



LOGOS II, NEP E CEJA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS POLÍTICAS DE EJA NO MUNICÍPIO DE COLIDER/MT DE 1982 A 2009

Ivana Bogнар – SEDUC/MT e UFMT/IE/GEM⁴¹

Márcia dos Santos Ferreira – UFMT/IE/GEM⁴²

GT 5- Formação e Profissão Docente

Não conta com financiamento

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre a formação de educadores de jovens e adultos em processos formativos diferenciados ocorridos durante a oferta dessa modalidade no município de Colider/MT, através da implantação do Projeto Logos II (1982), do NEP – Núcleo de Educação Permanente (1988) e do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos (2009), bem como as políticas de EJA que ocorreram no município nestes períodos. A proposta deste artigo é apresentar uma interpretação sobre a EJA, entendida como política pública, ofertada durante os três projetos educativos Logos II, NEP e CEJA com características próprias para atender essa modalidade da educação básica que atende a um público muito específico, que, por diferentes motivos, teve negado o direito à educação. Os desafios colocados pela política educacional para a EJA são demandas necessárias, considerando o direito subjetivo destes sujeitos, bem como a figura do professor tem sido uma temática recorrente no cenário educacional, por meio das reformas educacionais, geralmente, impostas pelos governantes, que repercutem significativamente na sua profissionalização. Este trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base teórica uma perspectiva reflexiva, a partir do que vem sendo discutido por educadores como: Freire (1996); Nóvoa (1997); Machado (2008); Fávero (2009); Ireland (2004); Jardimino e Araújo (2014). Inicialmente, destaca-se uma conceituação sobre a EJA, enquanto direito do educando. Em seguida, é discutido o percurso histórico da EJA no município de Colider, através dos três projetos focalizados neste trabalho. Finalmente, se destaca algumas concepções de formação de professores de EJA e a necessidade de políticas públicas voltadas para a oferta dessa modalidade de ensino, bem como a importância em compreender os significados da luta coletiva em defesa da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos, formação de educadores, políticas de EJA.

41 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/campus Cuiabá. Graduada em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, no ano de 1999. Email: ivanabognar2015@gmail.com.br

42 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, em 2006. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT/Cuiabá. Email: msf@ufmt.br



Introdução: Educação de Jovens e Adultos como direito do educando

Discussões sobre a formação e o desempenho dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos vêm conquistando espaço nos meios acadêmicos, enfatizando, entre outros problemas, a falta de formação específica, que resulta muitas vezes numa atuação inadequada nos processos de ensino/aprendizagem dos sujeitos envolvidos, bem como a formação continuada dos professores de EJA que tem sido desafiada pela consolidação da oferta, além de se colocar como uma necessidade no cotidiano das escolas e ainda a ausência de implementação de propostas pedagógicas especificamente voltadas às necessidades dos educandos jovens e adultos trabalhadores, compreendendo o desafio de lidar com a diversidade existente nessa modalidade.

A intenção de realizar esse trabalho, colocando num contexto histórico e político, tem como intuito abrir possibilidades para que os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos percebam sua relevância e urgência. É necessário compreendê-la, sendo uma tarefa de todos que lutam por melhor oferta dessa modalidade, bem como por um quadro docente preparado para atender às suas especificidades. Assim, a EJA como um direito à educação e a formação de professores para atuar com esses sujeitos de direito são lutas políticas necessárias no âmbito da educação escolar.

O presente estudo tem como enfoque principal a EJA, que conforme a Constituição de 1988 representou um avanço no art. 208, parágrafo 1º, reconhecendo-a como direito público subjetivo dos cidadãos, “fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito”. No entanto, o Relatório Síntese do I Encontro Nacional de EJA (I ENEJA), realizado em 1999, no Rio de Janeiro, pelos fóruns de EJA no Brasil, aponta que “a LDB de 1996 apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”, retomando assim, a ênfase na perspectiva compensatória” (IRELAND, 2004, p. 99).

Neste Relatório também se afirma a inexistência de uma política nacional de EJA, fato que contribui para a escassez de investimentos na área. Conseqüentemente, “acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de



verbas e de outras ações que se realizam com absoluta precariedade de recursos” (IRELAND, 2004, p. 99).

