

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E
ADULTOS E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO
DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE MATO GROSSO (2008/2011)**

ÂNGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

**PIRACICABA, SÃO PAULO
2013**

A POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO (2008/2011)

ÂNGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**PIRACICABA, SÃO PAULO
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

Mello, Ângela Rita Christofolo de.

M527p A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011) / Ângela Rita Christofolo de Mello. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.

307 f.; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.

Orientador: Dra. Selma Borghi Venco.

Inclui Bibliografia

1. Política Educacional. 2. Processo de Implantação. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Conformação Social. I. Venco, Selma Borghi. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Dra Selma Borghi Venco

Componentes da banca:

Profa Dra Andreza Barbosa - Unimep

Prof Dr Evaldo Piolli - Unicamp

Prof Dr José Maria de Paiva - Unimep

Profa Dra Walkiria de Oliveira Rigolon - SEE-SP

Suplentes:

Profa Dra Claudia Beatriz Nascimento Ometto –
Unimep

Profa Dra Dilma Fabri Marão Pichoneri -
GEPEDISC/Unicamp

AGRADECIMENTOS

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agências de fomento que favorecem a expansão da pós-graduação Stricto Sensu brasileira, e financiaram, quase que integralmente, esta pesquisa.

Antes de mencionar nomes, antecipamos nossos agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte das nossas vidas e deixaram sua parcela de contribuição na construção desta tese. Acreditamos que, além da análise investigativa, o texto elucidou a nossa compreensão política, filosófica e social, os conceitos construídos, não apenas na vida acadêmica e profissional, mas em todas as relações interpessoais vivenciadas. Relações estas que nos ensinaram tentar ser uma pessoa melhor a cada dia. Por isso, agradecemos a todos, inclusive àquelas pessoas que não se mostraram dispostas em contribuir, estas, nos encorajaram ainda mais com suas resistências e marcou que as dificuldades dão mais sentido a própria vida. Viver é desafiar, é ousar, é sonhar, é acreditar que o sonho e a ousadia fazem parte da luta em prol de um mundo melhor. A construção de uma consciência democrática poderá reforçar a compreensão de que o “bem estar” ou o “estar bem” é uma proposta coletiva e não individual.

Estudantes do primeiro segmento da modalidade EJA que estiveram conosco no decorrer dos anos de 1996 a 2002 na Escola de Suplência Irmã Wanda Mazzei e na Escola Estadual Comendador José Pedro Dias. Foram sete anos de muito aprendizado. Reencontrar alguns no Ensino Superior reforçou nossa defesa para que a modalidade EJA seja integrada à Educação Básica e se institua como política de Estado.

Mestres queridos, Dona Égles, nossa professora do primeiro ano que se assustou ao constatar que, enquanto ela se desdobrava para alfabetizar os que estavam na idade certa, aprendemos a ler e a escrever sem a cartilha “Caminho Suave”. Aos educadores e demais trabalhadores da Escola Estadual Oscar Soares, onde concluímos a Educação Básica, nos tornamos professora e trabalhamos por diversos anos. Profissionais da educação da Escola Estadual José Dias, Escola de Suplência de 1.º e 2º Grau Irmã Wanda Mazzei, Escola Estadual Comendador José Pedro Dias, Escola Municipal Pingo de Gente e da Creche Madre Paulina, quantas lições de vida aprendemos juntos no dia-a-dia do trabalho e das relações políticas e apolíticas estabelecidas.

Colegas de trabalho e acadêmicos do NEAD/UFMT, do CEFAPRO e da UNEMAT, professores e colegas de turmas da UNEMAT e UFMT, instituições que nos formaram professora licenciada em pedagogia e mestre em educação, obrigada! UNIMEP, instituição que nos acolheu e nos proporcionou intenso aprendizado, agradecemos a todos os professores pelos conhecimentos construídos e aos funcionários que também muito nos ensinaram com a seriedade e eficiência nas funções que desempenham, agradecemos por todo cuidado e atenção. Colegas de curso da UNIMEP, o apoio recebido por todos nos encorajou a seguir frente. Rose, sua atenção, carinho e amizade não têm preço! Mari, Rubeneide, Salute e Carol Maria, contar com a ajuda de vocês foi importante nesta caminhada. Marinéia e Rejane, meninas que nos aturaram por um bom tempo, vocês sempre terão um lugar especial em nosso coração.

Professora Dra Selma Borghi Venco, que nos aceitou como sua orientanda e pacientemente orientou-nos. O seu cuidado e intervenções foram imprescindíveis no desenvolvimento de toda a trajetória investigativa e muito nos ensinaram. Professor Catedrático Dr Licínio Carlos Viana Lima, a experiência que a sua pronta acolhida no Estágio Científico Avançado no Âmbito do Doutorado, realizado na Universidade do Minho (Uminho), em Braga Portugal, nos propiciou, foi muito importante. Suas observações pontuais e precisas e, ao mesmo tempo, articuladas e abrangedoras, acrescentaram no trabalho os fundamentos conceituais que faltavam para que uma análise, pouco mais aprofundada, pudesse ser realizada. Demais avaliadores desta tese, agradecemos por todas as contribuições!

Filhas amadas, Eunice, Domitila e Ligia, meninas guerreiras, estudiosas e trabalhadoras, vocês são o nosso orgulho, o sentido de nossas lutas! Celso, pai amoroso, agradecemos pela presença em nossas vidas! Zete, irmã querida, com quem sempre contamos no decorrer desta caminhada, como é bom saber que você sempre estará pronta para nos ajudar! Ângelo meu pai e Antonia (*in memoriam*) minha mãe, agradecemos por todo ensinamento!

