semana, e semipresencial para a população do sistema prisional. E também tivemos a oferta do Programa Letração, exclusivo para alfabetização de Jovens e Adultos.

No ano de 2003 o FPDEJA organizou e promoveu em Cuiabá o V Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (V ENEJA), com a participação de todos os fóruns de EJA do país.

Com a necessidade de avançar no reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, considerando as condições para o seu aprendizado e suas necessidades, a SEDUC/MT instituiu uma Comissão Interinstitucional por meio da Portaria nº 393/2007, com o objetivo de discutir e propor o redimensionamento da EJA no Estado, visando à constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. Esta iniciativa buscava superar os problemas cotidianos na EJA levantados pela Comissão tais, como: evasão escolar, inadequação das práticas ao perfil dos educandos, o desenvolvimento de currículos fragmentados e cientificistas e oportunizar uma organização curricular que potencialize a seleção e organização dos “conteúdos significativos”.

O Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução nº 05/2011, estabelecendo a idade de ingresso e a carga horária na modalidade EJA conforme a Resolução nº 03/2010-

¹ É o posicionamento do aluno em etapa-série-fase-ano. Será utilizado para casos de alunos que não possuem documento escolar. A escola fará uma avaliação para classificação e posicionamento do mesmo. Esse posicionamento está condicionado à defasagem de idade do aluno. A classificação pode abranger várias séries, anos, fases (ROP 2008).

² É o processo de avaliação que é realizado pelos professores das áreas/fase, sendo expressa através de relatório individual que integrará a pasta do aluno para reposicionamento etapa-série-fase-ano do educando, acontecendo concomitantemente nas três áreas da fase e não será permitido o avanço parcial de uma ou duas áreas para a fase subsequente (ROP 2008).

³ Projeto de Oferta da EJA de forma experimental, oportunizando uma organização curricular diferenciada, para ampliar as matrículas na modalidade e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão.

CNE, provocando um descontentamento junto aos atores sociais envolvidos na EJA; e que, representado pelo FPDEJA, apresentou ao referido Conselho um manifesto, bem como na participação da audiência pública, reforçando certa oposição à redução da carga horária promovida pela Resolução nº 05/2011 - CEE/MT.

A iniciativa da EJA em Mato Grosso busca estar em consonância com as legislações vigentes, na perspectiva de assegurar o direito ao conhecimento historicamente acumulado pelos jovens e adultos, e na definição de uma política de currículo para EJA no Estado, que respeite as diversidades culturais, sociais e econômicas de seus educandos. Tratar-se-á, na próxima seção, de como está pensada a organização curricular da política de CEJAs.

2.4 CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na busca de fortalecer o programa da EJA, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantou, em 2008, uma política curricular a ser desenvolvida em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), proporcionando, segundo suas regras pedagógicas, um avanço no atendimento da proposta da EJA no Estado.

Na ofertada Educação de Jovens e Adultos temos sujeitos que apresentam semelhanças em suas condições de pobreza, na defasagem idade-série e na negação ao direito à educação. Também apresentam com maior intensidade as diferenças regionais, étnico-raciais, de gênero, faixa etária, religiões e crenças, orientação sexual e suas convivências no campo ou na cidade, tendo a característica de serem sujeitos trabalhadores, que possuem o desejo de estar na escola pela necessidade de trabalho e que, ao mesmo tempo, sente dificuldade de estar na escola pela dificuldade de relacionar a forma de oferta desta modalidade com as condições de ser um trabalhador. Tendo somados a tudo isso os conflitos culturais, pois as relações culturais são “palco de negociações”, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Nesta perspectiva, o Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, sente a necessidade de apresentar uma nova forma de organização do tempo e espaços escolares, aproximando-se das necessidades dos sujeitos da EJA. Isto porque, entender o tempo escolar enquanto uma construção social e cultural é primordial para construirmos outros tempos (MELLO, 2009).

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), criados através do Decreto SEDUC/MT nº 1.158, de 11 de fevereiro de 2008, apresenta em suas Regras de Organização

Pedagógica (ROP) o ano letivo dividido em três trimestres por área de conhecimento. Nesse modelo o aluno pode fazer sua matrícula na modalidade presencial, por disciplina ou por área de conhecimento, sendo a primeira para alunos egressos dos exames supletivos, ou outra forma de certificação dos saberes. Permitindo, assim, aos educandos percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas. Visa-se, portanto, minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por outro lado, o tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos pedagógicos e planos de curso deverão, desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas.

Segundo estas mesmas ROPs, referendando-se na Resolução nº 180/2000-CEE/MT, o trabalho pedagógico está organizado por área do conhecimento. São três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagem. Todas têm a mesma quantidade de aulas, uma área não é considerada mais importante que a outra. Não há uma hierarquização dos conteúdos escolares e sim, uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

E seguindo estas regras, a carga horária é dividida em aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos. As aulas coletivas ocorrem três vezes por semana, nos outros dois dias o aluno pode frequentar os plantões pedagógicos para tirar dúvidas ou fazer uma oficina pedagógica, que pode ser de xadrez, artesanato com material reciclável, redação ou dança de salão, oficinas estas que têm como objetivo integrar os diferentes conhecimentos disciplinares da área de conhecimento trabalhada.

O tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem não se dá só nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados, envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social, em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo.

Desse modo, os projetos pedagógicos e planos de curso deverão organizar o tempo escolar com flexibilidade, de forma a compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas, adequando o calendário escolar à realidade de cada escola, considerando peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras.

Assim como o tempo do educando não pode se resumir à sala de aula, o tempo do professor também não deve se limitar a ela. Uma das reivindicações mais atuais, como lembra Arroyo (2007, p. 189), “para que os tempos docentes não sejam apenas de aulas. São reivindicados tempos de estudo e de gestão coletiva”. Para uma prática educativa satisfatória é fundamental tempo para planejar, refletir, discutir, trocar experiências e estudar. Na organização curricular para os CEJAs é estabelecida, pelas ROPs, a carga horária do professor distribuída em cinco momentos: na sala de aula, no estudo por área de conhecimento, no estudo por disciplina, no projeto sala de educador e no planejamento individual e/ou coletivo.

A organização curricular proposta para os CEJAs tem por objetivo provocar outras formas de organização do tempo escolar, criando situações de ensino e de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e de adultos, realizando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme determinado no Parecer nº 011/00-CEB/CNE. Como lembra Santos (2004), exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do jovem adulto como sujeito. Coloca-nos o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade: ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar no desafio de construirmos princípios que regem a educação de adultos, há de se buscar uma educação qualitativamente diferente, que tenha como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que reconheça a aprendizagem ao longo da vida como direito inalienável de todos.

3 ENTRELAÇANDO CONTEXTOS

A abordagem do Ciclo de Política, formulada por Ball e Bowe (1998) e Ball e Mainardes (2011), traz a proposta de refletir ideias centrais, debater as contribuições e as questões norteadoras na análise das trajetórias de políticas e programas.

Este capítulo tem como objetivo compreender o Contexto de influência, Contexto da produção do texto e o Contexto da prática, constituindo-se como o referencial analítico da organização curricular na política de currículo da EJA em Mato Grosso presente nos CEJAs.

O capítulo está organizado de forma a contribuir numa análise com movimento cíclico, trazendo consigo o estudo dos contextos citados, com análise das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, as Regras de Organização Pedagógica (ROPs) e com os planos de ensino construídos e desenvolvidos pelas áreas de conhecimento dos CEJAs.

3.1 MOVIMENTO CÍCLICO

Acreditando ser a educação o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação humana temos que a educação pública com qualidade social torna-se a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

O histórico de abandono e de descaso com a educação pública brasileira resultou em altíssimos índices de analfabetismo total e funcional, que produz consequências sociais e econômicas. A promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) criou um processo de desdobramento, nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, materializando o reconhecimento jurídico dos direitos das pessoas jovens e adultas à Educação Fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Identifica-se a afirmação do papel do Estado na oferta da modalidade EJA.

Segundo Di Pierro (2000), enquanto a CF/88 promove uma redemocratização, com a vontade de construir um novo modelo de sociedade, na prática, entretanto, há uma negação das políticas públicas que estão sendo desenvolvidas, encaminhando um retrocesso na oferta e desenvolvimento da EJA.

Na década de 90, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu diversas atividades e declarou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e, no mesmo ano, realizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, oportunizando um ambiente de discussão a respeito da EJA, trazendo para construção e promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) influências importantes.

Segundo Di Pierro (2000) há uma ampliação da oferta de EJA naquele momento, mas que não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino.

A LDB nº 9.394/96, ao considerar como modalidade a educação destinada aos que não tiveram acesso à escola na idade própria, decretou a importância e o destaque a ser dado à Educação de Jovens e Adultos:

[...] Art. 4º. O Dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (...) VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (...) Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo (...). Parágrafo 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União. Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Parágrafo 1º. São ressalvados os casos de ensino noturno e das formas de alternativas de organização autorizadas nesta Lei. (...) (LDB nº 9.394/BRASIL, 1996).

A UNESCO vem, desde 1949, realizando a cada dez ou doze anos Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos; a V CONFINTEA, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, teve aprovação da Declaração de Hamburgo, atribuindo à educação de jovens e adultos o objetivo de despertar a responsabilidade planetária nas pessoas, promover a igualdade dos homens e mulheres, desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde, contribuir com a formação continuada adequando as novas tecnologias às necessidades socioeconômicas e culturais, incorporando a cultura de paz e democracia e, assim, favorecendo uma participação criativa e consciente dos cidadãos.

O Relatório Jacques Delors, publicado em 1999 no Brasil com o título “Educação: Um tesouro a Descobrir”, explana sobre os quatro pilares para a Educação do Século XXI, e atribui à educação a difícil e contraditória missão de fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, ser a bússola que permita navegar

através dele, sendo os pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, e “aprender a ser”.

O Governo Federal, em diálogo com os movimentos de Educação Popular, com o propósito de desenvolver os tratados assinados com a UNESCO, em especial na V CONFINTEA, promulgou o Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000, ambos da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, regulamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

A EJA passa a ser compreendida como uma ação educativa formal, constituindo-se em um sistema de educação continuada ao longo de toda a vida, de forma a qualificar as pessoas a atuarem de modo competente nos espaços do mundo social, cultural e produtivo em seus respectivos tempos e contextos. O reconhecimento da EJA como direito público subjetivo, com oferta gratuita e dever do poder público, vem consolidar o processo de democratização no país, garantindo também a dignidade e o resgate da cidadania a essa população que sempre se viu, e sentiu excluída, como bem afirma Jamil Cury, relator do Parecer 11/2000-CEB/CNE:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (JAMIL CURY, Parecer nº 11, CEB/CNE/BRASIL, 2000, p. 01).

A EJA, assumindo essas concepções, adquire a função de **reparar** um direito anteriormente negado, de **equalizar** as oportunidades educacionais e **qualificar** as ações pedagógicas de modo a atender as necessárias atualizações e a aprendizagem continuada ao longo da vida, deixando de ser um curso SUPLETIVO, como estabelecia a Lei nº 5.692/71. Constitui-se a EJA uma modalidade de ensino, um campo possível de inclusão dos brasileiros com baixa ou nenhuma escolarização formal, em um caminho para superação das desigualdades sociais e da exclusão das pessoas que não puderam iniciar ou concluir os estudos na educação básica na idade escolar. Dado suas especificidades, esta modalidade de ensino requer um modelo pedagógico próprio, com currículo contextualizado, viabilizando o emprego de metodologia adequada e proporcionando formação específica aos educadores. Deve ser considerada como um momento significativo de reconstrução das experiências de vida articuladas com os saberes escolares, numa concepção de educação continuada ao longo da vida, cumprindo, simultaneamente as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

O Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000, ao regulamentarem a Educação de Jovens e de Adultos, insistem no perfil diferenciado dos alunos. Eles devem ser tratados enquanto tais e não como uma extensão de crianças e de adolescentes, acolhendo as experiências de vida dos estudantes da EJA, adequando os conteúdos estudados, as situações reais que devam constituir, em princípio, o núcleo da organização do projeto político pedagógico e conseqüentemente os currículos escolares.

Reafirma-se que:

Ao mesmo tempo em que se consolidam as políticas para a educação de jovens e adultos na realidade brasileira, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre, sujeitos homens e mulheres, negras, brancos, indígenas, jovens, idosos; portanto os profissionais inseridos nestes espaços devem estar atentos aos moldes de educação popular, fiel aos princípios “freireanos”. (RESOLUÇÃO nº 01-CEB/CNE/BRASIL, 2000, grifo nosso).

Para Moura (2005) marca-se, dessa forma, o início de um novo período na Educação de Jovens e Adultos. Período que se caracteriza pela intensa busca de maior preocupação metodológica e de inovações importantes nesse campo; pelo destaque da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos, em favor da educação da população adulta para a participação na vida política do país.

A EJA em Mato Grosso já passou por diferentes ofertas e, com a obrigação da reorganização da EJA, trazida pelo Parecer nº 11/2000 e Resolução nº 01/2000 do CNE, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) homologou em 5 de setembro a Resolução nº 180/2000, e determinou que a Secretaria de Estado de Educação criasse um programa de orientação às escolas que trabalham ou pretendem trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva desta resolução estadual veio ao encontro do marco legal prescrito em nível nacional, pois uma das bases de seu fundamento, além da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a Resolução nº 01/2000-CNE/CEB e o Parecer nº 11/2000-CEB, de 10/05/2000. A Resolução nº 180/2000-CEE/MT assume, em seu artigo 1º, o intuito de garantir o direito público subjetivo aos sujeitos jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolarização, fixando normas para uma nova concepção na oferta da modalidade, tal como está nos documentos já citados, de abrangência nacional. A referida Resolução nº 180/2000-CEE/MT buscou superar a ideia da supletivação e de aligeiramento em que o acesso e a permanência dos estudantes seriam alcançados por meio da incorporação, por parte das unidades escolares, de um novo fazer na EJA, tal qual explicita o Parecer nº 11/2000-CEB,

em seu parágrafo 3º. Essa resolução determinou ainda que o poder público Estadual e Municipal elaborasse o seu Programa de EJA, adequado às novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ainda no artigo 3º da Resolução nº 180/2000-CEE/MT, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, assume as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, como pressupõem as demandas nacionais em seus documentos e leis, respeitando ainda, deste modo, os tratados e definições de cunho internacional.

Foi nomeada uma Comissão Interinstitucional pela Portaria nº 204/00, composta por representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MT), Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP/MT) e Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Esta comissão estabeleceu um cronograma de ações norteadoras de todo o processo de difusão, discussão e sistematização de contribuições, para fundamentar o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Sob orientação dessa comissão foram realizados, em abril de 2001, Seminários Regionais, congregando representações dos municípios e unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino.

A partir desses seminários regionais, foram escolhidos representantes para a etapa estadual do seminário de construção do programa da EJA. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Universidade Estadual de Mato Grosso, Pastoral da Criança, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional do Comércio (SENAC-DR/MT), Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tiveram representantes neste evento.

Houve nesse seminário a aprovação do programa da Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso e a apresentação da Carta para Constituição do Fórum Estadual Permanente de Debates de EJA (FPDEJA/MT), sendo esta denominada de Carta da Cidadania I.

Aprovado o Programa, foi regulamentado pela Resolução nº 177/02-CEE/MT:

Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e

Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução.