Outros fatores que caracterizam esta modalidade e que se constituem em problemas são a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores, bem como a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente, reconhecendo a EJA como habilitação profissional. Sobre estas questões, Jardimino e Araújo (2014, p. 137) ressalta que:

A despeito dessa importância, o professor vem, já há algum tempo, sofrendo com a desvalorização social de seu trabalho. Os pesquisadores procuram, em suas investigações, compreender o fenômeno. Para Sacristán (1995), a profissão docente é uma *semiprofissão*, por receber imposições advindas das instâncias políticas e administrativas superiores à escola. A autonomia que é dada ao docente fica restrita ao âmbito das políticas educacionais, que o levam a cumprir determinações prescritas nos documentos oficiais, nos livros didáticos, em outros materiais e nos projetos político-pedagógicos, sobre os quais tem pouca ingerência. Essa restrição na autonomia docente incide diretamente no prestígio social dessa profissão, pois essa perda representa a visão de um profissional submetido à autoridade de outras instâncias, como o Estado, por exemplo.

Outra problemática apontada por Machado (2008, p. 165) relaciona-se à formação de professores, pois, conforme a autora: “Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País.” Os processos formativos geralmente não propiciam a oportunidade de aprender sobre os desafios de atuar com os alunos sujeitos de EJA, que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

A proposta deste trabalho também é apresentar algumas considerações com relação à formação dos educadores da EJA e sua atuação nessa modalidade numa perspectiva reflexiva, conforme aborda Machado (2008), considerando o desafio de não só pensar na formação inicial, mas também na formação continuada.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, percebe-se que tem sido enfatizada por Ireland (2004, p. 100) a questão da necessidade de que essa modalidade tenha educadores com perfil adequado para nela atuar.



A formação de educadores de jovens e adultos vem sendo assumida progressivamente pelas universidades, com programas amplos, decorrentes de convênios com entidades da sociedade civil, por ONGs e instituições privadas com tradição na área; e por algumas secretarias estaduais e municipais, que têm procurado criar estratégias de formação continuada de seus professores. Tais iniciativas, entretanto, ainda são incipientes face à demanda crescente na área.

A formação de educadores é apontada como uma das principais causas responsáveis pelos problemas ocorridos na educação de jovens e adultos. Os desafios colocados pelas necessidades educacionais desses sujeitos trabalhadores são demandas as quais se deve considerar o direito subjetivo através da escolarização e um novo projeto de vida. As demandas dos jovens e adultos trabalhadores permitem refletir sobre o papel das universidades de educação e do Estado e ainda avaliar as características da formação do professor que precisa ter um perfil de profissional de EJA, considerando o tipo de educando que se quer formar, exigindo um educador atento ao seu papel, com novas atitudes no exercício da docência, como ser social, político e produtivo. Faz-se necessário, portanto, uma discussão sobre as relações da EJA com a formação inicial e continuada dos educadores, ou seja, como a interação destes no contexto escolar contribui para o processo formativo dos mesmos.

Ireland (2004, p. 100) apontam algumas dificuldades que vêm sendo apontadas no processo de formação dos educadores:

- o caráter voluntário, que leva a uma provisoriedade nas ações;
- a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores;
- a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto à sua prática docente.
- a falta de concursos públicos para a área que, evidencie ou não, reconhecimento da EJA como habilitação profissional.

Uma política educacional que tem apenas ações assistencialistas e meramente compensatórias ignora o processo de educação continuada tão necessária enquanto direito de aprender por toda a vida. Por isso é imprescindível que os educadores sejam profissionais reflexivos, capazes de construir e reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente e flexível no exercício docente no contexto da oferta da EJA como militante de uma proposta curricular baseada nas necessidades dos sujeitos educandos.

Os desafios educacionais para a formação de educadores, currículo e metodologia de ensino são enfrentados no dia-a-dia nas escolas de EJA, que requerem um modelo pedagógico



adequado ao perfil do educando. As demandas e reivindicações presentes nos movimentos sociais em favor da educação popular são possibilidades que podem se constituir em realidade. Significa que essa modalidade de ensino pode contar com a presença e o compromisso de educadores conscientes do seu papel. É preciso haver a participação do educador, gestor e educando nesse processo de luta considerando a defesa da EJA enquanto direito do cidadão e dever do Estado.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos Freire (1996), Nóvoa (1997), Ireland (2004); Machado (2008); Fávero (2009); Jardimini e Araújo (2014) e, ainda as OCs – Orientações Curriculares para as diversidades educacionais (MATO GROSSO, 2010). Estes trabalhos sobre a modalidade possibilitam, assim, um conhecimento teórico que serve como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvam a formação de educadores de EJA e sua relação com a prática em defesa da oferta da modalidade enquanto políticas públicas destinadas aos sujeitos da EJA.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, seja em artigos publicados em revistas, seja em obras recomendadas, a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação. Manifesta-se nesse contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores.