O conceito de educação e de aprendizagem ao longo da e por toda a vida apenas reforça a grandiosidade e o inacabamento humano. Por isso, peçamos desculpas por não citar o nome de todas as pessoas que de alguma forma, contribuíram com a nossa trajetória acadêmica, profissional e de vida.

“A Educação de Jovens e Adultos tem sido uma escola de ensino regular, com metodologias do ensino regular, e não dá certo, é uma irresponsabilidade, porque estes alunos já foram excluídos [...]” (Coordenadora pedagógica, 2011).

“Precisava ter um espaço definido para a Educação de Jovens e Adultos, para o adulto, uma escola com uma identidade” (Técnica da EJA/SEDUC, 2010).

“Nós não tivemos opção, a implantação não foi proposta, foi imposta. Tivemos que entender a proposta e passar para a comunidade [...]” (Coordenador pedagógico, 2011)

“Os CEJAs é conhecer o sujeito da EJA, é respeitar o sujeito da EJA na sociedade, é incluir o sujeito da EJA para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho!” (Técnica da SEDUC, 2010).

“Não atendemos a todos, ainda falta estrutura [...] as salas não são suficientes [...]” (Coordenador de Área, 2011).

“O projeto precisava estar claro, e não estava, não tinha um norte, muitas vezes nem a equipe da EJA da SEDUC tinha resposta para nós” (Coordenador de área, 2011).

“Então, poderia até se trabalhar a flor, o chinelo, mas teria que estar relacionados às disciplinas e aos conteúdos científicos [...] se não tem um objetivo, acaba sendo uma confecção de qualquer coisa, tem que ter um objetivo e uma fundamentação, por que o que é ensino para a escola?” (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

“Eles querem aula, até porque quando eles pararam de estudar era assim, a professora enchia o quadro, passava questionário, era assim, mas aí a gente precisa explicar que as coisas mudaram e que a maneira de aprender também mudou” (Professora, 2011).

“Os alunos gostam mais de participar de aula na Turma de Origem. As Oficinas... é uma coisa nova, eles reclamam [...]. Mas eles fazem trabalhos maravilhosos - o que este trabalho proporciona de bom para os alunos? No final de setembro nos temos a feira de artesanato, e cada aluno que sabe fazer crochê, bolo, conserva, chinelo [...] traz para a feira cultural para vender” (Professora, 2011).

“O que eu observo é que os Sábados Culturais, assim como no ano passado, o aluno participava porque tinha que assinar presença, mas ele não tinha significado para os alunos [...]” (Professora formadora, EJA/CEFAPRO, 2011).

“Nós temos todas essas questões que não permitiram que funcionasse, faltou orientação, compreensão da proposta por parte da equipe da SEDUC [...]” (Professora formadora, EJA/CEFAPRO, 2011).

“Na verdade, é com o nosso fazer, por meio das nossas dificuldades, que aos trancos e barrancos vamos estruturando os currículos, as metodologias, as propostas e construindo algo que se adeque a realidade daquele município, daquela escola [...]” (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

“A preparação que a gente tem é a que fazemos aqui mesmo. Em relação aos temas que foram estipulados para ser trabalhados, a gente pesquisa, busca, senta, troca experiências e vai fazendo[...] para passar para os professores” (Coordenador pedagógico, 2011).

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi analisar a política de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Estado do Mato Grosso, Brasil, no período de 2008 a 2011 cuja hipótese central residia na não implementação das formas de ofertas flexíveis constantes na política, articulada a uma proposta pedagógica baseada na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, na valorização da formação continuada dos educadores e dos coletivos profissionais e de estudantes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se valeu de entrevistas em profundidade realizadas com a equipe responsável pela implantação dos CEJAs, diretores, coordenadores, professores formadores e professores; observação *in loco* e pesquisa documental, com vistas a organizar os marcos históricos, legais e operacionais que embasaram a referida política. O resultado desta investigação elucidou que, a despeito de ter em seu bojo uma concepção de educação de caráter emancipatório, de fato, a política pública levada a cabo no Estado de Mato Grosso para a população jovem e adulta, contribuiu para a adaptação e para a conformação social dos estudantes. Ancorada na aspiração de atender à demanda potencial do Estado, privilegiou a oferta de uma educação em que os interesses e os problemas das comunidades locais, assim como a valorização das aprendizagens não formais e informais foram assumidos de forma acrítica, como também, o propósito social das aprendizagens a serem pretensamente desenvolvidas. Portanto, constatou-se que a política relegou um conjunto de conhecimentos formais, imprescindíveis ao desenvolvimento humano e social dos jovens e adultos estudantes, distanciando-se de uma proposta de formação reflexiva de forma a lograr a superação do quadro de exclusão da educação formal. Tais constatações são ilustradas, especialmente, pelo alto índice de abandono dos estudantes e pelos depoimentos coletados.

Palavras-chave: Política Educacional, Processo de Implantação, Educação de Jovens e Adultos, Conformação Social.

ABSTRACT

The objective of this investigation was to analyze the policy implementation of the Centers for Youth and Adults (Cejas) in the State of Mato Grosso, Brazil, in the period from 2008 to 2011, whose central hypothesis lay in the lack of implementation of forms of flexible offerings contained in policy, linked to a pedagogy based on the valuation of previous knowledge of the students in the appreciation of the continuing education of educators and collective professional and students. The research, a qualitative approach, drew upon in-depth interviews conducted with staff responsible for implementing the Cejas, principals, coordinators, teacher educators and teachers, on-site observation and documentary research, in order to organize the landmarks, legal and operational that supported this policy. The result of this research elucidates that, despite having within it a conception of education emancipatory character, in fact, the policy carried out in the State of Mato Grosso for the young and adult population, contributed to the adaptation and the social conformation of students. Anchored in the aspiration to meet the potential demand of the state, offering a privileged education in which the interests and problems of local communities, as well as the valuation of non-formal and informal learning were assumed uncritically, as well as the social purpose of learning to be allegedly developed. Therefore, it was found that the policy has relegated a set of formal knowledge, essential to human and social development of young and adults students, distancing itself from a reflective proposal of formation in order to achieve a framework for overcoming exclusion from formal education. These findings are illustrated, especially for the high dropout rate of students and the testimonies collected.