O objetivo é promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional, e aumentar as taxas de escolarização. A inclusão da EJA no projeto educativo da escola é de vital importância para o cumprimento das funções de reparar, equalizar e qualificar. Determinar as identidades de um curso da EJA pressupõe um olhar diferenciado para seu público, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Para tanto, se deve ter uma proposta flexível e adaptável às diferentes realidades, contemplando temas como cultura e sua diversidade, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia.

No dia 08 de junho de 2001 a Carta da Cidadania foi aprovada, instalando o FPDEJA/MT, tendo como membros fundadores as agências formadoras, como a UFMT e a UNEMAT, a SEDUC/MT, o CEE/MT, a Pastoral da Criança, o SESI/MT, o SENAC/MT, o SINTEP/MT, a UNESCO, a CUT/MT, a UNDIME. Tendo como objetivo a aproximação junto às agências formadoras, o resgate histórico da EJA no Estado, articulação da política entre os Estados que possuem o Fórum da EJA, possibilitando a discussão coletiva permanente da escola na oferta da modalidade, ser um espaço de formação continuada de professores da EJA, contribuindo para trocas de experiências, construção da identidade da modalidade, e mapeando a Educação de Jovens de Adultos no Estado de Mato Grosso.

Por meio da composição desta Comissão, temos o fortalecimento da busca da análise na perspectiva da abordagem do Ciclo de Políticas, em que, no contexto de influência, temos a participação das redes sociais, partidos políticos, do governo, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do processo legislativo que, através de suas atuações e ações, fazem com que concepções e significados adquiram, mesmo que momentaneamente, legitimidade e formem um discurso de base para a prática política dos mais diversos grupos sociais.

É nesse processo que os discursos, ao mesmo tempo em que recebem apoio, também são questionados nas arenas públicas formais, tendo como fonte a contribuição da circulação internacional de ideias, o empréstimo de políticas e até a venda de soluções, sendo que a

Resolução nº 180/2000-CEE/MT considera as noções de modalidade Educação de Jovens e adultos, Etapas, Segmentos, Fases, Conteúdos significativos, Perfil de saída e forma; com isso busca-se uma homogeneização dos termos e, conseqüentemente, um processo de hegemonia, já que observamos no artigo 11, da referida resolução, solicitando dos planos de curso para oferta da EJA, trazendo como exigências legais:

- i. Conteúdos curriculares significativos que consideram habilidades e competências, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
 - ii. Metodologia adequada à modalidade;
 - iii. Formas de avaliação condizente;
 - iv. Perfil de saída definido conforme inciso V, art. 2º;
 - v. Formas de certificação;
 - vi. Organização flexível, considerada a forma de oferta.
- (RESOLUÇÃO nº 180, CEE/MT, 2000, p. 06).

Este período também está marcado pelas discussões provocadas pela Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, em abril de 2000, que se comprometem a alcançar objetivos e metas de Educação para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade. Reafirmando a educação enquanto um direito humano fundamental, sendo a chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre os países, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.

Em setembro de 2000, durante a Cúpula do Milênio, os 191 governos membros da ONU, com a finalidade de tornar o mundo mais justo, solidário e melhor para se viver, preveem o compromisso de um conjunto de oito macro objetivos até 2015, nas áreas de saúde, renda, educação e sustentabilidade.

Em 2003, Cuiabá foi sede do quinto Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V ENEJA), e o FPDEJA/MT se responsabilizou por toda a organização, programação e execução do encontro.

Nessa luta, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que já tinham começado a se instituir desde 1996, existentes atualmente em todos estados do Brasil, foram reconhecidos a partir 2004 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como interlocutores de políticas públicas, contribuindo com o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública, não se limitando apenas à alfabetização, e sim, assumindo como um processo que se dá ao longo da vida.

Assim, a aprendizagem precisa ser compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida. Em tal contexto cultural, a Educação de Jovens e Adultos deixa de ser

associada ao atraso e passa a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social. Pois “Não há seres educados e não educados”. Estamos todos nos educando. “Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 1980, p. 25).

A comunidade internacional, na sede das Nações Unidas, no ano de 2003, reconheceu que a promoção da alfabetização é fundamental para promover a paz, o respeito e o intercâmbio em um mundo globalizado. E lançou a Década da Alfabetização com o slogan “Alfabetização como Liberdade”, tendo como principais objetivos aumentar os níveis de alfabetização e o empoderamento de todas as pessoas em todos os lugares.

Também declarou a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no ano de 2005 - a preocupação estava em verificar que, estarmos vivendo durante séculos sem preocupação com os recursos naturais, vendo a necessidade de aprendermos a viver de forma sustentável, para promover mudanças de atitudes e comportamentos para o desenvolvimento de um mundo sustentável, assumindo em concordância a citação da V e VI CONFINTEA de que a EJA é a porta de entrada do século XXI, sendo de vital importância o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para esta modalidade, visando alcançar a sociedade preconizada por esta declaração.

A oferta, na forma presencial da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso vem sendo garantida predominantemente no sistema público. No que diz a respeito ao poder público, diferentes estratégias, desde a promulgação da Resolução nº 180/00 e da nº 177/01- CEE/MT foram viabilizadas, no sentido de garantir a integração dos jovens e adultos no mundo escolar: ensino supletivo presencial, exame supletivo, aceleração, Projeto experimental Beija-flor.

Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. Função equalizadora está relacionada à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. Uma definição que estabeleça a preocupação de uma política pública que ofereça a educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação

pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Sendo mais que uma função, e sim, o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Na perspectiva de atender essas demandas criou-se, em 2007, uma Comissão Interinstitucional para o Redimensionamento da EJA, esta com objetivo diferente das que foram compostas em 2000 e 2001, sendo a primeira para pensar e promover as bases legais, que mais tarde foi promulgada como Resolução nº 180/2000-CEE/MT, e a segunda buscou constituir um programa para EJA em Mato Grosso, promovendo então, mais adiante, a Resolução nº 177/2001-CEE/MT. Esta nova Comissão, representada por atores sociais da SEDUC/MT, SINTEP/MT, FÓRUM EJA, CEE/MT e Assessorias Pedagógicas, foi estabelecida como responsável pela produção de uma política de currículo que reconheça a vocação da EJA como uma modalidade de ensino com acesso, permanência e sucesso de seus educandos na Educação Básica.

Os objetivos desta Comissão Interinstitucional de Redimensionamento eram de mapear a localização de todas as unidades escolares que ofertam a modalidade de ensino EJA, da rede estadual e das redes municipais; propor junto às mesmas a construção coletiva de uma proposta curricular que atendesse aos anseios da comunidade escolar, levantando a capacidade física, material e humana necessária para o desenvolvimento de uma nova proposta, visando imprimir qualidade aos resultados esperados; propondo ainda adequações aos programas de processamento de dados da Secretaria que tem a função de processar as informações quanto à matrícula e avaliação educacional das escolas que ofertam a EJA, sendo eles: o TURMALINA e o SIGESCOLA⁴, de acordo com a política de currículo a ser desenvolvida.

Em 2007, a Comissão apresentou à Secretaria de Política Educacional da SEDUC/MT a proposta de implantação de Centros de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de constituir identidade própria para a modalidade, formas diferenciadas de atendimento que compreendessem a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho, ao longo da vida, e reconhecendo as necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA (Relatório de Diagnóstico da Comissão, 2007).

Tais Centros deveriam contemplar sua proposta pedagógica com as seguintes ofertas: curso presencial com matrículas por áreas de conhecimento e por disciplina; curso Semipresencial; Educação a Distância. Ainda como parte de suas atribuições, os Centros deveriam aplicar exame especial para alunos oriundos do projeto Beija Flor e exame supletivo

⁴ Sistemas de Parametrização da SEDUC/MT.

uma vez por ano (Relatório de Diagnóstico da Comissão, 2007). Seguiu-se assim uma intensa mobilização junto às unidades escolares que ofereciam EJA para a construção de uma proposta pedagógica que evidenciasse um novo sentido de educação para a modalidade.

A educação sustentada pelo slogan produzido pelos organismos internacionais, “Transformação produtiva com equidade”, de certa forma, justifica as políticas públicas propostas para o redimensionamento da EJA em Mato Grosso. Conforme explicitado no “Relatório Preliminar Redimensionamento da EJA 2007/2008”, elaborado pela Comissão Interinstitucional da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, considerando a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos espaços formativos, o Centro tem por objetivo oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida (RPREJA, 2007/2008, p. 07).

Desse modo, referente aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), o Decreto nº 1.123, de 28/01/2008, institui a organização de cinco CEJAs, sendo três em Cuiabá, um em Várzea Grande e um em Juína; gradativamente o Estado de Mato Grosso buscava assumir a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como um campo específico de direito e como uma política pública de Estado e não como ação temporária de governantes.

A comissão no prazo de um ano estabeleceu seis unidades escolares, levando em conta o histórico desses espaços, com a modalidade, tendo como critério se essas unidades escolares já tivessem sido organizadas em Núcleos de Educação Permanente, que, conforme apresentado no Capítulo 2, foi uma das políticas promovida para a EJA. Pode-se verificar com esta ação que a constituição desta política de currículo reconheceu o legado da EJA em Mato Grosso, corroborando com o que já foi apresentado por Miguel Arroyo (2001, 2005, 2006, 2009), no capítulo anterior, da necessidade de se reconhecer as experiências vividas pela EJA, para a promoção de novas políticas e práticas a esta população.

Entretanto, são muitas as indagações em relação à criação e ao funcionamento dos Centros. E a comissão interinstitucional agregou profissionais da educação das unidades escolares que se tornaram CEJAs, com o objetivo de construir uma orientação curricular participativa para a proposta.

Nesse período o Estado começou a discutir a criação das Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso e incluiu a Educação de Jovens e Adultos nas discussões, na perspectiva de transformar o projeto dos Centros em política pública educacional de Estado, para que supere a noção de política de governo (Conferência Estadual das Orientações Curriculares de Mato Grosso, 2010).

Para o processo de construção da política de currículo da EJA, a SEDUC/MT manteve a Comissão Interinstitucional, agregando a esta um representante dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), e contratou a consultoria das professoras doutoras Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira, ambas do Rio de Janeiro, sendo a primeira, pesquisadora de políticas para EJA e uma das fundadoras do primeiro Fórum de EJA do Brasil, sediado no estado do Rio de Janeiro, e a segunda, estudiosa do campo do currículo na especificidade da modalidade em questão, e contratou também o professor doutor Luis Passos, estudioso no campo dos movimentos sociais, entre esses a Educação Popular e a EJA (Conferência Estadual das Orientações Curriculares de Mato Grosso, 2010).

Os trabalhos da Comissão foram sendo realizados, com reunião uma vez por mês, a ser definida pela coordenadoria de EJA da SEDUC/MT, que tinha como objetivo propor a forma de organização do trabalho pedagógico, desde a matriz curricular, e os consultores ficaram encarregados de apresentar um texto base com os pressupostos e concepções das OC-MT/EJA para posterior discussão. Os documentos resultantes deste processo são as Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso e as Regras de Organização Pedagógica que servem de parametrização para a oferta desta modalidade no sistema de ensino estadual, conforme preconizado na Resolução nº 150/1999 - CEE/MT e na Resolução nº 180/2000 - CEE/MT. A análise destes documentos está mais à frente, nesta seção.

Verifica-se também, em meio a este movimento cíclico no contexto de produção de texto e no contexto da prática, o contexto de influência ganhar força na discussão de construção desta política de currículo, devido a, na cidade de Belém do Pará, Brasil, no mês de dezembro de 2009, período em que estava se alicerçando esta composição, ter acontecido a VI CONFINTEA com a participação de 144 Estados Membros da UNESCO, que reiterou o papel fundamental da aprendizagem e educação de jovens e adultos, como já apresentado nas CONFINTEAs anteriores, e apoiou a definição de educação de jovens e adultos estabelecida na Declaração de Hamburgo que diz:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO/CONFITEA, 1997, p. 01).

Reconheceu-se o papel da aprendizagem ao longo da vida como fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, refletindo o exercício do direito à educação

de jovens e adultos a aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade.

E, conforme apresentado no Relatório de 2010 da Equipe da Agenda Territorial em Mato Grosso, observa-se que a retomada das discussões quanto à organização curricular para a EJA trouxe consigo as discussões e as demandas apresentadas no documento final da VI CONFINTEA, denominado o Marco de Belém. Esta Comissão Interinstitucional e os consultores concordam que a política de currículo dessa modalidade dever ser pensada para além da escolarização, e impõe pensar uma organização curricular na perspectiva de educação continuada, pelas exigências da sociedade contemporânea de aprender por toda a vida, e que esta mesma organização reconheça a diversidade desses sujeitos, considerando as suas condições para o aprendizado, e suas necessidades formativas.

O desenvolvimento das ações nos CEJAS foi se dando em acertos e erros; aquilo que era discutido na Comissão retornava por meio dos representantes de cada instituição para discussão com seus pares, para imediato desenvolvimento.

No início de 2010 aconteceu uma Conferência para se definir a aprovação do texto das OC-MT/EJA. Neste evento teve-se a participação dos professores formadores do CEFAPRO, de professores que atuam como técnicos educacionais no órgão central, mais especificamente da Superintendência da Diversidade Educacional e de professores delegados que representam as escolas que ofertam EJA e CEJAs. Delegados esses que passaram por etapas na unidade escolar, em nível municipal, regional e estadual de discussão do referido texto. Havendo, ao final, aprovação do documento que foi entregue à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais da SEDUC/MT, para assim promover a publicação dos cadernos das OC-MT.

Em junho de 2010 houve uma mudança na legislação educacional através da Resolução nº 03/2010, do Conselho Nacional de Educação, aumentando a idade mínima de ingresso na EJA, de 14 para 15 anos na etapa de Ensino Fundamental, e de 17 para 18 anos na etapa de Ensino Médio, bem como definiu o mínimo de 1600 horas para a etapa Ensino Fundamental e, na etapa Ensino Médio, o mínimo de 1200 horas aula.

A SEDUC/MT anunciou de imediato, mudanças para o ano letivo de 2011, acatando o ingresso dos alunos conforme a resolução acima, e reduziu a carga horária de oferta da EJA, que era de 2400 horas aula em cada etapa, para o mínimo estabelecido pela referida resolução.

“O sentimento entre os profissionais e instituições que compunham a Comissão neste momento é que após dez anos de práticas em EJA na perspectiva de superar o aligeiramento na modalidade, estaríamos voltando a desenvolver um ensino supletivizado”, esta afirmação é encontrada no Relatório final do Encontro Estadual do Fórum de EJA, que foi realizado no

mês de outubro de 2010, tendo a participação do Conselho Estadual de Educação como mediador das discussões a respeito de proposições para composição de uma nova resolução para EJA, substituindo a Resolução nº 180/2000-CEE/MT.