Assim, o objetivo desta pesquisa em andamento é caracterizar na educação básica a Educação de Jovens e Adultos, compreendendo-a teórica e empiricamente, analisando suas especificidades sob o ponto de vista legal, enquanto direito subjetivo, traçando o percurso histórico da EJA no município de Colíder ocorrido durante o Projeto Logos II, iniciado em 1982; o Núcleo de Educação Permanente (NEP), em 1988; e a implantação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em 2009. Propõe-se, aqui, estudar as características destes projetos diferenciados para a EJA em Colíder, durante esse percurso histórico, buscando refletir sobre estes processos formativos como políticas públicas voltadas para a modalidade.



1. Oferta da Educação de Jovens e Adultos através dos Projetos Logos II, NEP e CEJA no município de Colider

Jim Sharpe (1992, p 40), em “A história vista de baixo”, aponta que “tradicionalmente, a história tem sido encarada desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes”, na qual a revelação destacada era das opiniões políticas da elite. Assim, tentar compreender o povo no passado é uma prática que contribui para o entendimento da história das pessoas comuns da classe social inferior que tem início com a história dos movimentos de massa, no século dezoito, que se desenvolveu com o crescimento do movimento trabalhista, conforme afirma Hobsbawm (*apud* SHARPE, 1992, p.45).

Segundo Jim Sharpe (1992, p.60-62):

A história vista de baixo pode desempenhar um papel importante neste processo, recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais [...] A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar.

O autor ainda destaca que “como é tão frequente quando se trata de registros oficiais, eles têm sua maior utilidade quando empregados para propósitos que seus compiladores jamais sonharam” (SHARPE, 1992, p.50).

Dessa maneira também, Fávero (2009, p.67) destaca que Paulo Freire participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, sob a coordenação do MEC afirmando em seu discurso sobre o problema da educação da população residente nos “mocambos” de Pernambuco, o qual revolucionou o entendimento de que “a miséria da população era a responsável pelo analfabetismo e pelo atraso nas condições de vida em geral e não vice-versa, como se afirmava inclusive em documentos oficiais”.

Para apreendermos os limites, possibilidades e desafios colocados pela política educacional, frente às reivindicações para a EJA, recorreremos à realidade histórica e social deste processo durante a oferta da modalidade desde 1982 a 2009 e aos princípios da lei da dialética: ação-reflexão-ação. Assim, estudamos as políticas de EJA ocorridas nesse período em uma instituição do município de Colider, hoje denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos “Cleonice Miranda da Silva”, que sempre ofertou exclusivamente essa modalidade



de ensino, tendo como foco as políticas de escolarização básica de educandos jovens, adultos e idosos nos projetos denominados Logos II (1982), NEP (Núcleo de Educação Permanente -1988) e CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos - 2009).

O Projeto Logos II iniciou com a Formação em nível de Magistério para professores de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, preparando, assim, aquele que atuava em sala de aula sem ter formação, pois poucos tinham nível superior, já que naquela época havia muitos professores leigos por falta de habilitação. Muitos não tinham nem mesmo os quatro anos de escolaridade básica e estavam longe de alcançar uma habilitação em nível de ensino médio.

Arruda (2011, p.118), em sua dissertação de Mestrado, afirma que:

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres. Nas escolas “multisseriadas”⁴³ das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença em sala de aula de uma professora, ou professor, habilitado no magistério.

Arruda ainda destaca que a gênese a EJA no município de Colider está na implantação do Projeto Logos II, sendo implantado no ano de 1982, além da oferta do Mobral que não era estruturado institucionalmente como escola:

O Projeto Logos II foi a primeira estrutura educacional de Educação Supletiva no município de Colider. Apesar de suas precariedades, era uma estrutura que contava com equipamentos, pessoal e organização político-pedagógica voltada para um público constituído por jovens e adultos excluídos do processo educacional regular. (ARRUDA, 2011, p. 120)

Este Projeto visava atingir a problemática da formação dos professores leigos, através da metodologia do ensino à distância. Segundo Arruda (2011, p.119), a maior parte da carga horária do curso era à distância, de maneira que os cursistas efetuavam as matrículas e o “curso se desenvolvia conforme ritmo do cursista, que estudava em casa os módulos, fazia o exercício da avaliação e, sentindo-se preparado, se dirigia ao Núcleo Pedagógico para a

43 Escolas em que uma única professora lecionava ao mesmo tempo na mesma sala com turmas de crianças em diferentes níveis de escolaridade, nas séries iniciais do ensino fundamental.



avaliação, ou “pós-avaliação”, conforme era denominada”. Nesta avaliação, o cursista para ser considerado aprovado precisava obter, no mínimo, a nota 8,0(oito). A outra parcela da carga horária do curso se constituía dos encontros/e ou seminários, denominados de Encontros Pedagógicos e Microensino, nos quais todos os estudantes se reuniam para trocar experiências e aperfeiçoar suas atividades pedagógicas, bem como o desenvolvimento de aspectos culturais, humanos e sociais.