Keywords: Educational Policy, Process Implementation, Youth and Adults, Social Conformation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFA – Programa de Alfabetização de Adultos

APMT – Arquivo Público de Mato Grosso

BI – Business Intelligence

BM – Banco Mundial

BPA – Bandeira Paulista de Alfabetização

CABC – Campanha de Alfabetização Básica Cristã

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro de Ensino Supletivo

CNAED – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE – Cruzada Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

COT – Coordenadoria de Tecnologia da Informação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

Dr – Doutor

Dra – Doutora

DSU – Departamento de Ensino Supletivo

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competência na Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

FPDJA – Fórum Permanente de Debate de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GI – Grupo Interinstitucional

GRALE – Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos

IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFETs - Institutos Federais de Educação Tecnológica

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MNCA – Movimento Nacional de Campanha de Alfabetização

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NES – Núcleo de Ensino Supletivo

NEP – Núcleo de Educação Permanente

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organizações da Sociedade Civil

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PE – Programa de Emergência

PEB – Programa de Educação Básica

PENAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Política Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SIGEDUCA – Sistema Integrado de Gestão de Pessoas

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso

SIS – Síntese de Indicadores Sociais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPG – Suplência de Primeiro Grau

SSG – Suplência de Segundo Grau

EU – União Europeia

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UMinho – Universidade do Minho

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistado.....	27
Quadro 2 - Situação profissional dos docentes de um CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso.....	29
Quadro 3 - Normatizações da EJA em Mato Grosso.....	66
Quadro 4 - Demanda comparativa da oferta de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso 2008 a 2011.....	170
Quadro 5 - Desempenho dos alunos matriculados na EJA e nos CEJAs de Mato Grosso nos anos de 2008 a 2011.....	171
Quadro 6 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2009.....	173
Quadro 7 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2010.....	174
Quadro 8 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2011.....	174
Quadro 9 - Total de alunos matriculados no CEJA investigado.....	174
Quadro 10 - Profissionais Técnicos Administrativos e de Apoio de um CEJA investigado.....	207
Quadro 11 - CEJAs implantados em Mato Grosso nos anos de 2008, 2009 e 2010 em funcionamento até o ano de 2011.....	293

LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS

Gráfico 1 - Comparativo da demanda da EJA atendida nas Escolas que ofertam a modalidade e nos CEJAs de Mato Grosso: 2008 a 2011.....	171
Figuras 1 e 2 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso.....	190
Figuras 3 e 4 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso.....	190
Figuras 5 e 6 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso.....	191
Figuras 7 e 8 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso.....	191

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
i. O contexto da acumulação flexível	18
ii. Ações para elevação da escolaridade: o caso de Mato-Grosso	19
iii. Procedimentos metodológicos	22
iv. O perfil dos entrevistados: equipe de implantação e de implementação.....	27
v. Construção dos capítulos e estruturação da tese.....	29
CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO: MARCOS POLÍTICOS, HISTÓRICOS, LEGAIS E OPERACIONAIS.....	32
1.1. A Educação de Adultos no período colonial e o prenúncio da dualidade educacional: as ações da corte e seus reflexos na capitania de Mato Grosso.....	33
1.2. A Educação de Adultos na Província de Mato Grosso: compreensão de instrumento civilizatório e impedimento de ações instrucionais democráticas.....	36
1.3. A Educação de Adultos na Primeira República: “entusiasmo”, “otimismo” e a luta contra a “estrangeirização” e o “despatriotismo” da população	42
1.4. A Educação de Adultos na Era Vargas: liberalismo e centralização	45
1.5. O período nacional desenvolvimentista em Mato Grosso: educação de adulto reconhecida como um instrumento de redemocratização do país?.....	49
1.6. A Educação de Adultos no período militar 1964-1984: uma nova fase de retrocessos	53
1.7. A Educação de Adultos na transição democrática até os dias de hoje: esforços para a superação de ações pontuais do governo?	60
Considerações - Ações que marcaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Mato Grosso: campanhas e cursos de suplências ambíguos e descontínuos.....	80
CAPÍTULO II - CONCEITOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, INTERNACIONALMENTE ESTRUTURADOS NAS ÚLTIMAS CINCO DÉCADAS.....	84
2.1. Capitalismo, Liberalismo, Estado-providência e as políticas públicas reservadas à educação de adultos na Europa.....	85
2.2. O adulto, a educação de adultos e a educação de jovens e adultos.....	88
2.3. A educação formal, não formal e informal	92
2.4. A educação permanente e a educação ao longo da vida	96