O FPDEJA/MT se mobilizou em seu encontro estadual, convidando todos os seus parceiros para que enviasse delegados e pudessem fazer um documento propositivo, que atendesse os interesses do movimento em consonância com os da SEDUC/MT, já que estavam prestes a serem publicadas as OCs-MT/EJA, e homologaria essas mudanças na política de currículo. O Fórum, em três dias de trabalho, propôs uma carga horária de 1800 horas aula, mantendo a duração de 3 anos para cada etapa, e com isso atenderia uma demanda antiga sobre o horário de saída das escolas, pois com essa proposta seria ofertado três horas aula por dia, e sua justificativa foi dada conforme citação do documento da VI CONFINTEA:

Organizar currículos adequados à especificidade dos educandos de EJA, que levem em conta a diversidade e realidades locais, rompendo: com práticas de aligeiramento dos conhecimentos, superando a visão compensatória dessas práticas com a redução do tempo e do direito a educação; e favorecendo sua permanência no processo e a qualidade dessa educação. (VI CONFINTEA/UNESCO, 2009, p. 06).

O Conselho Estadual de Educação participou do encontro estadual do FPDEJA/MT, com o importante papel de mediador das discussões que serviriam para recontextualização da legislação da modalidade no estado, sendo necessária para adequação à legislação nacional, e o mesmo seria o interlocutor junto à SEDUC/MT, já que foi sendo desfeita a Comissão que produzia a política de currículo. Esse dismantelamento da Comissão é observado quando as reuniões mensais deixaram de acontecer, e também se tem alegação do órgão central, em reunião com os representantes do Fórum, que a redução da carga horária impactaria na redução de custos, pois os CEJAs representam uma proposta pedagógica com altos investimentos econômicos.

A existência do Programa da Educação de Jovens e Adultos formulado em 2002, as práticas de EJA no sistema estadual de ensino e, mais recentemente, a instituição dos CEJAs, que foram sendo desenvolvidas através de diálogos, de instrumentos, como audiências públicas e comissões interinstitucionais, todo esse histórico não foi suficiente para que o órgão central SEDUC/MT retomasse a possibilidade de diálogo e, apesar do manifesto do FPDEJA/MT enviado ao CEE/MT e da participação em audiência pública organizada por este mesmo conselho, demonstrando oposição às alterações propostas pela Secretaria, no final de dezembro o CEE/MT homologou a Resolução nº 05/2011-CEE/MT, estabelecendo a oferta da

EJA em Mato Grosso conforme a legislação nacional e os interesses da SEDUC/MT. E no ano de 2012, com grande atraso, foi publicado o caderno das OC-MT/EJA.

Compreende-se que os resultados contingenciais e provisórios deste movimento cíclico, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001), a perspectiva de assegurar o direito ao conhecimento historicamente acumulado, para as unidades escolares, tendo que adequar os seus Projetos Políticos Pedagógicos, seus planos de ensino, discutindo como manter tal organização curricular para EJA apresentada nas OCs-MT/EJA, que atenda as necessidades dos educandos com menor carga horária, do que aquela definida na constituição dos CEJAs. Trazendo, com isso, uma tarefa que se impõe em tomar posse da legislação vigente e das OC-MT/EJA e repensar a EJA, garantindo um ensino de qualidade àqueles que foram excluídos do processo de escolarização e que retornam em busca desse direito.

3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EJA

A análise da Organização Curricular na política de currículo da EJA em Mato Grosso, presente nos CEJAs, passa pela materialização do estudo das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso que, pela constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, busca desenvolver uma política curricular que atenda as demandas desta modalidade de ensino.

Na proposição de uma política de currículo da EJA construída por diversos textos, projetos e intenções, observa-se um processo de reinterpretação em sua constituição, que nos convida a analisar e refletir os produtos culturais recriados, compreendendo as mudanças de significado das interpretações e reinterpretações que foram feitas por estes sujeitos que estiveram na metodologia do documento, e a dos próprios professores que atuam no espaço dos CEJAs.

Com isso provoca a ir à busca de quais textos podem ter sido considerados, que orientações são valorizadas, e quais finalidades educacionais se espera atingir no desenvolvimento desta organização curricular da política de currículo a partir da constituição dos Centros.

Para mediação dos diversos textos e atores, uma consultoria externa articula essas lutas e significações que tem essas seguintes evidências:

[...] o foco, inicialmente, nos fundamentos, sentidos e significados dela como política pública e as construções históricas desse campo; na reorientação curricular, voltada para responder aos interesses e necessidades dos sujeitos

atendidos [...]; na implantação de Centros de EJA; [...]; e, por fim, nas questões operacionais que viabilizam o desenvolvimento de qualquer política. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 169).

Ao ter como foco as construções históricas da Educação de Jovens e Adultos, esta política curricular se enriquece na diversidade de atores e intervenções, que, segundo teóricos, torna-se importante para constituição de políticas públicas:

A abertura a uma diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. (ARROYO, 2009, p. 30).

Pode-se afirmar que a busca de reconhecer esta diversidade na história da EJA pode ser vista como riqueza, a partir da multiplicidade de atores e instituições sociais, frente à conjuntura em que estão inseridos e assumem uma prática de comprometimento e aspirações tanto políticas quanto pedagógicas. E é neste caminhar, na perspectiva de Arroyo (2009) que são significativos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporarem a educação do povo, a luta contra as exclusões ao processo de alfabetização, a conscientização e politização dos jovens e adultos.

Hoje se tem, conforme estes percursos de formação e educação, em pesquisas mais cuidadosas, a imagem da EJA como um campo de inovação educativa, e que estes mesmos dados apresentam o Movimento de Educação Popular, hoje reconhecido proponente de inovações educacionais, atuante na EJA.

O reconhecimento desta historicidade da Educação de Jovens e Adultos pode potencializar o desejo dessas OC-MT/EJA em serem mais que uma proposta de Governo Estadual, e sim uma Política de Estado, e que conjunturas políticas e lutas de poder pelos mais variados atores sociais não sejam maiores do que a solidificação de uma política pública educacional, no sistema educativo de Mato Grosso.

Para construção desta política curricular, foi necessário assumir um caminho, e este traz consigo o reconhecimento da história deste campo educacional, e um olhar para além da escolaridade, mas para os percursos humanos:

A escolha desse caminho tomou como base o fato de que, mais do que formular propostas, era preciso repensar práticas e concepções para, categorizando seus elementos constitutivos, descobrir pontos de estrangulamento do sistema tanto conceitual quanto operativo, ajustando

princípios e diretrizes de modo a criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA [...]. (OC-MT/EJA, p. 169).

Esta proposição, presente na OCs-MT/EJA, potencializa a pretensão de criatividade e inovação de práticas e teorias pedagógicas, sem o engessamento de uma só unidade de compreensão e propósito para EJA, que não promova um processo de homogeneização e hegemonia, desvalorizando e excluindo seus sujeitos e da modalidade de ensino.

Porque a pretensa homogeneização de uma igualdade social em todo o Mato Grosso, ou em cada comunidade escolar, provocada por diferentes grupos hegemônicos, faz com que o sujeito busque o direito de manifestar sua subjetividade e identidade. E o sistema de ensino, segundo Medeiros, Alves e Alencar (2005), que não consegue associar as transformações culturais e sociais, acaba por excluir o sujeito. Estes autores afirmam:

A abordagem desse tema deve ser extremamente relevante, para que a luta contra as diferenças sociais não gerem a desigualdade; devemos lembrar que as diferenças sociais que nos afeta não deveria existir na história atual, principalmente no que diz respeito a conceitos construídos com argumentos que não tem fundamentos científicos, como a superioridade de gênero, raça, etnia e cultura. (MEDEIROS, ALVES E ALENCAR, 2005, p. 04).

Observa-se nos fundamentos de construir uma educação dialógica, em que se inter-relacione o formal e não formal nesta política de currículo, as diretrizes de calcar uma ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho, que promova a autonomia de sujeitos jovens e adultos no processo de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir (OC-MT/EJA, p. 170-175).

Esta propositura entra em diálogo com a Educação Popular, que tem o conhecimento como emancipação e o tempo flexível, superando a tradição de sistemas educativos que traz o conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Há a busca de poder negociar, na proposta de atender à realidade destes sujeitos, uma organização curricular na garantia dos direitos de jovens e adultos à educação, o diálogo com a institucionalização da EJA, ou seja, a consolidação da EJA no sistema regular de ensino, com a educação não formal, promovida pela educação popular, precisa ir além de burocracias e organizações tradicionais nas escolas.

O que se tem como desafio nesta relação dialógica entre a o formal e o não formal na Educação de Jovens e Adultos, seguindo o pensamento de Arroyo (2009), é a necessidade de superação da polarização entre as duas, que dificulta a reconstrução da história de nossa

educação e torna difícil a configuração da EJA como campo de direitos e como política pública.

Segundo as OCs-MT/EJA:

[...] Acompanhando formulações internacionais, o sentido da EJA amplia-se para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir, na sociedade contemporânea, também a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida. (OCs-MT/EJA, p. 172).

Essa afirmação está presente na Declaração de Hamburgo, reforçada pela concepção de que a EJA engloba todo o processo de aprendizagem formal ou não formal, cujas pessoas desenvolvem suas habilidades e conhecimentos.

É justamente nesta perspectiva de direito e oportunidade que, segundo Arroyo (2009), a EJA pode sim sair de uma configuração supletiva, preventiva e moralizante. Compreende-se então que, para se alcançar a superação da Supletivação na organização curricular da EJA, se faz necessária a oferta de uma política de currículo para EJA pautada na oportunidade de exercício da cidadania, como condição para plena participação na sociedade (IRELAND, 2009).

Mediante a afirmação abaixo, tecem-se os comentários a seguir:

[...] Por isso, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. (OC-MT/EJA, 2010, p. 172).

Pode-se ressaltar que esta organização curricular se pauta da consciência de direito, e isto não ocorre por um acaso; Arroyo (2009) afirma que agentes de movimentos sociais das cidades e dos campos, e o sacrifício de sujeitos nesses movimentos e por sua educação, se assumem como cidadãos de direitos e pressionam a sociedade e o Estado para esse reconhecimento.

É no exercício desta proposta de organização curricular, apresentada nas OCs, que se espera avanços na organização do trabalho pedagógico em EJA e sua formalização no sistema escolar. Mas também se reconhece nesse documento uma proposição:

[...] Ao contrário do que se possa pensar, não é a uniformidade que garante a ação sistêmica, mas, sim, a unidade de propósitos, mesmo que para isso seja indispensável uma variedade de propostas, projetos e alternativas de atendimento e de oferta pública. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 173).

A constituição dos CEJAs em Mato Grosso tem como premissa o atendimento ao educando trabalhador, e assume compromisso com a formação humana e com o acesso cultural dos sujeitos da EJA. Os avanços na organização do trabalho pedagógico pretendidos por estes Centros visam oportunizar ao educandos a participação política e produtiva nas relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual. É, por meio das relações sociais, na interação com outros indivíduos, que o homem internaliza as formas de funcionamento psicológico estabelecidas culturalmente. A cultura é um “palco de negociações”, onde todos os elementos são carregados de significação e os membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. A proposta de Mato Grosso assegura:

[...] Porém, não ignora que o sentido da Educação de Jovens e Adultos, no marco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, em 1997, depois reiterado pelo parecer CNE nº 11/2000, atribui ao aprender por toda a vida o verdadeiro sentido da EJA, em sociedades marcadas pelo conhecimento, como forma de humanização de homens e mulheres. (OC-MT/EJA, 2010, p. 173).

Nesse sentido, Freire (1967) queria que todos acreditassem no homem, cuja destinação não era coisificar-se, mas sim humanizar-se. Tendo em vista este papel, a educação deve se voltar para uma formação na qual os educandos trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade. E a construção de uma unidade de propósito, por esta política curricular, encontra na visão freireana a afirmação de que:

Dessa forma, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. “Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 25, grifo do autor).

Reconhecer os sujeitos como seres históricos traz para a política de currículo dos CEJAs desafios, como o de perceber que os sujeitos que procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontram dificuldades em conciliar o tempo do trabalho com o tempo da escola, pois se trata de lógicas temporais distintas. Uma é marcada pela imprevisibilidade,

pelo tempo da sobrevivência, a outra pela inflexibilidade, o tempo do calendário, das aulas, dos trimestres, das provas. O tempo escolar, como enfatiza este pesquisador:

[...] é um tempo social, uma construção cultural e pedagógica e, portanto, deve ser flexível, singular e adaptado em função das características de cada contexto escolar. (GÓMEZ, 2004, p. 48).

Analisando a citação retirada das OCs-MT/EJA:

Princípios: Compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos, estimulando a permanência e o sucesso na escola; sentidos possíveis do mundo do trabalho; autonomia de sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir; participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 174).

Observa-se entraves que historicamente vêm limitando as possibilidades de acesso, permanência com sucesso e com a realização das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que acompanham os dispositivos legais preconizados na legislação educacional a respeito da EJA, e nessa compreensão:

A Educação de Jovens e Adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos à medida que o sistema escolar também avance na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência. (ARROYO, 2009, p. 25).

Conforme a expressão significativa do documento organizado:

Consciente dessas variadas concepções, a formulação da política de EJA, em vez de negá-las, entende que a forma de superá-las implica, primeiramente, reconhecê-las para, em seguida, dialogar com elas, argumentando para além do instituído e favorecendo a instituição de novas concepções. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 175).

Percebe-se a iniciativa de por em diálogo concepções que têm abrangência de nível nacional e internacional, exigindo assim uma relação com práticas realizadas e com as condições existentes que possibilitam adequada oferta escolar desta modalidade, e se reconhece desafios em assumir uma compreensão.

Entende-se que esse processo de reforma de políticas educacionais destaca problemas internos ao campo do currículo, que se inter-relacionam às políticas educacionais locais com políticas globais, conforme a autora:

As políticas educacionais em países periféricos sempre foram influenciadas por movimentos e reformas de países centrais. Podemos afirmar, contudo, que esse fenômeno vem se acentuando significativamente na última década como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura. Tais processos produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciada por interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. (LOPES, 2003, p. 1156).

E se tem também como evidência a afirmação:

Há uma crença generalizada de que são os próprios textos legais os limitadores de uma ação mais flexível, o que nem sempre corresponde à realidade. Os marcos da LDBEN (1996), da Declaração de Hamburgo (1997) e do Parecer CNE nº 11/2000, deixam aos projetos político-pedagógicos autonomia para a oferta de cursos a jovens e adultos, dependente de suas características e necessidades. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 209).

Tal afirmação acima dá respaldo a uma concepção a ser trabalhada em contexto micro, por meio da relação de contextos e reinterpretações em âmbito macro, de níveis nacional e internacional; segundo Lopes (2003), tal convergência de sentidos não implica considerar as políticas curriculares no mundo globalizado como homogêneas, os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais são mediados pelos Estados-nação, reinterpretados no contexto da produção dos textos das políticas e no contexto da prática, nos quais os conceitos globais precisam ser localizados (LOPES, 2003, p. 112).

Ao se realocar a premissa em reflexão, percebe-se o diálogo preconizado nesta política de currículo assumindo a condição de uma Educação de Jovens e Adultos, já fundamentada neste estudo, como uma educação de direito de todos, a qualquer tempo, e em qualquer idade. Assegurando-se, assim, o direito de aprender e de fazê-lo por toda a vida, relacionando conhecimentos formalizados e não formalizados por currículos escolares, para viver e compreender o mundo contemporâneo.

O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (Declaração de Hamburgo, CONFINTEA, 1997, p. 03).