Arruda (2011, p.119) destaca como esse curso se estruturava:

O Projeto se divide em três momentos: 1) uma parte introdutória de orientação aos cursistas, especialmente sobre a metodologia do ensino à distância, e as fases e procedimentos do curso em si; 2) o curso em si, isto é, o estudo dos módulos e as avaliações, que estava dividido em duas partes: a) uma de educação geral e b) outra voltada para as especificidades do Magistério; 3) a parte prática do curso, que também se dividia, em dois momentos: a) os encontros pedagógicos e b) o microensino. Estruturado na forma de módulos de ensino, a parte de educação geral era constituída de 106 módulos e a parte específica de formação para o magistério estava organizado em 98 módulos.

Assim, o cursista deveria estudar este total de módulos e ser aprovado nas avaliações dos 204 módulos, bem como a participação nos Encontros Pedagógicos e o Microensino para a obtenção da certificação do curso Magistério, sob a responsabilidade do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) em Cuiabá.

Como o Projeto Logos II atendia especificamente aos educadores que atuavam em sala de aula, havia necessidade de incluir também outros educandos com defasagem idade/série, uma vez que muitos deles estavam afastados da sala de aula sem oportunidade de retomar os estudos. Surge então, em 1987, o NES (Núcleo de Estudos Supletivos), mais uma oferta de oferta de EJA no município de Colider, porém durou pouco tempo, através da CESU (Coordenadoria de Ensino Supletivo), Secretaria de Estado de Educação, que segundo Arruda (2011, p.123):

O NES, criado em 1986, funcionava separadamente e sem vínculos político-pedagógicos com o Logos II em outro espaço físico, onde oferecia cursos de educação supletiva de nível de 1 e 2 graus Propedêuticos, também na forma de módulos. A Secretaria determinou que passasse a funcionar no mesmo espaço físico todos os cursos e programas de educação supletiva oferecidas no município. E o espaço determinado para receber todos os cursos e programas era o espaço onde estava instalado o Projeto Logos II.



Em 1988, através do decreto nº 579 de 08/02/1988, são criados os Núcleos de Educação Permanente (NEP) em 07(sete) municípios do Estado, sendo eles: São Felix do Araguaia, Barra do Bugres, Jauru, Jaciara, Paranatinga, Juína e Colider com o objetivo de desenvolver os programas de Educação Supletiva em suas modalidades de suplência, considerando o artigo 24 da Lei nº 5.692/71; considerando o grande contingente de adultos-trabalhadores sem escolaridade no Estado; considerando a inadequação dos cursos ora oferecidos ao educando-adulto trabalhador, conforme aponta o próprio Decreto que cria os NEPs com o intuito de atender a todos os jovens e adultos que buscavam a escolarização, já que não tiveram a oportunidade de concluir seu processo ensino aprendizagem em tempo hábil. Com a criação do referido projeto expandiu-se assim, a oferta de educação para todos aqueles que necessitavam de escolarização e não apenas para professores leigos que atuavam em sala de aula, conforme critério para matrícula no curso do Projeto Logos II.

Conforme aponta Arruda (2011, p. 118)

O NEP de Colider que teve as suas atividades iniciadas em fevereiro de 1988, constitui um terceiro momento da história da EJA no município, precedido que fora, em 1986, pela decisão da Secretaria de Estado de Educação em implantar, através da sua CESU, o NES; o qual, em 1987, passou a funcionar no mesmo espaço onde estava instalado o Núcleo Pedagógico do Projeto Logos II.

Dessa forma, no ano de 1988 com a implantação do NEP até 1991, ofertava-se os dois projetos, um para professores leigos, através do Projeto Logos II e outro aberto para todos aqueles que necessitavam prosseguir seus estudos através do NEP. A metodologia deste novo projeto deu-se nos mesmos moldes do anterior, pois os educandos possuíam determinada carga horária presencial e semipresencial, estudavam por módulos, realizavam as avaliações da mesma forma que o Projeto Logos II e participavam dos grandes encontros somando-se com as turmas deste projeto com qualificação para o magistério. Isto porque um projeto não inviabilizou o outro, mas caminharam juntos por um determinado tempo até que os cursistas do Logos II pudessem concluir o curso.