Considerações - As mutações conceituais e a função social da educação de adultos na hodiernidade	100
CAPÍTULO III - O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO - 2008 A 2011: ADAPTAÇÃO E CONFORMAÇÃO À LÓGICA ECONOMICISTA.....	105
3.1. A gênese dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma política de atendimento à demanda.....	106
3.1.1. Centralizar ou excluir? O redimensionamento das escolas.....	112
3.2. Os CEJAs como construção de uma política pública educacional de jovens e adultos.....	115
3.2.1. Os anéis da equipe de implantação.....	115
3.2.2. Do sonho à realidade, das probabilidades aos limites da política implantada	120
3.3. Transigências e relutâncias do processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso	131
3.3.1. Aspectos contribuidores da política na visão da equipe de implantação. ...	131
3.3.2. Fatores favoráveis à implementação da política na compreensão dos profissionais dos CEJAs.....	133
3.3.3. As dificuldades vivenciadas pela equipe de implantação da política.....	137
3.3.4. Os enfrentamentos vivenciados pelos implementadores da política	142
3.4. Os critérios para a seleção dos municípios e locais das unidades dos Centros de Educação de Jovens e Adultos.....	146
3.4.1. O mapeamento realizado pela equipe que redimensionou a EJA e implantou os CEJAs.....	146
3.4.2. A visão dos profissionais dos CEJAs em relação ao mapeamento realizado pela equipe que redimensionou a EJA e implantou os CEJAs.....	149
3.5. A prescrição das etapas do planejamento e a implantação dos CEJAs em todos os municípios prenunciados: possibilidades de propagação?	151
3.6. Contendas de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: o desdobramento do trabalho coletivo e do acompanhamento avaliativo	155
Considerações: paciência e esperança na superação de políticas mínimas, de controle e adaptação social.....	161

CAPÍTULO IV - ARTICULAÇÃO ENTRE CIÊNCIA, CONHECIMENTO, CULTURA E TRABALHO: AS FORMAS DE OFERTA E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CEJAS.....164

4.1. A concepção de educação que orientou a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e a elaboração da proposta pedagógica	165
4.1.1. A proposta pedagógica e a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares	165
4.1.2. A organização dos tempos e dos espaços nos CEJAs	176
4.2. As formas de atendimento dos CEJAs: matrículas por trimestre e área de conhecimento, por disciplina e o exame da EJA <i>on line</i>	180
4.2.1. Flexibilizar as formas de ofertas e dinamizar a proposta pedagógica: tentativas de superar a reprovação e a desistência	180
4.2.2. Flexibilizar e centralizar - dinamizar e excluir?	182
4.3. A proposta pedagógica dos CEJAs: aulas nas turmas de origens, aulas oficinas, aulas culturais e plantões	186
4.3.1. A dinâmica da proposta pedagógica dos CEJAs e o seu papel social	186
4.3.2. O pensado e o realizado: a proposta pedagógica no interior dos CEJAs	194
4.4. A proposta pedagógica que norteia as atividades educacionais nos CEJAs: originalidade, amoldamento ou reprodução?.....	206
4.4.1. Catado de vários Estados ou cópia do Estado do Paraná?.....	208
4.5. Elaboração e disponibilização de material didático específico para os Centros de Educação de Jovens e Adultos: Viver e Aprender e os Cadernos da EJA	210
Considerações - A proposta pedagógica dos CEJAs articulada aos conceitos de educação permanente e ao longo da vida e às aprendizagens formais, não formais e informais..	216

CAPÍTULO V - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....222

5.1. A formação dos profissionais dos CEJAs: uma busca pela autoformação	223
5.2. Formação Continuada <i>in loco</i> : a implementação do Projeto “Sala de Educador” nos CEJAs	228
5.2.1. Os encontros de formação continuada e o apoio da SEDUC/CEFAPRO ...	229
5.2.2. Formadores e educadores em processos formativos: os desafios do “Projeto Sala de Educador”	234

5.3. Envolvimento e trabalho coletivo: o sistema adotado na SEDUC/MT	236
Considerações - o educador da EJA a caminho de processos formativos nos CEJAs ..	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
BIBLIOGRAFIA.....	261
APÊNDICES.....	276
Apêndice I - O primeiro desenho da proposta pedagógica elaborada para os CEJAs de Mato Grosso	277
Apêndice II - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a equipe que fez parte do processo de redimensionamento da EJA e da implantação dos CEJAs, conforme portarias n.ºs 393/2007/GS/SEDUC/MT e 044/2008.....	280
Apêndice III - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os gestores dos CEJAs	282
Apêndice III - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores formadores dos CEFAPROs que atendem a modalidade da EJA	282
Apêndice IV - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os coordenadores pedagógicos e de área dos CEJAs	283
Apêndice VI - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os docentes dos CEJAs.....	284
ANEXOS.....	285
Anexo I - O redimensionamento da Educação de Jovens e Adultos para a posterior implantação dos CEJAs em Mato Grosso	286
Anexo II - As Regras de Negócio: organização do funcionamento e das formas de ofertas do ensino nos CEJAs	293
Anexo III - Intervenção Administrativa: CEJA Antonio Cesário de Figueiredo Neto .	306

INTRODUÇÃO

Uma educação permanente, ou educação **ao longo**, e **ao largo**, de toda a vida, capaz de preservar os seus atributos de diagnóstico crítico do mundo social, de compreensão dos obstáculos à sua transformação, de imaginação e possibilidades para a sua mudança e de consequente ação educativa e cultural, dificilmente poderá deixar de reconhecer, humildemente, a desproporção entre a grandeza dos seus objetivos e a limitação dos seus meios e capacidades (LIMA, 2012, p. 43).

Esta tese tem como objetivo analisar a política educacional instituída nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, doravante denominado de CEJAs, implantados nos anos de 2008 e 2009 no Estado de Mato Grosso, segundo a percepção dos atores diretamente envolvidos na construção e na implementação da política no período de 2008 a 2011. Indaga-se na presente investigação, qual a configuração da política pública pensada para os CEJAs e em que nível a sua execução se aproximou ou se distanciou do planejado. A hipótese norteadora do estudo é que o desenho original da política, o qual articulava uma proposta pedagógica e formas de ofertas considerada inovadora, dinâmica e flexível, finda por negligenciar a formação de professores e a valorização dos coletivos profissionais e de estudantes, em função de fatores políticos e ideológicos, externos e internos.