E fica minuciosamente e aplicada esta demanda, quando se percebe nas OCs-MT/EJA a expressão:

Enfrentar o desafio de alargar a concepção de EJA para além da vertente da escolarização exige seguir a compreensão concertada na Declaração de Hamburgo (1997): aprender por toda a vida, o que amplia o sentido de escolarização. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 182).

Neste convite para trabalhar uma concepção de EJA promovida por uma comunidade epistêmica, se demonstra que as instituições escolares, os projetos educacionais, as políticas públicas e as propostas curriculares são afetadas por esse movimento da globalização. Esse movimento caracterizado pela interdependência dos mercados, pelo fluxo intenso de mercadorias, serviços e ideias; pela tentativa de uma padronização cultural, o agravamento das desigualdades sociais, que vão provocando nova configuração no papel do Estado nesse cenário complexo e multifacetado. Ball (2001) contribui a esta apropriação, ao apresentar que este é um movimento marcado por alterações econômicas, mas também alterações políticas e sociais, que ao inter-relacionar com os Estados, sofre negociações e embates com reivindicações e interesses específicos de sujeitos e grupos sociais locais, não podendo ser entendido como um processo de absorção acabada, simplificada e absoluta dessas agendas definidas por entidades, organismos e agências multilaterais, e tampouco o Estado é o definidor isolado das políticas educacionais, levando-nos a compreender que nesta política de currículo, as agências multilaterais, o Estado, as múltiplas demandas locais e seus sujeitos e grupos sociais são atores significativos no complexo processo de produção desta política.

Esta política de currículo demonstra não estar somente preocupada em superar concepções e fundamentos:

Também a organização da escola, com horários estanques e espaços formais de turmas em salas de aula segregadas uma das outras, contribui para esvaziar da prática pedagógica o desafio da construção coletiva, do fazer juntos, em que a solidariedade passa a ser a palavra de ordem, que agremia e potencializa os esforços individualizados. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 181).

Na organização curricular apresentada pela política de currículo da EJA, conforme afirmação:

[...] chega-se a uma proposição de organização curricular caracterizada pela flexibilidade – necessária a uma proposta que considere relevantes as diferentes culturas e modos de estar no mundo que se fazem presentes nas escolas, representadas pelas vivências de estudantes e professores envolvidos no processo, bem como sensível à necessária incorporação de conteúdos e de modos de ensinar apropriados aos diferentes públicos da EJA. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 185).

Identifica-se com a modalidade de currículo integrado, segundo a evidência:

Em respeito à atual política de EJA da Seduc/MT, à experiência privilegiada de trabalho pedagógico e de organização curricular no Estado, entende-se que os eixos norteadores ganharão concretude, prioritariamente, por meio do trabalho por áreas do conhecimento e não por disciplinas, e buscando-se diálogos entre os conteúdos a serem trabalhados e a realidade social dos educandos, por meio de uma abordagem que os relacione a temas de interesse social e coletivo. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 186).

Essa proposta põe em discussão a relevância do conhecimento escolar e a necessidade de contemplar no trabalho curricular os problemas cotidianos, as questões sociais e as relações culturais, que muito estão distantes das instituições escolares, provocando uma reinterpretação no significado dos processos de escolarização e dos conteúdos ofertados nos CEJAs.

Ao assumir uma organização curricular integrada, a política de currículo dos CEJAs dialoga com movimentos pedagógicos que estão refletindo e reivindicando a favor da globalização e da interdisciplinaridade, e de uma maior democratização da sociedade (LOPES, 2008).

A constituição desse modelo de currículo integrado por Área de Conhecimento se propõe a desenvolver capacidades, concepção esta reinterpretada e influenciada em outros contextos, pela vinculação de Educação e o Mundo do Trabalho, com enfoque no credenciamento ao trabalho e a um conhecimento mais contextualizado.

O modelo integrado em questão se organiza por Eixos Temáticos, onde se agrupa capacidades e conteúdos, pois as Áreas de conhecimento estão instituídas pela junção de componentes curriculares, denominados disciplinas, que visam a integração, sem perder suas singularidades e geram a proposição de uma produção colaborativa do conhecimento.

Os eixos temáticos são quatro, em que, segundo as OC-MT/EJA:

O primeiro Eixo (Eixo 1), base dos três seguintes, chama-se, seguindo o ideário gramsciano, de **Trabalho como princípio educativo**. [...] e, para isso, deve desenvolver a capacidade de trabalho manual, material e de trabalho intelectual, de reflexão crítica. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 187, grifo nosso).

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Esse ideário gramsciano propõe a escola unitária que se expressa, segundo Ciavatta (1990), na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir,

mas também de serem dirigentes e governantes. Remete à relação entre Trabalho e Educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

As OCs-MT/EJA (2010, p. 187) trazem como

O segundo Eixo pode ser chamado, na esteira do primeiro e dos documentos internacionais sobre o tema, **Direito de aprender por toda a vida**. A ideia é contemplar o compromisso da escola com o ensino aprendizagem de conteúdos, com o direito de acesso das classes subalternizadas ao conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade. (grifo nosso).

Para Paiva (2005), o sentido da educação de adultos se alarga para absorver a ideia do aprender por toda a vida, como condição indispensável à vida adulta, porque os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagens, na escola, nos múltiplos espaços sociais em que interagem, como o do mundo do trabalho, das relações familiares, sociais, religiosas, de sindicatos, partidos políticos, associações etc.

Conforme esses dois primeiros Eixos pressupõem aos CEJAs, a valorização dos interesses dos alunos, de seus conhecimentos e vivências com o meio sociocultural a qual estão inseridos. Ideia esta voltada para o compromisso que a educação formal, segundo Paiva (2005), precisa assumir com a formação das classes subalternas para a luta pelos direitos dos cidadãos e para a inserção na vida política e social do país. Neste caminho temos o terceiro Eixo que:

Pode ser denominado, assim, de **Ampliando práticas de cidadania**. Cabe às escolas, com relação a este Eixo, estabelecerem objetivos e definir conteúdos e, sobretudo, formas de abordá-los que permitam aos educandos apropriar-se de seus significados sociais, de sua possível operacionalidade para a reflexão e ação sobre o mundo. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 188, grifo nosso).

Pode-se começar este trabalho na organização curricular que valorize a relação professor e o aluno, estimulando a postura crítica e a curiosidade em toda a comunidade educativa, além de sustentar uma organização flexível do trabalho pedagógico, desenvolvendo o quarto Eixo:

É um Eixo que incorpora o ideário freireano de **educação dialógica**. Dialogar com os saberes presentes nas experiências dos educandos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas já desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 188, grifo nosso).

Para Freire (1987), o diálogo se torna a essência de uma educação humanizadora e se constitui como um fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra, a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante. Assim, a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, como expressa o autor: “Os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Freire (1987, p. 93) ressalta o diálogo como “o encontro entre homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”, e a organização do trabalho pedagógico da política de currículo para os CEJAs precisa se basear num processo de conscientização crítica da realidade. Já que, para Freire (2005), a essência de uma educação problematizadora, humanista e crítica pode ser construída pelo compromisso entre as pessoas, que se efetiva pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança, pelo pensar crítico, pela conscientização crítica de sua realidade.

Na ação de uma educação dialógica defendida por este currículo integrado, afirma-se:

Cabe ressaltar a importância do diálogo intercultural, que considere as vivências culturais de diferentes grupos sociais aos quais pertencem os educandos, entendendo essas vivências como formadoras das identidades individuais e coletivas desses sujeitos e como balizadoras dos seus modos de estar no mundo e de compreendê-lo. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 188).

Reconhecer a validade e importância de práticas culturais, de valores e modos de interação social que vigoram nas diferentes comunidades, considerando-os como ponto de partida do trabalho pedagógico e da proposta curricular é elemento fundamental, não só para o sucesso da escolarização como também para o desenvolvimento das capacidades de exercício da cidadania. Ou seja:

Nesse sentido, é fundamental considerar, a partir dos Eixos Norteadores e dos objetivos que os cercam e das Orientações Gerais apresentadas, que os conteúdos devem estar voltados para o desenvolvimento integral das capacidades dos educandos, contemplando suas dimensões intelectuais, profissionais e sociais. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 190).

As necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos de alguma maneira apresentam semelhanças, mas seus contextos, de populações que vivem no campo, em aglomerados urbanos, em comunidades quilombolas, privados de liberdade e nas periferias urbanas, exigem da modalidade EJA, em especial neste estudo, dos CEJAs, o reconhecimento dos diferentes tempos e espaços dos seus educandos. Para Ireland (2006), exigem objetividade

sobre quem são os sujeitos do processo de ensino aprendizagem e quais os seus interesses, necessidades e demandas educacionais, potencializando um Projeto Político Pedagógico a partir da realidade do educando que procura a garantia do seu direito à educação.

Ireland (2006) aponta que os alunos da EJA devem decidir sobre o que deve ser ensinado, já que são eles os próprios sujeitos do processo de aprendizagem, tornando os conteúdos socialmente relevantes. Isto é, que contribuem para o jovem ou adulto entender melhor, e criticamente, o contexto em que vive. Para melhorar a qualidade da sua vida e a da sua sociedade, para desenvolver o seu potencial como indivíduo (a sua vocação ontológica de ser mais) e para fortalecer a sua autoconfiança e autoestima.

E as proposições de Mato Grosso, por meio das OCs-MT/EJA, reafirmam:

A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito. Baseado na Declaração de Jomtien (1990, pág. 9) pode-se afirmar que a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e capacidades – “necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida”. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 199).

Em que, para Ireland (2006, p. 18-19),

Em terceiro lugar, volto para aquela referência que fiz antes aos quatro pilares de aprendizagem apresentados no relatório da Comissão Internacional do Século XXI (Relatório Delors). A Comissão aponta como fundamental para a EJA o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. O aprender conhecer enfatiza a necessidade de a educação ensinar não tanto um vasto leque de conhecimento senão “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”. O aprender a fazer está ligado à questão da formação profissional e como aplicar criticamente os conhecimentos ao mundo do trabalho. O aprender a ser se refere ao desenvolvimento, autônomo e crítico, da pessoa na sua plenitude. Talvez o pilar que mais chama a atenção no dia de hoje é o aprender a viver juntos ou a conviver. Podemos articular isso com o que a UNESCO tem chamado de uma cultura de paz. É função da educação desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, buscarem compreender as diferenças e valorizar a diversidade. A paz é um processo e não um estado que tem que ser criado, recriado e alimentado continuamente por meio da compreensão informada.

Nesse quadro, a análise partindo das três matrizes clássicas de currículo integrado, nos remete a questionar sobre a organização curricular, olhando para qual compreensão de disciplina escolar e a qual lógica a mesma esteja submetida, acarretaria numa compreensão de integração. E que, conforme o exposto, aos objetivos que se inter-relacionam na Declaração

de Jomtien, no Relatório Delors e nas OCs-MT/EJA (2010), quanto às suas finalidades educacionais, dependem de como as reinterpretações dos atores sociais se estabeleceram, podendo tanto se associar a interesses do mundo produtivo e da inserção social, quanto da lógica dos saberes de referência, ou, ainda, do educando e da sociedade democrática.

Fica-se aqui com a compreensão de Lopes e Macedo (2011), que dialogam sobre os vários problemas que decorrem dessas reinterpretações, que até hoje têm sido dominantes no campo do currículo, dizendo que a organização curricular faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta por uma legitimação, e neste aspecto propõem-se a pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdo ou de uma cultura, mas como uma produção cultural.

A escolha de uma matriz integrada de organização curricular está na incorporação das críticas à disciplinarização científica, a crítica às disciplinas escolares, entendendo neste início de século o conhecimento científico mais inter-relacionado, com problemas sociais e a associação de conteúdos disciplinares, tendo como ideário a valorização dos interesses dos alunos e o fortalecimento do tecer de saberes e conhecimentos, das experiências prévias e do meio sociocultural ao qual o educando está inserido (LOPES, 2008).

Nesta perspectiva:

Considero importante questionar a compartimentação e a fragmentação do conhecimento escolar, bem como associar esse conhecimento às questões sociais mais amplas e às perspectivas emancipatórias, ainda que seja necessário rediscutir o que é entendido por emancipação. (LOPES, 2008, p. 47).

A defesa da emancipação é uma das características do projeto iluminista mais cara à educação e ao campo do currículo (LOPES, 2005) e, ao dar centralidade à cultura e a um projeto emancipatório, ambos representados nos quatro eixos norteadores das OCs-MT/EJA, (2010), percebe-se um embate no assumir uma matriz de currículo integrado, em que, de maneira contingencial e provisória, se percebe uma relação mais próxima com a perspectiva de currículo integrado centrado nas disciplinas ou matérias escolares, devido à defesa desta política de currículo em trazer os saberes historicamente construídos pelos educandos, que foram mediatizados pelo mundo.

[...] nessa matriz curricular não são os princípios lógicos que fornecem a base de organização do conhecimento escolar, e sim os princípios psicológicos. Isso faz com que a integração também seja pensada com base em princípios derivados das experiências e interesses dos alunos e possa, facilmente, ser alinhada a perspectivas críticas. (LOPES, 2008, p. 77).

E que, segundo a mesma autora,

Essa matriz de organização curricular acaba por se constituir como dominante nas discussões sobre integração curricular. Frequentemente, é desconsiderada a possibilidade de que a integração possa ser pensada a partir de princípios integradores diversos daqueles situados nas experiências e interesses dos alunos. (LOPES, 2008, p. 77).

Essa matriz de currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares se constitui como dominante para os CEJAs, de forma provisória e contingencial, já que esta política curricular potencializa a discussão da valorização dos saberes e das experiências dos educandos, também reconhece a importância dos conhecimentos específicos de cada disciplina de referência como fonte para o currículo e para institucionalização da modalidade EJA, pensando na integração do conhecimento escolar, através de seus conceitos, estruturas, formas e domínios de referência, tendo como princípios a interdisciplinaridade e a contextualização.

A decisão, mesmo que contingente e provisória, da organização do trabalho pedagógico por Eixos Temáticos, na perspectiva de agrupar capacidades e conteúdos, reinterpreta a construção de uma nova demanda curricular, a partir do reconhecimento das identidades e subjetividades de cada sujeito jovem e adulto. A produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados evidencia processos por meio dos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam de modo “não autorizado” regras e produtos que os poderosos lhes impõem (OCs-MT/EJA, 2010, p. 190).

Essa EJA, preconizada nas OCs-MT/EJA, apresenta sua organização curricular que se objetiva na intenção de garantir formação escolar com uma identidade profissional crítica do processo de produção, e que se fortalece na constituição de atitudes de alteridade. Também, que possa promover, através do desenvolvimento de uma matriz curricular integrada, uma relação multicultural como fonte de enriquecimento, que contemple as relações de gênero, raça, etnia e sexualidade.

3.3 PLANOS DE ENSINO E VERBALIZAÇÕES DOCENTES

Neste caminhar da análise busca-se inter-relacionar as vozes docentes, trazendo como subsídios integrantes do contexto da prática a produção dos planos de ensino e as verbalizações coletas na entrevista semiestruturada.

Ao se relacionar estas duas fontes de dados são percebidas iniciativas de construção e desenvolvimento de uma prática pedagógica própria aos sujeitos jovens e adultos, mas que apresenta convergências e embates em suas definições.