No entanto, através da Resolução 137/1991/CEE/MT, que estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de Educação de Mato Grosso, se inicia uma nova discussão quanto à oferta da EJA. Conforme, destaca o art. 2º, inciso I – “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 na idade própria”. Um novo modelo de EJA surge para atender aqueles que retornavam aos estudos em busca da escolarização. Como rezam os art. 4º e 5º da Resolução 137/1991/CEE/MT, o aluno matriculava-se a cada seis meses, ou seja, cada semestre tinha a duração de cem dias letivos e a carga horária mínima de quinhentas e quarenta horas-aula para ofertar o curso supletivo para as séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio.

A oferta de EJA nestes moldes através do regime semestral, ou denominado supletivo, durou desde 1991 até o ano 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000/CEE/MT, que fixa normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o ensino supletivo, amparada pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Este programa exigia a frequência mínima de 75% e duração de três fases para cada segmento do Ensino Fundamental e três fases para o Ensino Médio, de modo que em cada fase respeitasse a carga a horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos. Assim, o programa pretendia combater o “aligeiramento” do ensino, de modo a assegurar à educação de jovens e adultos um padrão de qualidade.

De acordo com as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2010, p. 178):

A falta de escuta e o silenciamento já apontados assujeitam jovens e adultos a concepções que ignoram o que sabem e o que desejam saber, para traduzir o que muitas vezes os profissionais pensam que sabem sobre eles e, por isso mesmo, aligeiramento as ofertas que lhes apresentam, subtraindo “conteúdos” de “programas” supostamente oficiais, o que confere à EJA caráter supletivizador: “repor o tempo perdido”.

O Programa de EJA para Mato Grosso (aprovado pela Resolução nº 177/2002/CEE/MT) traduz concepções de como as escolas devem tratar a modalidade, propiciando flexibilidade para atendimento dos sujeitos. Esse programa resulta na proposta de organização do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), criados em 2008, através da Secretaria de Estado de Educação, apenas em 16 municípios considerados polos no estado de Mato Grosso, conforme o Decreto nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008, publicado em Diário Oficial de Mato Grosso. Assim, através da implantação do CEJA, uma nova organização curricular foi implementada com objetivo de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos, oferecendo



formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida, conforme apontam as Orientações Curriculares para a educação de jovens e adultos em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010).

Esta recente denominação deu-se em função da implantação de uma nova proposta pedagógica diferenciada das demais escolas que atendem EJA no estado de Mato Grosso ao ofertar o Ensino Fundamental, que é composto do 1º segmento (séries iniciais) e o 2º segmento que corresponde aos anos finais, bem como o Ensino Médio, exclusivamente, para a educação de jovens e adultos através da matrícula trimestral por área de conhecimento, matrícula por disciplina e exame supletivo online. Alguns CEJAs ainda tiveram a licença para oferecer cursos profissionalizantes através do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), como é o caso do CEJA de Colíder.

A proposta pedagógica dos CEJAs foi ancorada nos *eixos norteadores*⁴⁴ da EJA, como espaços plurais de atendimentos que compreendem a Educação Formal e Informal, voltado à integração dos jovens e adultos ao mundo do trabalho ao longo da vida, conforme as Orientações Curriculares para a EJA em Mato Grosso, com o objetivo de superar a visão “compensatória e de aligeiramento” que a educação brasileira por várias décadas atribuiu à EJA, para uma educação voltada à aprendizagem ao longo de toda a vida.

O Centro de EJA foi implantado no município de Colíder a partir de 2009, através do Decreto nº 1.988 de 13/05/2009. Assim, a Escola Estadual “Cleonice Miranda da Silva” passou a ser denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos “Cleonice Miranda da Silva”, por tratar-se de uma nova oferta curricular na modalidade. Os CEJAs foram organizados metodologicamente em três áreas do Conhecimento através da Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas para favorecer a articulação e a interação das disciplinas nas áreas de conhecimento.

44 Seduc (2010) As Orientações Curriculares para EJA do Estado de Mato Grosso propõem que as unidades escolares centrem debates e propostas a partir dos Eixos Norteadores: trabalho como princípio educativo, a cidadania, o direito de aprender ao longo da vida e a dialogicidade.



De acordo com as Orientações Curriculares das diversidades educacionais - OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 214):

Os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade. Destacam-se, então, os momentos desta construção: Elaboração de caminhos comuns do Projeto Político-Pedagógico, as Matrizes Curriculares, as atividades a serem desenvolvidas (plantões, aulas culturais e oficinas), o calendário escolar, a distribuição das atividades docentes, enfim, toda a proposta dos CEJAs deve ser construída gradativamente na coletividade, e com a participação efetiva de todos os outros Centros constituídos no Estado.