De acordo com pesquisadores que analisaram a trajetória desta modalidade educativa no Brasil, como PAIVA (1973) e BEISIEGEL (1974), a EJA foi primeiramente considerada uma oportunidade àqueles que não aprenderam a ler e a escrever na idade escolar prevista. Posteriormente, foi compreendida como dívida social que a União deveria pagar, e, atualmente, é vista como um direito de todos em aprender sempre no transcorrer da vida (LIMA, 2007). Tais conceitos foram formulados em contextos históricos, políticos e sociais específicos e estão fortemente relacionados às forças sociais que o produziram. Como exemplo, as funções básicas da EJA: “reparar, equalizar e qualificar”, definidas a nível mundial por organismos internacionais, podem não ter sido observadas na elaboração da última Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 03 de 15 de junho de 2010 que fixou a idade mínima de 15 anos para conclusão do Ensino Fundamental e de 18 anos para a conclusão do Ensino Médio, reduziu a carga horária destes ensinos em 50%, manteve o Exame da EJA, regulamentou a sua oferta por meio da educação a distância e responsabilizou os municípios para com o 1.º segmento da EJA. Portanto, a resolução retrocedeu e assegurou novamente a característica pontual e supletivadora deste ensino no Brasil, que marcou a sua oferta desde a época colonial.

Pesquisa anteriormente realizada (MELLO, 2010), analisou o Programa Letração desenvolvido em Mato Grosso no período de 2004 a 2007 e permitiu compreender alguns dilemas relacionados às políticas públicas destinadas à EJA neste Estado, dentre eles destacaram-se: a ausência de acompanhamento avaliativo que apontasse as intervenções necessárias; a desintegração da equipe consultora no início da implementação da política; o quadro de professores leigos e a resumida carga horária de capacitações oferecidas pela SEDUC aos alfabetizadores; a falta de recursos didáticos; a ausência de espaços físicos adequados; a falta de apoio das secretarias municipais; a indiferença da sociedade civil e a descontinuidade da política. Entretanto, as justificativas contidas no relatório elaborado por uma equipe interinstitucional no ano de 2007 que redimensionou a EJA¹ em Mato Grosso, para posterior implantação dos CEJAs, apresentaram novas configurações que nos levaram a refletir sobre a conquista da modalidade de um efetivo espaço na Educação Básica deste Estado, e, por essa razão, surgiu o interesse em analisar o seu processo de implantação.

i. O contexto da acumulação flexível

As novas características do sistema capitalista foram cunhadas pelo geógrafo inglês David Harvey (1992) como um momento de tensão e de contradição em que a escolarização e a qualificação profissional não mais asseguram a inserção dos formados ao mundo do trabalho, nem garante a sua permanência nele. Também, não há mais as certezas fordistas que propiciavam estabilidade no emprego. No contexto de acumulação flexível, as ações não podem mais ser planejadas em longo prazo e o imediatismo, o individualismo e a inconstância são as principais características do atual estágio do sistema capitalista, que solicita do trabalhador continuada atualização profissional (CASTEL, 1999).

Ianni (1997) conceitua o atual contexto do sistema econômico como neoliberal, momento em que as organizações internacionais e mundiais adotam orientações práticas reservadas ao favorecimento de mercado emergente. No liberalismo, o Estado-providência ou o Estado de Bem-Estar Social, assumia todas as responsabilidades por qualquer empreendimento econômico ou social, no neoliberalismo o poder estatal é liberado, cria-se o

¹O redimensionamento foi realizado com o objetivo de subsidiar a implantação de uma política permanente de atendimento a jovens e adultos não escolarizados, segundo suas especificidades culturais, de vida, trabalho, local de moradia etc. e incluiu mapear e pontuar a localização de cada unidade escolar; levantar a oferta da modalidade EJA, tanto estadual quanto municipal; avaliar a atual capacidade física, material e humana das escolas que ofertam a EJA; levantar a situação dos atos formais de funcionamento das escolas, bem como a situação da vida escolar dos estudantes (Organização Curricular EJA/MT, 2011, p. 146).

Estado Mínimo em que as atividades econômicas são desregulamentadas pelo Estado e as empresas produtivas estatais, assim como as demais organizações e instituições governamentais, responsáveis pela educação, habitação, transportes, saúde e previdência são privatizadas. O neoliberalismo aposta no mercado como o organizador social mais eficiente em oposição ao próprio ser humano. Ao mesmo tempo em que contesta a participação do Estado nas políticas sociais, dentre elas a educacional, a partir do final do século XX, a atual orientação política, passou a exigir do setor produtivo, um novo perfil de trabalhador.

Se no período do desenvolvimento industrial a rigidez do fordismo imperava, agora as escolas têm a tarefa de qualificar para a flexibilidade profissional e até mesmo para não atuar na sua área de formação. Exigências que estão ainda mais acentuadas neste início de século, mesmo porque a sociedade do conhecimento² pressiona os trabalhadores que devem se preparar para desempenharem as funções imediatas e múltiplas do mercado (CASTEL, 1999). A orientação política neoliberal inclui o ser humano como recurso material, possibilitador de concretização de ações planejadas com objetivos explícitos de aperfeiçoamento, dinamização, produtividade e lucratividade.