Foram atribuídos os codinomes Professor Natureza, Professora Linguagem, Professora Alfabetização e Professoras Humanas aos docentes entrevistados, correspondentes ao lugar em que estão inseridos estes profissionais nas áreas de conhecimento, mantendo o sigilo de suas identificações.

Percebe-se, por meio do estudo dos Planos de Ensino, a arena de disputa na busca de encontrar o melhor caminho para o desenvolvimento do trabalho pedagógico entre as áreas de conhecimento, que acarretaram negociações e decisões provisórias e contingenciais, de que a organização curricular proposta para criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos decorre de uma política pública, que nasce da necessidade de mudanças significativas norteadas, sobretudo, pelos valores apresentados na Lei nº 9.394/96 e no Parecer nº 11/00 - CEB, do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Os planos de ensino, conforme as OCs-MT/EJA têm o objetivo de buscar uma identidade própria ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos no espaço escolar e têm o papel de cumprir a função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam aos desafios apresentados por essa modalidade de ensino, e ter na flexibilização do tempo e do espaço escolar e na organização curricular para os CEJAs suas bases de ação pedagógica.

No processo de construção desses planos de ensino observa-se a busca por uma compreensão a respeito da noção de Educação de Jovens e Adultos, que converge para o entendimento de que é a oferta de uma modalidade de ensino a pessoas jovens e adultas que, de alguma forma ou motivo, não tiveram acesso à escola em idade regular, de acordo com o exposto pelos entrevistados:

EJA para mim, eu acho assim, atender alunos com atraso na aprendizagem, é ensinar alunos idosos, participar da história deles, o que mais? Contribuir na sua formação na sociedade. (Professora Alfabetização).

EJA é uma modalidade de educação que visa dar formação àquelas pessoas que por algum motivo não pode cumprir no tempo determinado, no tempo correto, segundo sua faixa etária. (Professor Natureza).

Identificar e analisar as concepções utilizadas na organização dos planos de ensino contribui na compreensão das práticas pedagógicas e nos leva a refletir sobre a afirmação de Bernstein (1971), de que as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social (BERNSTEIN, 1971 apud EUGÊNIO, 2004, p. 152).

Para a construção do Plano de Ensino ficam definidas para as áreas de conhecimento, de maneira provisória e contingencial, bases para as ações pedagógicas, para seleção de conteúdos e o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o Projeto Político Pedagógico 2011 (CEJA-AAS/PPP, 2011). Bases estas compostas por três fundamentos.

A primeira base se constitui do princípio do direito: a educação como direito público subjetivo. Portanto, a proposta pedagógica deve ter como instrumento a efetiva universalização desse direito dos jovens e adultos que, nas palavras de Jamil Cury (2000), é “tão direito quanto à educação [...] para idade apropriada dos 7 aos 14 anos”. Lembrando-se que, recentemente, foi aprovada pelo Congresso Nacional a ampliação desse direito subjetivo para a faixa etária dos 4 ao 17 anos de idade.

O segundo fundamento, sobre o qual precisa se assentar a proposta pedagógica, é o da concepção da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, conforme estabelece a LDB nº 9.394/96. É uma oferta regular diferenciada, não supletiva, dirigida para cidadãos que por diferentes motivos não tiveram a escolarização básica na idade tida como convencional.

E o terceiro fundamento estabelece que o adulto não é uma criança crescida (assim como a criança não é um adulto em miniatura). Então, para garantir o direito à educação, deve-se estabelecer pedagogia e metodologia correspondentes, e específicas para a EJA. É uma responsabilidade nova, assim expressa Cury (2000), não pensar o jovem e o adulto como se fosse um espichamento do infante e do adolescente. Portanto, a pedagogia não pode ser a mesma e exige profissionais compromissados com essa modalidade de ensino.

Diante disto, se assume que o planejamento da proposta pedagógica dos CEJAs, por meio dos Planos de Ensino, tem como desafio criar situações de ensino e de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, promovendo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, segundo determinado no Parecer nº 11/2000 - CEB/CNE. É, então, a restauração do direito negado, a possibilidade de reentrada no sistema

educacional e a atualização permanente de conhecimentos que norteiam a proposta de trabalho nos CEJAs.

Este convite a uma construção coletiva dos planos de ensino por área de conhecimento se estendeu às Orientações Curriculares para EJA, segundo o documento analisado na seção anterior, e nos provoca a conhecer como se constrói, se organiza e se desenvolve estes planos de ensino correlacionando a percepção dos professores quanto à sua participação na construção das OCs-MT/EJA e de como elas estão se desenvolvendo no interior do CEJA.

Nesses convites se observa, com base nas contribuições de Ball, que o documento das políticas educacionais é uma “intervenção textual sobre as práticas” (BALL, 1997 apud TURA, 2008, p. 154), que coloca dificuldades para serem respondidas no contexto da prática, e nos leva a constatar, neste estudo, o impacto da proposta de organização curricular para os CEJAs.

Pois, quanto à percepção de participação na construção desta política de currículo, os professores se apresentam confusos e indecisos, ao relatarem se contribuíram em seu processo de elaboração:

Eu fiquei esse tempo todo só na escola, quando cheguei já peguei pronto, mas assim, foi passado para gente, comentado, então eu vi, eu ouvi de pessoas que participaram da criação, mas eu efetivamente não participei da criação. (Professor Natureza).

Não sei, não lembro muito, acho que houve reuniões com todos e por grupo. (Professora Alfabetização).

Nós começamos a fazer estudos, na área de conhecimento, era tudo novo, tínhamos muita dificuldade em trabalhar por área de conhecimento, até essa aceitação por parte dos professores. Como trabalhar tal disciplina com as outras, trabalhar inglês interligado com outras disciplinas, língua portuguesa, educação física. Eu vejo que até hoje ainda está nesse processo de construção, não tem nada pronto e acabado. (Professora Linguagem).

Eu participei, quando houve esta proposta, toda comunidade escolar foi convidada a participar, a minha participação foi de estar acompanhando esta comunidade escolar, ouvindo, redigindo as próprias anotações na época, eu que fiz, nós começamos a engatinhar nessa proposta, colher informações: o que a comunidade escolar queria? O que os alunos desejavam? O que a escola poderia modificar? Então eu tive participação. (Professor Humanas).

Tal nível de percepção pode provocar uma definição em que o Estado estabelece uma relação vertical sobre os CEJAs, numa concepção linear de poder. Podendo produzir uma ação que negligencie as alternativas de modificações na organização curricular, em que o

professor não assuma seu papel de formulador desta proposição, se estabelecendo no espaço da escola como produção cultural.

E isto é perceptível quando analisamos as seguintes evidências:

O Centro de Educação de Jovens e Adultos foi criado a partir de 2008, para tratar só da EJA, mas podemos dizer que está em fase de término, em fase de confecção, e está chegando agora através dessas orientações curriculares, foi até discutido quando chegou, mas quando vimos que em especial para aquela realidade a qual estamos trabalhando, elas não atendem, precisando de ajustes. (Professor Natureza).

As OCs estão acontecendo? Ainda é bem prematura, estamos caminhando, mas acontece. (Professora Linguagem).

Estão sendo trabalhados sim, diversos pontos dessas orientações curriculares, agora o que precisa é fazer uma ponte, fazer uma divulgação deste documento, estudá-las, mas muitos professores perderam o interesse, muitos por falta de tempo, pois a sua carga horária em dois e três turnos, não consegue sentar para estudar. Falamos em resgate de jovens e adultos nesta modalidade, precisa também ter um resgate dessa formação para os professores. (Professor Humanas).

Vamos dizer que estamos tentando trabalhar de acordo com as orientações, mas não é fácil, porque às vezes foge muito da realidade. (Professora Alfabetização).

Estas verbalizações estabelecem a existência de reinterpretações e possíveis recriações, mas também chamam atenção à ideia de espera por uma definição do Estado a respeito das lacunas observadas, e até a compreensão da necessidade de uma execução na íntegra do que está proposto. Caso se mantenha uma percepção de que não há a participação docente na construção das OCs-MT/EJA, se verificará uma ação passiva e não potencializadora na construção de uma organização curricular que vá ao encontro das necessidades de cada CEJAs, assim como apregoa esta política de currículo.

No Plano de Ensino das áreas de conhecimento percebe-se consonância e dissonância nas estruturações e concepções apresentadas para o trabalho pedagógico que, se somando aos relatos dos professores quanto à sua compreensão sobre organização curricular, promove possibilidades de análise do processo de reinterpretações desenvolvidas pelos professores dos CEJAs.

Na composição do objetivo geral de cada Plano de Ensino, destacam-se similaridades quanto ao intuito de **“desenvolver valores, conceitos e habilidade que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem, se inserindo de forma mais consciente e participativa, podendo assim, contribuir para melhoria da qualidade**

de vida em seu meio.” (Plano de Ensino da Área das Ciências da Natureza e Matemática, CEJA-AAS, 2012, grifo nosso). Evidencia-se também consonância quanto aos objetivos específicos apresentados nos Planos de Ensino, que passam por valorizar a experiência pessoal e a coletividade na construção do conhecimento, o saber utilizar-se de diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, e utilizar o conhecimento de cada disciplina para a leitura crítica da realidade.

Outro aspecto que possui similaridade e convergência entre os Planos de Ensino das áreas de conhecimento é a utilização de metodologia como o uso da conversa sobre o assunto ou tema proposto, promovendo debates entre os educandos; a utilização de textos para leitura prévia, silenciosa ou expositiva, que auxiliem na observação e pesquisa da resolução das atividades; o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos escolares; aulas expositivas; estudo em grupo; aulas de campo; dinâmicas; e a utilização de recursos multimídia e TICs.

Nas falas:

Organização curricular, para mim, é como está organizado as turmas, as disciplinas. (Professora Alfabetização).

Organização curricular é sistematizar algo, é uma sistematização. É uma sistematização de normas, mas eu volto a dizer, essa norma não atende a realidade do CEJA. (Professor Natureza).

A organização curricular é o como trabalhar, como eu posso colocar, ou seja, como desenvolver determinado conteúdo, determinada disciplina, como vou trabalhar isso? (Professora Linguagem).

É organizar, eu acredito que seja organizar uma proposta, não só conteudista, mas toda a prática pedagógica da escola, os trabalhos da escola. (Professor Humanas).

A compreensão cultural da organização curricular passa por determinações políticas, econômicas, culturais e sociais. Não sendo algo desinteressado, mas resultado de lutas e negociações, portanto culturalmente determinado, situado historicamente e vinculado socialmente.

As similaridades e convergências de definições nos planos de ensino e na compreensão de organização curricular evidenciadas remetem à análise de que os professores estão associados a noções, como: grade curricular, bloco de atividades, influenciando assim a produção de sentidos nos planos de ensino das áreas de conhecimento e na interpretação da organização curricular apresentada para os CEJAs.

Pelo exposto e analisado das OCs-MT/EJA evidencia-se uma proposta de currículo integrado, e o que se apresenta nos dados coletados acima é uma organização disciplinar do currículo, entendendo as disciplinas como princípio organizador do currículo, pois, de acordo com Lopes e Macedo (2002), as disciplinas escolares e o currículo disciplinar assumem um sentido de tecnologia de estruturação escolar.

Esta ação dos professores faz parte da estabilidade da lógica da organização disciplinar na estruturação dos tempos e espaços escolares, servindo como instrumento de organização e controle da escolarização e adotando a postura de um currículo integrado centrado nas disciplinas de referência.

As noções que aparecem na composição dos planos de ensino estão atreladas aos conceitos de Capacidades, Competências, Eixos integradores e, simplesmente, conteúdo programático.

Esta divergência encontrada nos Planos de Ensino evidencia a arena de disputa dos conhecimentos por legitimação, criando um universo de antagonismo entre aquilo que está legitimado e deslegitimado, e, mesmo que essas definições sejam provisórias e contingenciais, provocam processos de exclusão, pois há sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e sujeitos que dominam os saberes deslegitimados, dando-lhes apenas a opção de resistir ou sucumbir a essa dada seleção (LOPES e MACEDO, 2011, p. 91). O que nos remete à mesma compreensão das autoras:

Em resumo, estamos argumentando que as tentativas de articulação de campos disciplinares no currículo escolar seguem a mesma lógica de constituição das disciplinas escolares. Ou seja, independente dos discursos de articulação disciplinares, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo. Ainda que as atividades curriculares possam estar organizadas segundo lógicas diversas das aceitas na constituição de campos científicos, as disciplinas escolares tendem a se manter como “tecnologia” de organização curricular relacionada aos fins sociais do conhecimento e da educação. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 82).

Esta postura se evidencia ao se analisar as falas dos professores ao serem perguntados sobre o que debatem nas áreas de conhecimento dos CEJAs sobre essa proposta de organização curricular:

Debatemos assim, como é que está sendo encaminhado esse processo de ensino dos alunos, como é que realmente está acontecendo? Os alunos estão aprendendo? Os conteúdos propostos, a metodologia, estão de acordo com esse público? (Professor Humanas).

Então dentro das áreas temos disciplinas, pela qual somos formados, podemos atuar tanto em matemática quanto em física e biologia. Damos ênfase a discussão sobre interdisciplinaridade e metodologia de projetos. (Professor Natureza).

Há ainda os embates a respeito de quais critérios estão sendo utilizados para essa seleção dos conhecimentos a serem ensinados, critérios estes que podem ser, segundo Lopes e Macedo (2011), acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica.

Estas evidências provocam um questionamento a respeito do que está sendo reinterpretado pelos professores sobre a interdisciplinaridade. Esse conceito utilizado parte da compreensão de uma noção de currículo integrado, ou simplesmente são usados aleatoriamente, objetivando-se caracterizar uma suposta proposta de inter-relacionar conhecimentos antes pensados de forma fragmentada.

As relações de poderes se circunscrevem neste aspecto de definição de conceitos e vão se misturando, como se fosse tudo a mesma coisa, sob a ótica da integração curricular e o desenvolvimento de uma suposta interdisciplinaridade, em que, apesar de Capacidades e Competências dando ênfase a esses dois conceitos causarem dúvida quanto à relação dos mesmos, exigem algumas diferenças entre si. Para Kuenzer (2007), quando relacionamos um conhecimento com um contexto da realidade e ampliamos o nosso campo cognitivo, entendendo e interpretando o conhecimento em função da realidade com que se relaciona, falamos de capacidade. E, quando uma realidade complexa exige selecionar um universo de conhecimentos, capacidades e habilidades relacionadas com uma dita realidade, falamos de competência.

Nas OCs-MT/EJA percebe-se uma escolha, conforme a afirmação encontrada: “Em respeito à atual política educacional da SEDUC/MT, e de suas Orientações Curriculares, no trabalho a ser desenvolvido espera-se a apropriação, a hegemonia do uso das Capacidades” (OCs-MT/EJA, 2010, p. 186). E compreende que os eixos norteadores possibilitaram concretude, prioritariamente, por meio do trabalho por áreas de conhecimento e não por disciplinas, o diálogo entre conteúdos e a realidade social dos educandos, inter-relacionando temas de interesse social e coletivo; também, a partir desse trabalho desenvolver as Capacidades de jovens e adultos.

Toda a discussão trazida pelas OCs-MT/EJA parece não estar apropriada pelos docentes, como se pode observar nas afirmações acima, que muitas vezes mostram a prática pedagógica desvinculada dos condicionantes políticos, sociais e culturais.