Assim, nasceu uma nova perspectiva, ou um novo sentido de educação de jovens e adultos, com o objetivo de propiciar tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada educando, pois ele tinha a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que melhor lhe conviesse através da matrícula por área de conhecimento, ou matrícula por disciplina, quando não tinha condições de frequentar as aulas todos os dias da semana, e ainda podia optar pelo exame supletivo online, na impossibilidade de frequentar a escola, pois de acordo com as OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 214):

A flexibilidade propiciada por este novo modelo não implica na desvinculação de compromisso com a legislação vigente, pois todos os educandos devem ter bem claros quais os seus horários de estudos, de acordo com a LDB 9394/96 prevê, contudo, respeitando o tempo em que cada sujeito pode completá-las.

Dessa forma, observa-se que foram três projetos curriculares com características diferenciadas que ocorreram num mesmo espaço físico, porém com suas especificidades em períodos distintos. O Projeto Logos II era um projeto de educação à distância, considerado supletivo, direcionado apenas para professores leigos nas séries iniciais. Já o NEP foi voltado para todos aqueles que não possuíam a escolarização de ensino fundamental e médio também numa educação supletiva. E a implantação do CEJA foi destinada a todos os interessados em ingressar ou concluir seus estudos, porém num curso totalmente presencial, com proposta pedagógica diferenciada como a matrícula por disciplina e a matrícula por área de conhecimento, bem como a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, e também com a oferta do exame supletivo online, que não exige a frequência à escola.

As Orientações Curriculares das diversidades educacionais para a educação de Mato Grosso apontam que:



A existência do Programa de Educação de Jovens e Adultos, formulado em 2002, as práticas de EJA no Sistema, o antigo Projeto Beija-flor e, mais recentemente, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são razões eficientes para induzir a Secretaria à elaboração desta política, por entender que, além de haver questões de ordem estrutural e de concepção a enfrentar na diversidade das propostas – tanto nas enunciações quanto nas práticas – cabe ao poder público assegurar o direito de todos como dever do Estado, face à enormidade do desafio, o que exige mais do que ofertas de programas e projetos, mas uma política que expresse sentidos e caminhos ideológicos escolhidos para elaboração de uma política pública permanente. (MATO GROSSO, 2010, p. 206)

O Projeto Logos II, o NEP e recentemente o CEJA foram implantados como possibilidade de constituir-se como política pública que fosse capaz de atender ao educando da EJA, sujeito jovem, sujeito trabalhador, sujeito idoso, porém com tratamento diferenciado no que diz respeito à oferta da modalidade. Os dois primeiros desenvolvidos de 1982 a 1991 foram projetos sob a concepção de uma educação supletiva que fosse capaz de atender aos jovens e adultos que tiveram negado seu direito à escolarização, porém com características de uma escola tecnicista, que segundo (SAVIANI apud ARRUDA, 2011, p.120), cujo “elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas.” Já o CEJA foi implantando a partir de 2009 com outros moldes de uma educação que não fosse supletiva, amparada pelo Parecer 11/2000/CNE, representada pelo compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, elaborado por Jamil Cury, destacando um passo significativo em direção a uma nova concepção da educação de jovens e de adultos.

Assim, os contextos sociais e históricos foram considerados nesses processos formativos nestas últimas décadas em que educandos e educadores são partícipes do processo, contribuindo para a formação crítica e humana, onde o ser humano é visto de forma ideal e não apenas valorizado em sua capacidade cognitiva. Essa vivência contribuiu para o aprofundamento teórico sobre a educação de jovens e adultos, bem como na construção da trajetória acadêmica e da profissão docente em favor da luta pelos excluídos sociais e culturais e pelo direito humano.



2. Repensando a formação de professores de Educação de Jovens e Adultos

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reconhece a EJA como uma modalidade de ensino dotada de especificidade, assegurando seu marco legal para a implantação de políticas públicas destacando a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Dessa maneira, a escola ao oferecer essa modalidade, cumpre um dever de cidadania, apesar de que há necessidade em investimento nessa área, ao favorecer a educação continuada ao longo de toda a vida aos educandos e à formação inicial e continuada aos educadores que atuam ou deverão atuar com os sujeitos da EJA.

Este investimento na implantação e implementação de políticas públicas no atendimento aos jovens, adultos e idosos devem garantir efetivamente um currículo escolar adequado aos sujeitos da EJA, baseado nas necessidades destes que buscam superar os desafios encontrados em sua vida, como idas e voltas no processo escolar, bem como a qualidade do ensino desta modalidade deve ser observada mediante a valorização profissional e formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática.