O desenvolvimento científico, associado à globalização econômica são forças produtivas que controlam os indivíduos: ao mesmo tempo em que possibilitam a emancipação, provocam a alienação e o controle técnico e social das pessoas de forma exacerbada. Desse modo, pode excluir a maior parte da população mundial daquilo que lhe é de direito e, assim, acentuar e repaginar a instabilidade, a dominação e a insegurança social, porque dentre outras coisas, interfere nas políticas educacionais que se prestam às determinações e imposições deste sistema (IANNI, 1997).

ii. Ações para elevação da escolaridade: o caso de Mato-Grosso

² Segundo Castells (2005), as principais fontes de produção e poder na sociedade do conhecimento são gerar, processar e transmitir informação. Nesta sociedade, as discussões políticas e econômicas são orientadas pelo acesso as informações. A sociedade do conhecimento se organiza em redes “que contrata e despede trabalhadores a uma escala global. Seguem a instabilidade global do mercado de trabalho em todo o lado, a necessidade de flexibilidade do emprego, mobilidade do trabalho e constante requalificação da respectiva força. A noção de uma carreira profissional estável, previsível entrou em erosão, na medida em que as relações entre capital e trabalho foram individualizadas e as relações contratuais do segundo escapam à negociação colectiva” (CASTELLS, Manoel e CARDOSO, Gustavo (Orgs). **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005, p. 21).

É neste cenário que a partir dos anos de 1990 o poder público no estado do Mato Grosso busca alternativas para resolver o problema da desescolarização da sua população³. A última política voltada para a EJA no estado foi a implantação dos CEJAs nos anos de 2008 e 2009. Segundo a equipe responsável pela criação e implantação desses Centros, a intenção da política seria o reconhecimento e a avocação da EJA como uma modalidade de ensino para que pudesse garantir à sua demanda potencial, o ingresso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

Todavia, conforme afirma Oliveira (2004), se nos anos 1960 as políticas educacionais brasileira pretendiam adequar a educação ao padrão de produtividade fordista e à ideologia nacional-desenvolvimentista com vista a amenizar as desigualdades sociais, na década de 1990 a educação brasileira ingressou na era da globalização econômica e registrou outro momento que também não permitiu que as diferenças sociais fossem reduzidas por meio da elevação da escolarização. Tal constatação provocou grandes transformações nos objetivos educacionais na tentativa de adequá-los às demandas globalísticas que valorizam as necessidades mercadológicas em detrimento aos valores humanos.

No entanto, estas imposições mudam em ritmo acelerado e provocam alterações ou suspensões das políticas, mesmo antes de serem instituídas, enquanto o Ministério da Educação promove avaliações externas que controlam e cobram elevações dos indicadores de aprendizagem, na tentativa de acolher ao que foi assegurado pelos representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) para os governos dos países latino-americanos, sob o lema – “transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129), ou então, uma educação voltada à sobrevivência humana. Nestes termos, o principal imperativo das reformas educacionais impostas aos sistemas escolares a partir da década de 1990 resume-se em:

formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (*Ibidem*).

Tais orientações atendem aos acordos internacionais e, de certa forma, justificam as políticas públicas propostas para a EJA em Mato Grosso. Conforme documento institucional

³De acordo com o Censo Demográfico do IBGE em 2010 o Estado possuía 191.616 pessoas que não sabiam ler e escrever, o que correspondia a 8,5% da população. A taxa de analfabetos funcionais acima de 15 anos de idade em 2009 era de 21,9%.

analisado⁴ os Centros da EJA foram implantados em Mato Grosso por considerar e reconhecer que o público demandatário possui necessidades específicas e tempos diferentes de aprendizagem. Por isso, o seu objetivo seria “oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida” (p. 7). A síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 indicou que 32,1% da população matogrossense acima de 15 anos era analfabeta absoluta ou funcional. O percentual de analfabetos absolutos de 0 a 14 anos era de 2,4% e de 15 anos ou mais de 8,5%. Pautados por esses números e pela premência no desenvolvimento da população adotou-se a política que se analisa na presente pesquisa.

Entretanto, a direção neoliberal tende a manter a dualidade educacional nas políticas públicas, e, com isso acera as situações de desigualdades e injustiças sociais ao atribuir à instituição escolar o papel de contribuir para a conservação do *status quo*, embora propague a intenção de proporcionar uma educação voltada para a “equidade social”, conceito utilizado como sinônimo de igualdade, mas que se traduz em outra conotação, a de conformação aos fatos. Os programas, os projetos, ou determinadas políticas públicas são carregados de interesses sociopolíticos e econômicos que transferem à escola a única possibilidade: acatar e desenvolver políticas públicas para atender aos interesses dominantes (COSTA, 1995). A superação deste contraditório movimento histórico estaria na adoção de uma pedagogia crítica que valorizasse os conhecimentos formais e compreendesse a história como um processo material, marcada pelas condições objetivas da vida humana.

Portanto, as raízes históricas da humanidade precisam ser estudadas e analisadas para que o presente seja compreendido com uma realidade resultante de movimentos e transformações anteriores. Este é o sentido da Pedagogia Histórico-crítica embasada na concepção dialética da história (SAVIANI, 2003). Assim, os conhecimentos historicamente construídos, precisam ser cuidadosamente organizados, de forma que possam ser apreendidos por todos os estudantes, para que estes possam ir, gradativamente, construindo o conceito de transformação social. Tal perspectiva indica que a partir do momento que os estudantes entendem que a humanidade, ao longo dos tempos, desenvolveu-se, evoluiu-se, transformou-se, compreenderão que as ações realizadas no presente, determinam acontecimentos futuros e poderão contribuir para romper com a ordem vigente, em uma tentativa de amenizar as diferenças e as situações de injustiças sociais. No entanto, se as escolas limitarem apenas em

⁴ O anexo I “O redimensionamento de Educação de Jovens e Adultos para a posterior implantação dos CEJAs em Mato Grosso” traz o conteúdo do “Relatório Preliminar Redimensionamento da EJA 2007/2008”.

reiterar a sabedoria experiencial, sua função social poderá ser descuidada, mesmo porque estes conhecimentos são apreendidos de forma assistemática, por meio das lutas, relações e práticas populares. Portanto, “o povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que corresponde aos seus interesses” (*ibidem*, p. 95).