Considerar este contexto como espaço de lutas hegemônicas, mesmo que provisórias e contingentes, gerando processos de reinterpretação, evidencia que esta política de currículo das OCs-MT/EJA, mesmo que definida uma forma de conceituação, fica aberta para outras recriações, desde que bem sucedida na busca de qualidade social para EJA, segundo a afirmação:

O mais importante é que, seja por disciplina ou áreas de conhecimento, com projetos, temas geradores ou complexos temáticos, as experiências bem sucedidas sejam potencializadas e aperfeiçoadas, sempre no sentido do atendimento aos objetivos gerais definidos nos quatro eixos norteadores, princípios definidores das metas da educação de qualidade social que é o que se pretende a EJA de Mato Grosso. (OCs-MT/EJA, 2010, p. 186).

Não se pode deixar de destacar a forma de organização do planejamento pedagógico apresentada pelas diferentes áreas do conhecimento, por mais que traga demandas a partir de Capacidades, Competências e Eixos integradores, a racionalidade de Tyler é hegemônica, o que, para Lopes e Macedo (2011), se trata de uma racionalidade técnica ou sistêmica preocupada centralmente com a eficiência do currículo. Tendo uma estrutura próxima da definida por Tyler, como sendo a de objetivos/experiências de aprendizagem/avaliação, que em alguns casos apresentam conjuntamente a articulação entre Eixos integradores, Capacidade e Competências. Para Tyler, segundo Lopes e Macedo (2011), todo objetivo tem que definir um comportamento e um conteúdo a que se aplica.

As formas de organização do planejamento pedagógico poderiam estar centradas nas opções de Competências ou Capacidades, sendo fortemente marcadas por avaliações, ou seja, Lopes e Macedo (2011), partindo dessas e de outras teorizações, reafirmam:

[...] que a maioria dessas teorizações pós-modernas e pós-estruturais em torno do planejamento, diz que todo esquema organizador, que controla nega a diferença. Nessa perspectiva, indicam a importância de criar outros sentidos por intermédio da desconstrução dos sentidos que eles projetam. “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 69, grifo das autoras).

É observável, no estudo dos planejamentos pedagógicos das áreas de conhecimento dos CEJAs, uma caracterização na matriz de currículo integrado centrado nas disciplinas de

referência, já que os conhecimentos específicos das ciências de cada disciplina são fortemente valorizados, e listados, ocupando a maior parte dos textos, pois nesta matriz, nada mais importante em uma disciplina do que a maneira de pensar, e nada mais relevante no ensino do que permitir aos educandos, o mais cedo possível, aprender essa maneira de pensar (LOPES e MACEDO, 2011, p. 70).

Outra compreensão auxilia e intensifica os estudos:

[...] Para Bruner, o currículo com base na estrutura das disciplinas permite captar a matéria em estudo, compreendê-la de modo a correlacionar, de maneira significativa, fatos e conceitos com ela: aprender a estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam. (1975 apud LOPES, 2011, p. 71).

O desenvolvimento dessa matriz de currículo, centrada nas disciplinas de referência, focaliza o ensino e valoriza os conhecimentos específicos das disciplinas, e mesmo que autores considerem a possibilidade desta matriz se organizar de maneira interdisciplinar, a concepção posta do currículo, nesta proposta, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 72) está em requerer o mapeamento de domínio de significados, em que vários domínios de significados sejam distinguidos e correlacionados.

Essa matriz de currículo integrado, com esse enfoque não contempla as demandas e os anseios da centralidade nas vivências da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem na EJA e, especificamente, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso.

Para Arroyo (2009), ao longo da história da EJA o foco tem se mantido no termo educação e não no ensino, porém exige mais do educador. Demanda essa por respostas num processo de educabilidade, segundo o mesmo autor, dos valores e do sentido do bem e do mal. Da ética de nossa sociedade, e afirma ainda Arroyo (2009), a letra E de EJA não é de ensino, mas de Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se que a identidade desta organização curricular será construída através dos planos de ensino das áreas de conhecimento, lugar onde se cruzam cultura, expectativas e concepções. Não se pode esquecer que todas essas orientações para constituição dos planos de ensino passam pelo tipo de sujeito que se deseja formar. É imperioso que as áreas de conhecimento pensem o currículo para além da transmissão de saberes.

E, conforme as evidências:

Impactou-me foi à preocupação em se formar um documento específico para essa modalidade, eu acho importante esse documento, e precisa ser estudado. (Professor Humanas).

Eu vejo esta proposta de organização curricular como uma ação de adequar o espaço escolar ao educando, e não mais o educando adequar-se à escola, mas que precisamos avançar muito ainda. (Professor Humanas).

Acho que o desafio de combater a evasão foi o que mais me impactou nesta proposta de organização curricular, pois acho que a evasão sempre vai existir. São adultos. Você tem que buscar recursos importantes e eficazes para que o aluno permaneça. (Professora Linguagem).

Demonstra a busca dos professores em refletir sobre os sujeitos que demandam pela EJA, mas que apresentam dificuldade em se apropriar de um pensamento para além da escolarização, trazendo para sua prática as condições humanas desses jovens e adultos, e se concorda, assim como Arroyo (2001), que os olhares sobre a condição social, política e cultural dos educandos da EJA condicionam as diversas propostas de oferta para esta modalidade.

Vale, mais uma vez, ressaltar a herança histórica da EJA e sua relação com a Educação Popular, que potencializa o desenvolvimento de processos de Educação em vez de focar só no ensino:

Atrelo a EJA aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores. Ideais experimentados como aspirações na diversidade dos movimentos populares. Seria suficiente deixar que os próprios jovens adultos nos revelem alguns dos momentos fortes de suas vidas e veremos que essas interrogações são uma constante ainda hoje. Esses jovens adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre os valores, os preconceitos, as crenças, os significados da vida. Interrogações que levam a EJA e que interrogam os saberes escolares, as didáticas e a docência. Como ignorar essas desafiantes interrogações? Que respostas temos como profissionais do conhecimento? (ARROYO, 2009, p. 110-111).

Ainda se observa uma preocupação quanto à busca pela interdisciplinaridade, na integração dos conhecimentos das disciplinas; isso fica evidente no diálogo sobre plano de ensino, quando o professor relata:

Se fala muito em trabalho integrado, interdisciplinaridade, aulas interdisciplinares, não só no CEJA, isso daí não é uma preocupação só do CEJA, é uma preocupação geral, ela é complexa, porque a partir do momento que você é habilitado em uma disciplina, a sua própria formação faz com que você trabalhe só a sua disciplina. E quando se propõe o trabalho integrado, trabalho interdisciplinar, trabalhar por área de conhecimento, nem todos tem essa formação, infelizmente. (Professor Humanas).

Estas evidências demonstram a preocupação de contextualizar os conhecimentos aos jovens e adultos, partindo das suas necessidades e saberes, ou seja, adequando a escola a estes sujeitos, somando-se a isto a falta de formação a respeito de currículo integrado, ou de trabalho interdisciplinar; percebe-se então a ausência, nos currículos de formação dos professores, de metodologias adequadas ao atendimento na EJA. Ausência essa configurada na falta de cursos de licenciaturas e de pedagogia que abordem essa temática, podendo refletir-se numa ação pedagógica fragilizada daqueles que estão trabalhando na EJA.

Outro ponto que se pode destacar dessas preocupações docentes é a defesa por uma formação continuada, já que eles apontam uma deficiência na formação inicial. Uma formação continuada concebida como aquilo que pode garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos, propiciando a realização da organização curricular por meio de currículo integrado, promovendo também uma especialização deste docente em EJA.

As reinterpretações feitas pelos professores se relacionam com as suas intencionalidades, que são a expressão de seus posicionamentos políticos, sociais e éticos. O que caracteriza em relações de poder, em arenas de disputas, as inter-relações estabelecidas nos contextos, segundo o ciclo de política de Ball, da política de currículo na constituição dos CEJAs.

As definições no planejamento pedagógico estabelecem a produção de identidades, que entram em disputa com as intencionalidades de produção de identidades de outros espaços e arenas, dando aos professores, no espaço escolar, o papel sociocultural de decisores políticos.

A escolha dessa matriz de currículo centrado nas disciplinas de referências, que valoriza os conhecimentos acadêmicos, dentre os saberes dos sujeitos, e que não se relacionam com as vivências de seus educandos, poderá, conforme analisado nas OCs-MT/EJA, não dar concretude ao que se espera de qualidade social a partir da proposta desta organização curricular, e tampouco desenvolver uma educação dialógica, pois remete à pergunta: de que conhecimentos responderão as indagações das pessoas jovens e adultas, que procuram a EJA? Freire (1983) apresentou que:

a prática educativa” reconhecendo-se como “prática política”, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes; lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 1983, p. 27).

Para qualquer que seja a definição da organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na EJA, em especial nos CEJAs, precisa-se, conforme estudos e demandas dessa modalidade, levar em consideração que a educação de jovens e adultos esteja em um debate com a situação de miséria social, das precárias condições de vida da maioria da população e nos resultados do sistema público regular de ensino. Com isso superar que, segundo Freire (1996), qualquer educação oferecida a EJA já é considerada um dado significativo, usando-se a lógica que, aos pobres, qualquer “educação” basta, principalmente dirigindo-se a adultos que poucas possibilidades de aprendizado apresentam.

O que deve ser buscado, segundo o mesmo autor, é uma educação dialógica, pois aprender com o outro, no diálogo com seus semelhantes, nos faz perceber que “ninguém educa a ninguém, ninguém tampouco se educa sozinho, os homens e as mulheres se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1993, p. 36).

Para Lopes (2011):

Afinal, qualquer forma dominante de interpretação, por vezes, faz com que sejam desconsideradas como integradas muitas das atividades realizadas no cotidiano escolar, na medida em que estas mantêm a organização disciplinar. Também faz com que deixem de serem analisados os limites e as potencialidades de as disciplinas produzirem conhecimentos capazes de interpretar e questionar o cotidiano e as questões sociais mais amplas. E implica, igualmente, que propostas curriculares que apenas substituem disciplinas tradicionais por áreas de conhecimento sejam consideradas capazes de superar a estrutura disciplinar e, conseqüentemente, suas características de fragmentação e compartimentação do conhecimento. (LOPES, 2011, p. 48).

Pode-se evidenciar, tanto pelo que apresentam as OC-MT/EJA quanto pelos Planos de Ensino das Áreas de Conhecimento, a perspectiva de construção de uma prática educativa adequada ao contexto e às necessidades dos jovens e adultos, possibilitando aos mesmos que sejam construtores de seu próprio conhecimento, de aprender, descobrir, criar soluções, escolher e assumir as conseqüências de sua escola. A necessidade de se adequar às práticas educativas na realidade desses alunos se deve ao fato de os mesmos já possuírem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do Ensino Regular.

Conforme analisado nas falas dos professores, a prática é encarada como a principal mudança na construção dos currículos e no desenvolvimento da organização curricular proposta a essa modalidade de ensino:

Mexeu muito comigo, muito o lado pessoal, este relacionamento diferente com o ser humano, o seus sentimentos, seus casos, seus acasos, seus segredos. Eu que vim do chamado ensino regular, me deparo com uma situação de pessoas que estão em busca não só de conhecimento, do científico, as pessoas têm seu histórico e os trazem para você, e muitas vezes atua como ouvinte, empresta os ouvidos e a sua atenção. Então o CEJA possibilita ir além do profissional, o seu aspecto humano, o seu interior fala mais alto. Você quer pelo menos naquele ambiente um mundo melhor para aquelas pessoas. Então é assim, o lado humano dentro do CEJA é muito forte. (Professor Humanas).

A forma a qual o CEJA trabalha me convenceu, essa organização curricular que foi montada, convenceu-me, porque antes eu era, vamos dizer assim, física, vamos lá primeiro ano, vamos começar com mecânica, leis de Newton e calculo matemático em cima de calculo matemático. Saí da academia com esse espírito, e não dá certo, pode até dar certo para uma outra clientela, e eu converso com vários professores que estão no ensino médio e não dá certo, todos reclamam do ensino regular. Essa possibilidade de um coordenador por área ficou legal, tem como acompanhar o professor, e nesse contexto de acompanhar o professor, a gente troca ideias e quer aplicar, você discute com os professores nas reuniões, fala o que deu certo e o que não está dando. Então nessa estrutura possibilita a implementação de ideias, e ainda temos a clientela do CEJA receptiva, na sua grande parte é receptiva, poxa vida, isso muda totalmente. Aí hoje eu falo, eu não sou mais aquele cara que defende aquela forma que aprendeu na academia, na educação de jovens e adultos é diferente. (Professor Natureza).

Olha, o que precisei mudar foi a minha prática em relação a ensinar, como ensinar conteúdos, porque a gente fica naquela, preocupada com conteúdo, eu tenho que dar isso aqui de matemática, de geografia, de história, de língua portuguesa. Hoje eu vejo que não é assim, então aprendi muito, pois quando eu dava conteúdos, os alunos copiavam, mas a gente não via se ele estava conseguindo entender, conseguindo desenvolver, eu vejo assim. Então, nessa nova organização, nessa forma do CEJA eu mudei, antes disso eu trabalhava conteúdos mesmo, específicos. (Professora Alfabetização).

E concorda-se que, ao assumir tal perspectiva, isto implica em

(...) admitir essas práticas como “currículo”, (...) formulando um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos produtores de propostas curriculares, do mesmo modo que se assume que o currículo emerge dessas práticas, das redes cotidianas, e não se formula de fora, de outro lugar diferente daquele em que a produção de conhecimentos se tece. (PAIVA, 2002, p. 07).

Isso pode ser percebido a partir do momento que se critica a perspectiva disciplinar oferecida e defendida por algumas licenciaturas e cursos de pedagogia, e da defesa da necessidade de aproximar os currículos da realidade do aluno da EJA.

E observa-se, também, a defesa da proposta de organização curricular para os CEJAs por intermédio de uma valorização e aproveitamento de estudos que investiguem as práticas, o cotidiano das escolas. Refletindo experiências consideradas de sucesso e que podem servir de embasamento às reinterpretações nesta organização.

A prioridade, então, é a prática e somente a partir dela seria possível uma organização curricular efetiva, ou seja, um currículo que, sendo mais próximo da realidade, daquilo que de fato acontece, tem mais possibilidade de êxito. O currículo considerado “cientificista e formalista” é o contraponto do currículo efetivo e abarca formações curriculares que supostamente não têm vínculo com a realidade. Contudo, ao manter a defesa pela prática, embora se posicione contrariamente à perspectiva de um currículo dito “cientificista”, encontra-se dificuldade em avançar para outro currículo integrado, que não centrado nas disciplinas de referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tensão entre currículo disciplinar e currículo integrado pode ser percebida no processo de reinterpretação da Política de Currículo da EJA em Mato Grosso, tendo nas OCs-MT/EJA o objetivo de superar uma organização curricular cientificista e fragmentada; com isso visa superar o entendimento de que as disciplinas são como espelho das Ciências na escola e, por isso, são distantes da realidade social do aluno. Elas são como um mal necessário à escola, já que têm valor como moeda no “mercado da identidade social” (GOODSON, 1997). Para os professores do CEJA, conforme os planos de ensino das áreas de conhecimento, as disciplinas são legítimas, porque representam saberes que são produzidos no seio das comunidades das quais os professores fazem parte, além de representarem a pluralidade de saberes.