Para tal, Machado (2008, p.169) destaca que não se pode pautar apenas na formação inicial do professor, é preciso que a formação continuada em serviço ocorra, a fim de contribuir com a prática pedagógica, para construção de novas pedagogias e métodos de trabalho apropriados aos educandos. A autora observa ainda que os fóruns de EJA têm a preocupação com a formação de educadores de EJA desde 1999, no I ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, além de garantir investimentos na formação inicial e continuada específica para a EJA. Este é um desafio colocado ao docente da EJA que precisa lidar com a diversidade existente nesta modalidade.

Nessa perspectiva, Jardimino e Araújo (2014, p. 138) afirma que:

Diante desse quadro, é necessária a implementação de mecanismos que atribuam empoderamento à categoria, tendo em vista a revalorização social da profissão do professor, o domínio de diversas habilidades e competências (mais adequadas aos tempos modernos), marcados pela flexibilidade dos contextos, pela agilidade nas informações e pela complexidade das relações), a construção de conhecimentos e



habilidades específicas do processo educativo, a socialização dos valores da profissão e certo grau de autonomia em relação ao Estado.

Machado (2008, p.165-170) aponta que há um descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos da EJA, destacando que no relatório do V ENEJA, ocorrido em Cuiabá em 2003, os fóruns de EJA apoiaram a iniciativa de realização de Seminário de Formação de Educadores como forma de contribuir nesse desafio destacado amplamente na modalidade. Assim, o professor que atua na EJA precisa estar atualizado com sua formação continuada, que preconiza partilhar e refletir sobre as ações educativas com o objetivo de fortalecer a escola como espaço formativo, com comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens aos sujeitos da EJA.

O papel do professor atuando em movimentos sociais, especificamente nos fóruns de EJA, é reconhecido como uma luta em prol da modalidade. No entanto, sabe-se que nada será diferente se não houver alterações nas condições de trabalho existentes nas escolas, bem como nas políticas públicas em relação à educação de jovens e adultos. Dessa forma, cabe ao poder público oferecer a modalidade com qualidade. À universidade o compromisso com a construção teórica e as reflexões críticas sobre a formação humana na educação de jovens e adultos, levando em consideração um currículo adequado aos educandos. E aos movimentos sociais as reivindicações em defesa da modalidade.

Nessa luta, se insere os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que surgiram em 1996, existentes atualmente em todos estados do Brasil. Reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC como interlocutores de políticas públicas, assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública, não se limitando apenas à alfabetização, e sim assumindo-a como um processo que se dá ao longo da vida, sendo este um grande desafio colocado na VI CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em Belém do Pará, em 2009.

A modalidade EJA foi por um longo período, tratada como apêndice nas escolas. Só vem sendo discutida, debatida e estudada a partir dos processos de lutas sociais organizadas, principalmente pelos movimentos sociais que defendem uma prática pedagógica libertadora e emancipatória para os sujeitos da educação de jovens e adultos. Como exemplo, destaca-se



uma das propostas aprovadas no XIII ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) realizado em Natal/RN, em 2013, ao propor que as Instituições de Educação Superior Públicas atuem nos Fóruns numa perspectiva militante, compartilhando experiências de formação inicial e continuada, assumindo-o como espaço privilegiado de partilha. E ainda defender que os processos de formação de educadores tenham como princípio a emancipação humana, a partir da Educação Popular, portanto, para além da lógica do mercado voltada a atender as necessidades específicas de acordo com a realidade social, econômica e cultural do educando.

O reconhecimento da diversidade desses sujeitos é necessário, a fim de pensar numa política pública de EJA em que se considerem as condições para o aprendizado desses sujeitos e suas necessidades. A mudança de concepção na EJA passa inevitavelmente pelos processos formativos dos profissionais que trabalham com esses sujeitos: professores e gestores, assim como pela compreensão de que o sistema escolar precisa incorporar a EJA como modalidade de oferta devida pelo Estado aos cidadãos que não puderam iniciar ou concluir os estudos.

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim “formatione” e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com livros, mestres, diálogo, internet entre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo em comunhão com o outro.

O conceito de formação é suscetível de várias perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional e pessoal a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo-se “formar e formar-se” (p.26).



Portanto, relacionar o papel do professor no processo de (re) construção e atuação nas políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos, a fim de buscar a garantia dos direitos desses sujeitos da EJA, bem como a (re) formulação de propostas pedagógicas para o atendimento desses educandos é uma das alternativas para a conquista do resgate da dívida política do estado para com estes alunos excluídos do sistema de ensino.

Considerações Finais

As discussões aqui apresentadas buscaram apontar os desafios postos historicamente para a EJA constituir-se como política pública do Estado, superando as ações pontuais de governos ao implantar programas e propostas pedagógicas para o atendimento da modalidade. Não se pode entender um elemento, um aspecto sem explicar suas relações históricas, políticas e ideológicas. Análises de conjuntura foram consideradas para a explicação da educação de jovens e adultos enquanto direito no projeto das políticas de governo nesse período nas últimas três décadas.