É com esta compreensão que investigamos o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso no período de 2008 a 2011, com a intenção de apresentar reflexões acerca das políticas públicas relacionadas a esta modalidade de ensino. Sem desconsiderar que além do controle técnico, administrativo e legal o Estado exerce também o controle ideológico.

iii. Procedimentos metodológicos

Mesmo com as transformações contemporâneas, que indicam a necessidade de todos terem acesso ao conhecimento formal, a implantação dos CEJAs em alguns municípios matogrossenses, se justificou em face do comprovado aumento de pessoas sem escolarização. Os dados oficiais do censo escolar 2007, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) contabilizou 86.191 alunos na modalidade EJA Presencial, 5.030 alunos na EJA Semi Presencial atendidos nas redes estaduais, municipais, federais e particulares. Deste total, 75 mil matrículas foram feitas em 324 escolas do Estado (Censo Escolar - indicadores SEDUC/MT/2007). Aproximadamente 120 mil pessoas se inscreveram no Exame Supletivo em todo o Estado em 2008, superando o ano de 2007 com 110 mil. Em 2009, o Exame Supletivo reuniu 118.743 inscrições em todos os 141 municípios do Estado⁵. O levantamento realizado pela SEDUC em 23 de outubro de 2005, dia do Referendo Nacional de Desarmamento, mostrou que havia em Mato Grosso uma demanda potencial de 800 mil pessoas com a escolarização básica incompleta e sem acesso à escola.

Contextualizar estes indicadores sociais é importante, uma vez que o conhecimento que temos acerca da realidade e do objeto a ser estudado, compreendido como uma totalidade histórica e social, com toda a sua complexidade, define o método em um processo investigativo (CORAZZA, 1996). Para analisar determinados fenômenos, faz-se necessária a adoção metodológica que melhor poderá orientar o investigador a atingir os objetivos propostos. Neste sentido, além dos indicadores sociais acima apresentados, também as reflexões provocadas pelo referencial teórico orientaram que para investigar o processo de

⁵Dados disponibilizados na página da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), obtidos em 2008 e em 2009.

implantação dos CEJAs, poderíamos recorrer às contribuições de Kal Marx (1983), para quem, o método mais adequado para que nossa compreensão acerca dos fenômenos sociais possa ser aprofundada é recorrer à concretude dos fatos, à forma efetiva como se mostra a realidade, para se chegar ao conhecimento abstrato das partes. Todavia,

ir do abstrato ao concreto como diz Marx, sem ir, ao mesmo tempo, do concreto ao abstrato, fazendo a crítica das abstrações, levaria a um conjunto vazio de abstrações; mas por outro lado, ir do concreto para o abstrato, ao azar, sem hipóteses, também não levaria a uma teoria, mas apenas a um conjunto de abstrações desordenadas; por esse motivo, as abstrações devem ser feitas a partir de um princípio unificador, uma pressuposição da existência e uma determinada concepção do todo; cada passo da análise e da abstração deve ter em conta, desde o começo, esse todo, que ultrapassa a intuição e a representação; análise (abstração) e síntese (concreção) formam um único método do conhecimento (CORAZZA, 1996, p. 40).

Para se analisar determinado fato ou fenômeno, além de se ter hipóteses pré-estabelecidas, é preciso embasamento teórico que fundamente os dados empíricos e práticos. Este entendimento justifica a necessidade de o pesquisador formular hipóteses, que são as possíveis respostas e podem ser elaboradas a partir da realidade observável do objeto. Estas, de certa forma, norteiam os caminhos a serem percorridos durante todo o processo de investigação. A ausência delas pode deixar o pesquisador sem elementos para teorizar, fundamentar, organizar e analisar os dados investigados (MARX, 1983).

Nestes termos, a realidade observada não apenas no interior dos CEJAs, mas nos desdobramentos das políticas pensadas para a EJA em Mato Grosso, nos permitiu intuir que fatores políticos, sociais e ideológicos, externos e internos, distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas, e, os 24 CEJAs implantados nos anos de 2008 e de 2009 em 20 municípios do Estado, funcionam apenas parcialmente, em face ao que havia sido planejado. Também que, estes fatores, ainda não permitiram à modalidade ser assumida como efetiva política pública de Mato Grosso. Portanto, as ações do governo continuam fragmentadas, desarticuladas e pontuais.

Pressupomos que os dilemas vivenciados pela EJA em Mato Grosso são provenientes de complexas relações de ordem política, econômica, cultural e social. Assim, para estudar o processo de implantação dos CEJAs no período de 2008 a 2011, entendemos que seria necessário analisar a sua organização estrutural. Para isto, deveríamos iniciar o processo de investigação pela análise da sua criação, procurando compreender por que e para que foram implantados; os fundamentos teóricos e metodológicos que embasaram as suas formas de ofertas e de atendimento e a sua proposta pedagógica, como se organizou o

trabalho desenvolvido no Centro; a sua abrangência e viabilidade; a escolha de determinados municípios para a implantação e a exclusão da maioria deles.

Dada à necessidade de os profissionais da EJA terem características peculiares que os identifiquem às especificidades deste público, também julgamos importante analisar o perfil dos profissionais que integraram a equipe de implantação, participaram da elaboração do documento a princípio denominado: regras de negócio, da proposta pedagógica e assumiram o compromisso de avaliar continuamente os Centros. Investigar o perfil dos professores, suas formações, tempo de atuação na docência e na modalidade EJA. Analisar o perfil dos formadores e como aconteceu a formação continuada voltada para as peculiaridades e diversidades da EJA. Identificar quais as condições de trabalho, as dificuldades de compreensão e de implementação da proposta pedagógica.