Pode-se verificar junto às OCs-MT/EJA uma omissão quanto ao poder das disciplinas, acarretando um pensar sobre o esvaziamento desse poder das disciplinas escolares. Percebe-se a tentativa de caminhar por uma organização curricular que não seja centrada nas disciplinas de referência, em que as OCs-MT/EJA evitam o termo disciplinas escolares ou disciplinas, usando sim, os termos área de conhecimento e eixos norteadores. A referência às disciplinas parece ser um risco, se correlacionada à ideia de currículo disciplinar, e sua utilização significa legitimar a disciplinarização e os sentidos associados a ela, dificultando a concretude de uma organização por eixos norteadores.

Com base em Veiga-Neto (1996, 1997, 1998), Lopes e Macedo (2002) e Lopes (2008) se avalia como equivocada a associação direta e irrestrita entre currículo disciplinar e um ensino incapaz de relacionar conhecimentos entre si e com a realidade social. Essa visão, geralmente, é fundamentada no entendimento que se tem das disciplinas e de sua constituição (LOPES, 2008) e numa visão idealizada e pretensiosa do conhecimento, segundo a qual, por meio da interdisciplinaridade, se alcançará a totalidade epistemológica (VEIGA-NETO, 1997).

Uma interpretação difundida é a de que as disciplinas escolares são as disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino. A transposição da disciplinaridade científica para a disciplinaridade escolar traz à tona uma série de críticas relativas à natureza do conhecimento puramente científico. É com base nessa transposição que inúmeros críticos do currículo disciplinar justificam sua posição e argumentam que tal currículo não valoriza os interesses dos alunos e sua bagagem de conhecimentos, que não se baseia em questões práticas e

relevantes para a vida social e não permite um diálogo entre os conhecimentos de disciplinas diferentes (LOPES, 2008).

Lopes e Macedo (2002) e Lopes(2008) defendem que ambas as formas de conhecimento, a científica e a escolar, são fruto de produções sócio-históricas específicas e permeadas por questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que não se reproduzem da mesma forma nesses campos. Não procede conceber uma transposição direta da lógica das ciências de referência para o contexto escolar, pois o conhecimento científico e o escolar se constituem a partir de um campo intelectual próprio, possuem um repertório de práticas específicas e estão sujeitos a regras de ingresso e permanência distintas.

Na construção social e política da disciplina escolar, existem pessoas e seus recursos ideológicos e materiais que lutam por status, recursos e território, bem como por alcançar seus objetivos individuais e coletivos (GOODSON, 1997). Está em jogo uma gama de elementos sociais que são definidos pelas disciplinas e que as definem, ao mesmo tempo: produção de diplomas, cumprimento de exigências sociais, formação de professores, a divisão do trabalho docente etc. “As disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas.” (LOPES, 2008, p. 86). Se, por um lado, as disciplinas escolares não são a expressão integral do conhecimento científico, por outro, não são algo imune a essa produção. Os saberes científicos, com os quais os professores estão em contato ao longo de sua experiência acadêmica, também influenciam a produção dos conhecimentos disciplinares pela via da formação de professores. Esse fato confere às disciplinas escolares legitimidade, prestígio, apoio social e estabilidade curricular. Os saberes científicos funcionam como uma espécie de lente através da qual os professores enxergam a produção curricular e reinterpretam os seus sentidos.

Ao entrelaçar o que foi apresentado nos planos de ensino e nas verbalizações, observa-se a dificuldade de integração a partir da constituição de uma única área de conhecimento, e se percebe assim, como em Lopes e Macedo (2002), que essa integração não se constituiu numa destruição da ideia disciplinar do currículo, mas se apoiou na mesma tecnologia de organização disciplinar.

Este movimento de dificuldade de superar os entraves de uma prática disciplinar, apresentado pelos educadores nos CEJAs, cria limitações que impõem um engessamento nas possibilidades de oferta de uma EJA que reconheça os saberes de seus educandos e oportunize a recriação de novos conhecimentos. Assim como argumentam as autoras:

A disciplina controla e reduz os possíveis discursos sobre os objetivos sociais da educação, mantendo-os restritos ao âmbito de cada discurso disciplinar. Dessa forma, as tentativas de integração disciplinar que foge à lógica da estabilidade propiciada por tal modelo tendem a não se viabilizar. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 93).

Os saberes de referência para constituição das disciplinas escolares têm também como referência as práticas sociais, pois, ao passo que a didatização vai acontecendo, alguns valores sociais vão sendo incorporados. Os conhecimentos disciplinares são, portanto, reinterpretados, frutos da inter-relação entre as culturas produzidas nos campos científico, pedagógico e social. As disciplinas escolares são produções culturais específicas construídas pela escola e para a escola a partir de recontextualizações operadas pelas comunidades disciplinares.

O conhecimento escolar está sujeito às regras de reinterpretação, segundo as quais textos e discursos pedagógicos são interpretados e os conteúdos e as relações a serem transmitidos são constituídos (LOPES, 2008). O caráter dinâmico desse processo de reinterpretação reforça o caráter contingente e provisório das disciplinas escolares, desmistificando a forma monolítica a partir da qual, geralmente, as mesmas são concebidas. Isso favorece criar, em torno da produção do conhecimento disciplinar, uma esfera de múltiplas possibilidades e debates, na qual a luta pela legitimação de determinados conhecimentos seja a marca do processo.

As disciplinas estão em processo de vir a ser. É preciso entender a micropolítica da sua produção para perceber as suas mudanças, e as comunidades disciplinares têm papel importante nesse processo. Essas comunidades são compostas por professores e pesquisadores em ensino das disciplinas escolares, representantes políticos, e atores estes que inter-relacionam questões do campo científico e do campo pedagógico. A influência dessas comunidades está presente no contexto de produção de textos por meio da produção de textos didáticos, formulação de propostas de políticas de currículo e da formação continuada de professores. Seus trabalhos contribuem para reafirmar a importância da disciplina escolar no currículo e a defesa de suas finalidades sociais, bem como para a formação da identidade profissional do professor (LOPES, 2008).

Mas, também temos no contexto de influência, a partir da contingência e do provisório das lutas de homogeneização e legitimação, os atores sociais da sociedade civil organizada de nível internacional e nacional, por meio de formulação de documentos, tratados, da realização de conferências, fóruns e práticas sociais, reforçam a necessidade de um currículo integrado, por meio da interdisciplinaridade para a composição de uma sociedade mais justa, solidária e

sustentável, através de uma educação inclusiva, por meio do direito de todos à educação, e que se garanta o acesso e a permanência com elevados índices de sucesso.

A disciplina escolar é um princípio de organização e de controle do currículo que consolida os espaços e tempos escolares e é o elemento da organização curricular mais reconhecido por professores, alunos e sociedade. Ela se legitima como uma instituição social necessária, pois em torno da mesma é organizada a ação escolar, a produção do conhecimento escolar e a formação dos professores (LOPES e MACEDO, 2002).

A legitimidade da disciplina escolar também se dá em relação aos fins sociais do conhecimento e da educação. Tais fins têm relação com a produção de padrões e tipificações sociais estáveis que, segundo Goodson (1997), têm valor como moeda no mercado da identidade social. A certificação por meio de diplomas autoriza a inserção no sistema produtivo, criando categorias estandardizadas de diplomados, que funcionam como moeda padrão exigidas em tal mercado. Os espaços disciplinares são, portanto, espaços nos quais se busca formação para atender a esses padrões e tipificações.

Cada disciplina tem uma micropolítica própria, na qual ocorrem, de forma isolada e segmentada, debates específicos sobre os objetivos sociais do ensino. Isso tem corroborado a visão da disciplina escolar como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento na sociedade moderna (GOODSON, 1997). Muitas propostas de organização curricular são produzidas como resposta a essa suposta divisão e fragmentação. O currículo disciplinar carrega o estigma da compartimentação e hierarquização de saberes, sendo “identificado como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos ou de gerar maiores aproximações com saberes cotidianos dos alunos, dessa forma dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos.” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 74).

Estudos recentes do campo do currículo concluem que as disciplinas escolares têm garantido sua posição curricular hegemônica, apesar de uma série de iniciativas que ensaiam a organização de currículos não disciplinares. Na escola o conhecimento continua a ser veiculado por meio das disciplinas, o que faz com que as críticas aos currículos escolares sejam automaticamente, críticas ao currículo disciplinar. Segundo Lopes e Macedo (2002), essa hegemonia é sustentada pela divisão disciplinar nos PCN, nos livros didáticos e na formação de professores.

Dessa forma, é possível perceber nas definições curriculares oficiais um discurso em defesa do currículo integrado que não implica, na prática, na superação das disciplinas escolares que, em muitos casos, continuam submetendo a integração curricular aos seus interesses. Isso ocorre, segundo Lopes (2008), também em função da participação das

comunidades disciplinares, não só no contexto da prática, mas também no contexto de produção de textos das políticas curriculares. Romper com a lógica disciplinar requer uma série de mudanças: nos territórios já sedimentados, na identidade e nas práticas dos atores sociais, nas relações de poder na escola e no atendimento a demandas relacionadas às tipificações exigidas no mercado da identidade social (diplomas, concursos etc.). A mudança requer que se mexa em questões profundas e de grande abrangência, não é apenas uma questão de sensibilidade e de desejo em instituir a integração curricular.

No entanto, essa necessidade de mexer em questões profundas não pode ser entendida como empecilho em se pensar o Projeto Político Pedagógico, a organização curricular, os planos de ensino e principalmente as práticas pedagógicas, numa perspectiva de Educação de Jovens e Adultos dialógica, que tenha o trabalho como um princípio educativo, que possibilite o desenvolvimento da educação ao longo da vida.

Nas OC-MT/EJA, assim como nas interpretações feitas pelo CEJA, foi possível perceber a reinterpretação do currículo centrado nas disciplinas escolares com o currículo por objetivos, associado à preocupação com processos de integração. Para as OC-MT/EJA, as disciplinas devem estar a serviço dos objetivos dos eixos, pois elas são um meio para se chegar a tais objetivos. Na organização curricular, no entanto, as disciplinas permanecem sob as mesmas regras de antes, ou seja, sob a estrutura de hora/aula e sob a distribuição dos professores por disciplina. Os professores do CEJA apresentam dificuldade em planejar e realizar práticas pedagógicas por área de conhecimento, expressando o desejo de mudança da estrutura e de autonomia no desenvolvimento de suas práticas, pois não conseguem avançar para outras possibilidades de organização curricular.

Os saberes disciplinares, na perspectiva das OCs-MT/EJA, devem estar a serviço de objetivos que estejam em consonância com a perspectiva crítica, com uma educação progressista. Ao mesmo tempo em que os documentos não rechaçam os conteúdos, não dão ênfase a eles na organização curricular, reafirmando a necessidade de os mesmos serem contextualizados e vinculados à realidade dos educandos e somados aos saberes dos mesmos. Essa visão também está presente nos planos de ensino das áreas de conhecimento. Os conteúdos são valorizados pelos professores pelo potencial cultural que têm. Nesses documentos, eles acreditam que os conteúdos devem ser definidos pela escola, tomando-se por base as necessidades dos alunos.

Tanto na política de currículo da EJA em Mato Grosso quanto para os professores do CEJA o currículo integrado visa fomentar a interdisciplinaridade. O currículo integrado é

entendido como o currículo no qual as disciplinas trabalham de forma interdisciplinar; integração curricular e interdisciplinaridade são uma a consequência da outra.

Nos processos de reinterpretação, a interdisciplinaridade, na acepção da organização curricular apresentada pela política de currículo, representa a busca por um currículo que não tenha na (suposta) fragmentação disciplinar a sua tônica. Embute-se nisso a ideia de se chegar à totalidade do conhecimento, à qual as disciplinas representam um obstáculo. Em dissonância com essa perspectiva, o CEJA constrói a interdisciplinaridade, não como o apagamento das disciplinas, mas como a possibilidade de inter-relacioná-las e articulá-las. As disciplinas constituem a expressão das diversas formas de se entender o objeto; e a interação dessas formas significa maiores benefícios à aprendizagem dos alunos.

A significação em torno da forma como o currículo interdisciplinar deve ser instituído também flutuou de um contexto ao outro. Para concretude da organização curricular proposta nas OC-MT/EJA, se tem a perspectiva de que o sucesso da integração curricular está associado à sensibilidade do professor para com a causa, como se fosse apenas uma questão de atitude e de engajamento. Já para os professores do CEJA, muitos dos quais demonstraram estar sensibilizados para um trabalho em seus planos de ensino interdisciplinar, o sucesso da integração curricular depende de condições favoráveis ao planejamento coletivo do trabalho pedagógico, e reivindicaram o aumento da carga horária para o planejamento.

Por meio da interdisciplinaridade busca-se “recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe à nossa ‘maneira de pensar’ quanto ao próprio mundo.” (VEIGA-NETO, 1997, p. 67). O saber, suposto como total, refuta a disciplinaridade, uma vez que essa é a expressão das múltiplas disciplinas e não de um saber único. Nessa perspectiva, “removidas às fronteiras disciplinares, ou seja, superado o fracionamento dos saberes, chegar-se-ia a um ponto ômega e lá encontraríamos uma ‘entidade’ que não seria uma disciplina.” (VEIGA-NETO, 1997, p. 91).

Tendo em vista a natureza categorial das disciplinas, Veiga-Neto (1997) considera difícil imaginar um currículo que não seja organizado a partir de categorias, independentemente do nome que ganhem – disciplinas, eixos, temas etc. Isso porque é característica da cultura moderna a busca por categorias que organizem a produção de conhecimento. O intento de apagamento das disciplinas significará o surgimento de outras categorias que, da mesma forma, impossibilitarão o alcance do saber único. A interdisciplinaridade, no campo pedagógico, foi recebida como solução para inúmeros problemas educacionais, ao mesmo tempo em que conferia legitimidade às propostas de organização curricular que se valessem desse discurso.

Veiga-Neto (1996) acredita ainda ser possível apostar no potencial que as disciplinas têm no tocante à diversidade cultural no currículo escolar, e se refere à instituição de um currículo pluridisciplinar. Reafirmando a legitimidade das disciplinas, ele defende o estabelecimento de um jogo das aproximações entre elas, apostando em formas de convívio entre as disciplinas e seus praticantes, e tendo consciência de que isso envolve desacordos e lutas. O caminho é aproveitar “as tensões entre as diferentes disciplinas, possibilitar e estimular que cada um conquiste seu espaço e sua voz”. Essa conquista não significa, absolutamente, “conquistar o outro”, mas sim “conquistar um lugar com os outros, perante os outros e ao lado dos outros.” (VEIGA-NETO, 1998).

Defende-se, com base em Veiga-Neto (1996, 1998), o currículo cuja marca seja a diversidade disciplinar, pois a inter-relação entre culturas disciplinares conduz ao diálogo entre as diferenças sem que, no final, haja o aniquilamento de nenhuma dessas culturas.

Argumenta-se, com base em Lopes e Macedo (2011), que o fato de a matriz disciplinar ser hegemônica não impede que mecanismos de integração das disciplinas sejam construídos. Concorda-se com a importância que se tem dado à articulação dos conhecimentos por meio do currículo integrado, mas se considera que isso não precisa acontecer a partir de um apagamento das disciplinas escolares.