Assim, determinamos compreender os significados da luta coletiva em defesa da modalidade. No entanto, estas ações precisam ser (re) construídas. Por exemplo, a ação educativa comprometida com um projeto de vida para o sujeito da EJA exige o enfrentamento da política de governo que destrói o caráter público da educação, portanto, caracterizam uma possibilidade concreta de mudança que vem se processando na EJA, onde pelo enfrentamento vem se fortalecendo a formação inicial e continuada dos educadores e forjando um projeto de escolarização digno aos sujeitos da EJA. Destaca-se aqui como reação da sociedade civil, a organização dos fóruns de educação de jovens e adultos no Brasil, com desdobramentos regionais e municipais, como exemplo o estado de Mato Grosso, que tem como base a articulação informal de instituições públicas e não governamentais, assim como educadores em geral, em defesa do direito dos educandos da EJA a uma educação de qualidade através do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos – FPDEJA/MT que ao longo dos quatorze anos de existência em Mato Grosso vêm buscando coletivamente o debate e a reflexão em torno das temáticas que abordam a modalidade, bem como os desafios que a EJA



apontam pra nós, educadores, gestores, pesquisadores e militantes neste campo em defesa da modalidade.

Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer os instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica, pois permanece desde o I ENEJA em 1999 a preocupação quanto à formação de educadores, bem como com a garantia de investimentos na formação inicial e continuada específica para a educação de jovens e adultos. Assim, é preciso atualizar os dados desde esse período até os dias atuais, apesar de verificarmos o número de dissertações e teses que vêm aumentando nas pesquisas de graduação e pós-graduação sobre a formação de professores, enquanto papel de denúncia revelando as fragilidades nas estratégias de formação ou ausência de formação dos educadores que atuam na modalidade, bem como a falta de políticas públicas na área.

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógica constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. É certo que ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo da investigação proposta aqui neste trabalho, enquanto se desenvolve uma dissertação de mestrado.

Diante dessas considerações, acreditamos que a prática reflexiva é necessária na construção dos saberes, visto que uma postura reflexiva é intrínseca ao trabalho docente em que se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação de sua prática, nos grupos de formação, na interação com as leituras, etc. Assim, a práxis deve estar articulada no desenvolvimento formativo do professor, pois só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar. Conforme afirma Freire (1996, p. 109) “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Devemos acreditar que é possível construir e reconstruir um caminho alternativo através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução nesse processo formativo.

O presente estudo buscou recuperar historicamente elementos significativos das políticas de EJA no município de Colider, no estado de Mato Grosso, nas três últimas décadas. Percebe-se, por parte do governo, uma tentativa de implantação de políticas públicas para a



EJA, neste período, porém há muito por se fazer ainda em prol da modalidade que necessita de grupos e movimentos que assumem na educação de jovens e adultos uma opção de militância.

Nenhuma das considerações aqui postas neste trabalho nos leva a uma reflexão de que tudo está perdido ou que nada foi feito em defesa da modalidade, pois foram evidenciadas iniciativas voltadas para um compromisso de garantia da Educação Básica aos sujeitos da EJA. O que precisa, porém, é o encaminhamento de projetos que respeitem os valores culturais dos educandos, seus interesses e anseios na busca de condições mais dignas de vida, além de propiciar a valorização dos profissionais, propiciando-lhes condições de trabalho e formação condigna que visem garantir qualidade e continuidade às políticas de EJA.

Referências Bibliográficas

1 . Livros e outros não periódicos

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma tentativa de reinvenção da Escola Pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP de Colider**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMT - (Universidade Federal de Mato Grosso), MT, 2011.

BURKE, Peter. (Org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2009. p. 55 - 92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IRELAND, Timothy (coordenador). Relatório Síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA). In: IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. p. 95-108.



JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.9-33.

2 . Periódicos

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para a Educação de jovens e adultos. Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>, consulta em: 05/06/2015.

3 . Leis, Pareceres e Resoluções

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília/ DF, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Bataru:30 anos**. Cuiabá: Entrelinhas, 1996. 445p.

_____. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Batáru**. Cuiabá: 2008.

_____. Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008. Regulamenta a Lei Complementar nº 40 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, nº 24763, p.1.

_____. Decreto nº 579, de 08 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre criação dos Núcleos de Educação Permanente em 7 municípios do Estado, a saber São Félix do Araguaia, Barra do Bugres, Jauru, Jaciara, Paranatinga, Juína e Colider. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, p.5.