No intuito de superar a lógica disciplinar, e como estratégia de integração do currículo, as OCs-MT/EJA propuseram quatro eixos de organização curricular: Trabalho como princípio educativo, direito de aprender por toda a vida, ampliando práticas de cidadania e educação dialógica. Na prática, no entanto, esses eixos podem se configurar como novas categorias de organização do conhecimento, sem que com isso haja a superação da fragmentação no currículo (VEIGA-NETO, 1996, 1998; LOPES, 2008). No contexto do CEJA, os eixos foram entendidos pela maioria dos professores não como categorias que visam à superação da lógica disciplinar, mas como possibilidades de articular disciplinas afins. Para algumas áreas de conhecimento, no entanto, os eixos foram entendidos como outra forma de fragmentação do conhecimento, pois se constituem como novas categorias a compartimentar os saberes escolares, reduzindo o repertório de diálogo entre as disciplinas e fixando os pares da integração.

Apesar de as OCs-MT/EJA transferirem o foco da disciplina para os eixos, na tentativa de atenuar o poder disciplinar na organização do currículo, os professores ao criarem seus planos de ensino leram os textos com suas lentes disciplinares e perceberam a presença das disciplinas nos trechos que tratam dos eixos. A caracterização dos eixos sugere associar as disciplinas a um determinado eixo, mas isso não é explícito, na medida em que as disciplinas

não são nomeadas nas orientações. Nenhum dos planos de ensino considerou que a pouca referência às disciplinas representava a ausência da mesma no documento. A relação de pertencimento a um eixo se deu de forma quase que natural, evidenciando a hegemonia do currículo disciplinar.

Fica caracterizada também, nas disputas contingentes e provisórias no processo de reinterpretação dessa organização curricular para Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, a forte intervenção dos grupos sociais. Foi a solicitação dos diferentes grupos sociais que fez com que a EJA tenha conseguido se constituir como uma modalidade da Educação Básica. Este novo cenário da EJA nos impõe novas dinâmicas.

Dinâmicas essas apresentadas por determinados autores, que são legitimados pela atuação da comunidade epistêmica de EJA e, assim, abordam e reproduzem diagnósticos e propostas para esta modalidade. Ações que influenciam propostas curriculares e suas organizações para EJA, e tais atores sociais se movimentam nos três contextos aqui estudados.

Garantir que esta nova etapa na vida destes jovens e adultos propicie uma aprendizagem de qualidade, que consiga fazer relações entre o cotidiano de aprendizagem vivido por estes sujeitos, é o grande desafio que temos que enfrentar.

E percebe-se, por meio dessa investigação, que outro ponto em disputa se encontra nas reflexões acerca da prática pedagógica, mas que apresentam aproximações tanto nas OCs-MT/EJA quanto nos planos de ensino e verbalizações docentes. Prática essa que busca ser associada a demandas da diversidade. Essas aproximações pela diversidade se articulam na tentativa de apontarem propostas que hegemonizem uma organização curricular para EJA. Diversidade caracterizada como aglutinadora de diferenças e multifacetada, acentuando a importância de construir um currículo a partir da prática, tornando os saberes dos educandos um eixo articulador do currículo com a diversidade dos alunos. Sendo assim, conteúdos disciplinares e científicos, de um currículo centrado nas disciplinas de referência, são extremamente criticados, mas ao mesmo tempo são defendidos, desde que contextualizados com os saberes da prática.

Estes jovens e adultos não mais precisam encontrar um espaço que os receba e, logo a seguir, os exclua por não ter uma organização curricular singular, uma metodologia de ensino que não os infantilize e sim, respeite esta fase da vida que estão passando.

Estes educandos precisam de uma escola que reconheça o quanto é difícil “arrumar um tempo para o estudo”. Sendo uma luta encontrar um horário, entre a longa jornada de trabalho, que inclui o deslocamento de casa ao local de trabalho em transportes precários, e as responsabilidades familiares.

Acredita-se, assim, que não basta a garantia do ingresso, é necessária a permanência e a garantia do direito de todos os educandos ao sucesso escolar, de se sentir e fazer parte de uma escola que reconhece seus conhecimentos e é capaz de auxiliá-lo na busca de novos.

A instituição escolar é um espaço sociocultural e propicia a aquisição de saberes e interações sociais. Desta forma, conforme Popkewitz (1997), ela estabelece relações com diversos níveis de relações sociais e, por isso, passa por regulações sociais, que lhe atribuem a função de inserção social do indivíduo. Segundo o mesmo autor, estas relações acabam fazendo da prática e da ciência pedagógica, no que diz respeito à organização da escola e à formação de professores e, ainda, ao próprio desenvolvimento da ciência educação, um meio de proporcionar um campo social no qual a formação e o governo do indivíduo se tornam possibilidade e objetivo, o que determina substancialmente a consolidação do estado moderno.

Muitas vezes, por causa dessas interações sociais, apresenta-se que a escola, ou seja, seus profissionais se opõem a uma proposta que vem do poder público e julga-se, pelo senso comum, que estes são resistentes a mudanças e a inovação pedagógica. Mas acredita-se que esta tentativa camufla a ideia de tornar a proposta construída pelo poder público como universal; sendo assim, a única opção de organização curricular válida e correta, é transformando os professores como contrários à melhor proposta curricular existente. E percebe-se, por estudo, uma tensão entre os espaços da micropolítica e da macropolítica, não levando em conta, nesta perspectiva, as concepções e reinterpretações desses sujeitos; ficando a ideia conforme Matheus (2009, p. 152), o que contribui para a manutenção da visão de que quem se opõe a uma proposta se opõe porque resiste a algo melhor e não porque defende outra visão particular de currículo, a qual pretende hegemonizar.

Evidencia-se, então, que a organização curricular determina e orienta o trabalho escolar, e este mesmo trabalho promove determinações a esta organização curricular. Está envolvida na produção social, principalmente nas identidades. A partir do momento que as especificidades dos jovens e adultos da EJA não são respeitadas, constrói-se uma identidade social que visa homogeneizar todos como se fossem alunos de idade regular na escolarização.

Por isso, constitui-se como questão de primeira necessidade que os avanços e pesquisas na área de políticas de currículo na EJA cheguem à escola e que esta discuta com discentes e docentes orientações gerais que orientem o trabalho pedagógico.

Portanto, tem-se, conforme contribuições de Moreira e Silva (2009), o conhecimento corporificado como currículo educacional que não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do

papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. Segundo os mesmos autores, Moreira e Silva (2009), o currículo, ou seja, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no exterior e interior da escola e da sociedade, mas também como uma ação histórica e socialmente contingente.

Alguns temas merecem investigações para fazer da EJA uma experiência bem sucedida para todos os jovens e adultos que a procuram, tais como: As diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade é caminho a percorrer? Como podem ser postas em prática as questões de gênero e etnia, a relação com os saberes escolares e extraescolares, família e escola na EJA, e as produções culturais produzidas nos CEJAs? A análise dos dados presentes nesta investigação é apenas uma das formas possíveis de interpretá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Ana Maria; FÁVERO, Osmar. (Orgs.). **Pesquisa em educação: Diferentes enfoques**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2001. (Vol. 1).

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

_____. Educação Popular, saúde, equidade e justiça social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, p. 401-418, 2009.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadoras de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-32.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), p. 03-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em: 25 abr. 2012.

_____. Textos, discursos y trayectorias de La política: La teoría estratégica. **Páginas de La Escuela de Ciencias de La Educación de La Facultad de Filosofía y Humanidades de La Universidad Nacional de Córdoba**, Año 2, n. 2 y 3, p. 19-33, Córdoba, Argentina, septiembre 2009.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121- 137.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**. London, UK: Routledge, 1992.

_____; _____. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, UK, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____; _____. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudos de Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr. 1998.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOFF, Leonir. A. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 05/10/1988.

_____. Ministério da Educação. **Documento Preparatório para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB/MEC, 10/05/2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE/CEB, 15/06/2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394/1996. Brasília: D.O.U., 12/08/1971.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U., 21/12/1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm>>. Acesso em: out. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 10/01/2001. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/ut_leg.htm>. Acesso em: out. 2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ALMIRA DE AMORIM E SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Cuiabá: 2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Cuiabá: 2012.

CIAVATTA, Maria. O Vestibular e o acesso a Universidade Pública - Um Problema de Seleção ou de Autonomia? **Educação Brasileira**, v. XI, n. 22, p. 99-126, 1990.

CORRÊA, Arlindo Lopes. (Ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL, 1979. 472 p.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **À Luz das Lamparinas**. As Escolas noturnas para trabalhadores do município da Corte (1860 – 1889). Rio de Janeiro: UERJ/PROPED, 2007.

_____. As Escolas Noturnas do Município da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do Povo (1870-1889). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.114, p. 53-68, jan./mar. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CURY, C. R. J. Um Projeto Pedagógico para o Milênio. **Revista de Educação**, COGEIME, Piracicaba, v. 16, p. 19-27, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2001.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2000. 314 f.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: PUC, 2004.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros inscritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1979.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Conscientizando – Teoria e Prática da Libertação.** São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Escola cidadã.** Rio de Janeiro: TV Educativa, 1997. (Entrevista).

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Reinventando Paulo Freire no Século 21.** São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação Em Rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa, Portugal: Educa, 1997.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização:** Abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **Revista São Paulo em Perspectiva**, SEADE, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, 1999.

_____; _____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IRELAND, Timothy Denis. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional. **Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos: história e memória**, São Paulo, n. 9, p. 09-22, mar. 2000.

_____. **Educação Popular na América Latina: Desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO; MEC; CEAAL, 2006.

_____. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Em Aberto/INEP, 2009. (Vol. 22, n. 82).

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: Perfil da EJA**. Cuiabá: UFMT, 2010.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LIOTTI, Luciane Cortiano. **As diretrizes curriculares do estado do Paraná e os efeitos de sentido produzidos em professores de biologia**. Curitiba: UFPR/PPGE, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: _____. (Orgs.). **Disciplinas e Integração curricular: História e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.) **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2005.

_____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. Abordagens de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____; _____. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986, p. 11-24.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

_____. Políticas de currículo: qual o espaço para a diversidade. **Tempo Presença**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 312, p. 22-24, 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAIOLINO, Elieima Velasquez de Souza; SENNA, Ester. Política pública educacional para educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul: percurso histórico. **VII Jornada do Histedbr**, Campo Grande, Editora Uiderp, v. 01, p. 01-20, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.158**, de 28 de maio de 2012. Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 4.793**, de 01 de julho de 1994. Cuiabá: SEDUC/MT, 1994.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **EJA: Programa de Educação de jovens e adultos de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Linhas Políticas da Educação de Jovens e Adultos**. “O Direito dos Cidadãos a Educação Básica de Qualidade”. Cuiabá: SEDUC/MT, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para EJA em Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 05/2011 - CEE/MT**. Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 28/12/2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 12/04 - CEE/MT**. Autoriza a oferta de cursos no ensino fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Cuiabá: D.O.E., 05/01/2004

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 079/92 - CEE/MT.** Autoriza a oferta de suplência em Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E.: 13/01/1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 137/1991 - CEE/MT.** Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 150/99 - CEE/MT.** Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: D.O.E., 16/02/99.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 180/2000 - CEE/MT.** Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. Cuiabá: D.O.E., 01/02/2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 177/2002 - CEE/MT.** Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 204/2000 - SEDUC/MT.** Cria comissão para construção de um programa para EJA em Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 05/05/2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 393/2007 – SEDUC/MT.** Constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 10/10/2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Carta da Cidadania. FPDEJA/MT.** Instala o Fórum permanente de debates de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá, 08/06/2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Preliminar de Redimensionamento da EJA em Mato Grosso 2007/2008.** Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

MATHEUS, Daniele dos Santos. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática.** Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p.185-201, jul./dez. 2007.

MEDEIROS, Cecília Corrêa; ALVES, Queila; ALENCAR, Fernanda Maximo. A formação continuada de professores de jovens e adultos: trabalhando com a diversidade cultural. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22 set. 2005.

MELLO, Angela Rita Christofolo. **Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: Estudo do Programa Letramento de 2004 a 2007.** Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **EMC (Educação Moral e Cívica) (verbete).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil. São Paulo:

Midiamix, 2002. Disponível em:<<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-de-historia-e-da-cultura-na-formacao-de-cidadaos/35990/#ixzz2N3ZvIrwO>>.Acessado em: 17/01/2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. **Programa Salto para o Futuro**, Boletim n. 16, Secretaria de Educação a Distância/MEC, Rio de Janeiro, set. 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 12, São Paulo, dez. 1999.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 241-269.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005. 482 f.

_____. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: processos de formação continuada como metodologia de pesquisa. **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias - Os 25 anos, v. 1, 2002.

PAIVA, Jane; MACHADO, Margarida Maria; IRELAND, Timothy Denis. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos – Uma memória contemporânea**. Brasília: UNESCO; MEC, 2000.

_____; _____. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO; MEC, 2004. 210 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese; Ebrades, 1982. (nº 23-24).

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica, poder, conhecimento e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da educação de jovens e adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS: UFGD, 2008.

RIBEIRO, Clayton Diogenes. **Estado do conhecimento de educação de jovens e adultos no Brasil: Um balanço de teses e dissertações (1999-2006)**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: Complexidades, desafios, e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: Os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

SOARES, Leônio. **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Aprendendo com a diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOEIRO, Kelma Araujo. Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. (Orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007. SOUZA, 2007.

TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

TURA, Maria de Lourdes; LEITE, Carlinda. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: DPAllii, 2008. p. 189-214.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Carta de Nairobi**. 19ª Sessão da UNESCO. Nairobi, Kenya: 26/10 a 30/11/1976.

_____. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre Educação para o século XXI (Jacques Delors)**. Brasília: Julho 2010.

_____. **V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha: CONFINTEA, Julho de 1997.

_____. **VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos: Marco de Ação de Belém**. Belém, PA: CONFINTEA, Dezembro de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996.

_____. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 128-137, 1997.

_____. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. **Fronteiras**, Florianópolis, Porto Alegre, v. 12, p. 25-32, 1998.

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1 – Qual a sua trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos?
- 2 – Qual a sua compreensão sobre Educação de Jovens e Adultos?
- 3 – Como foi a sua participação na criação das orientações curriculares para EJA em Mato Grosso?
- 4 – Como está o desenvolvimento das Orientações Curriculares para EJA no CEJA?
- 5 – Quando se fala em Organização Curricular, qual a sua compreensão?
- 6 – Sobre a Organização Curricular oportunizada para os CEJAs, o que é mais debatido na sua área de conhecimento?
- 7 – Você acredita que as proposições feitas para compor as Orientações Curriculares para EJA, pelo CEJA, estão presentes no documento final?
- 8 – O que mais o impactou na organização curricular do CEJA?
- 9 – Como se organiza e se desenvolve o plano de ensino por área de conhecimento?
- 10 – Quais as perspectivas de mudança ou de permanência que ocorreram na sua prática pedagógica, com a organização curricular proposta pelo CEJA?
- 11 – Você acredita que os educadores do CEJA têm a oportunidade e autonomia de expressar insatisfações, desejos, vitórias, conquistas e dúvidas?