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, porém, nos valem amplamente dos dados quantitativos aqui apresentados como dados secundários, sistematizados por organismos públicos. Compreendemos que sem eles, conforme alerta Gatti (2004), muitas questões sociais e educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas. Mas, é fundamental atentar para os processos necessários à quantificação, como, por exemplo, as criações de medidas, de categorias, de imposições formais, dentre outros, que impeçam que o objeto analisado seja mistificado. Porém, não podemos deixar de trabalhar com o apoio de um referencial teórico capaz de transcender os dados quantificáveis e que trabalhe com os limites dos estudos desta natureza.

Na pesquisa qualitativa as preocupações se voltam para a investigação empírica o que exige aproximação do pesquisador com o objeto em análise. A entrevista é o principal instrumento de coleta de dados neste tipo de pesquisa, porém, os dados quantitativos poderão complementar e enriquecer a análise (ANDRÉ, 1995). Santos e Gamboa (2002), afirma que quantidade e qualidade se correlacionam e legitimam a pesquisa. Nestes termos, para investigarmos e analisarmos políticas públicas relacionadas à EJA no Mato Grosso, especificamente o processo de implantação dos CEJAs, partimos de uma realidade concreta em que os dados quantitativos foram fundamentais para iniciação e desenvolvimento de toda a análise.

O levantamento documental, por sua vez, é um dos instrumentos de coletas de dados que permite o acesso às informações tanto quantitativas como qualitativas. Assim, recorreremos às fontes estatísticas e documentais junto à SEDUC/MT e CEJAs. Estes dados, segundo Marconi e Lakatos (2002) é uma técnica fundamenta no levantamento de documentos escritos e imagéticos que ainda não foram manipulados ou utilizados para

embasamento de outras pesquisas, são as fontes primárias. A primeira coleta de dados foi realizada no final de março de 2010 na SEDUC/MT. Na oportunidade, conversamos com a coordenadora da equipe da EJA nesta Secretaria que nos disponibilizou material organizado com apresentações, textos orientadores, os quais subsidiaram encontros com gestores, coordenadores dos CEJAs e professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs)⁶ nos anos de 2008 e 2009, ocasiões em que foram discutidos os encaminhamentos referentes ao processo de implantação dos CEJAs. A coordenadora da EJA de Mato Grosso teve participação direta na implantação dos Centros.

Os dados relativos ao número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e evadidos da EJA e dos CEJAs dos anos de 2008 a 2011 foram obtidos na SEDUC/MT e em um CEJA no início de 2012. O número de professores e de funcionários e seus respectivos enquadramentos foram igualmente levantados. Porém, houve grande dificuldade para obtê-los e, ainda assim, é importante ressaltar que fomos orientados para a fidedignidade dos mesmos, posto que a declaração dos organismos oficiais seja que estes são estimativos e não reais.

Foram inúmeras as solicitações de nossa parte junto à Gerência da EJA desta Secretária que nos encaminhou à Gestão de Pessoas e esta, por sua vez, nos encaminhou à Coordenação de Tecnologia da Informação (COT). Após uma longa espera e inúmeras reivindicações, a COT nos enviou, via *email*, uma tabela contendo o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes da EJA e dos CEJAs. Contudo, ao compararmos os dados fornecidos pela COT com o número de matrículas na modalidade, fornecidos pela Gestão de Pessoas em maio de 2012, nos deparamos com expressivas inconsistências nas informações. O nosso interesse em obter dados mais reais, mobilizou a Gerência da EJA e a Gestão de Pessoas a empenharem-se em desenhar outros relatórios que serão implantados no BI⁷ para que os números solicitados, a partir de então, sejam mais fidedignos.

⁶O CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC/MT e pelo desenvolvimento de programas e projetos em parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e Instituições de Ensino Superior (IES). A efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da educação que atuam na rede pública também estão sob os seus cuidados. Há em todo o Estado, 15 Centros de Formação, estrategicamente localizados em municípios-pólos, que asseguram formação continuada *in loco*.

⁷ Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEDUCA), implantado na SEDUC/MT em 2009, alimentado pelo *Business Intelligence (BI)* que possui diversos relatórios com informações quantitativas referentes aos números de alunos e de profissionais desta Secretaria que permite que os dados sejam cruzados. Apenas no ano de 2011 que os CEJAs conseguiram inserir o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes no

Nos meses de julho e agosto de 2010 entrevistamos seis profissionais que fizeram parte da equipe responsável pela implantação dos CEJAs, em Cuiabá. Em 2011, entrevistamos pessoas vinculadas à equipe gestora, professores que atuavam nos Centros e professoras formadoras dos CEFAPROs de Mato Grosso. Foram entrevistadas 13 profissionais: 2 diretoras; 4 coordenadores; 2 professores formadores e 5 professores. Para a escolha dos CEJAs, levamos em consideração o ano de implantação e a demanda potencial de matrículas, para, enfim, selecionar. Escolhemos um dos CEJAs implantado em 2008 em Cuiabá/MT e outro em 2009 em um município do interior do Estado.

A entrevista possibilita uma interação social necessária e permite ao entrevistador obter informações importantes dos entrevistados. Estas são imprescindíveis ao ajuntamento de informações acerca do comportamento e da consciência dos atores envolvidos. A forma mais autêntica para se explorar a relação de comunicação geral seria “se ater aos problemas sem separá-los da prática e teoria. Isto implica numa estreita interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo” (BOURDIEU, 1997, p. 603). Diante destas considerações, nossa trajetória profissional e acadêmica, confirma a estreita interação que temos com a EJA em Mato Grosso. Esta definiu nossa opção em estudar as políticas públicas educacionais direcionadas à EJA neste Estado no mestrado, nos motivou a dar continuidade no doutorado e a ampliar nosso conhecimento com a realização do Estágio Científico Avançado no Âmbito de Doutorado na Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal.

Por considerar e valorizar a interação entre pesquisador e objeto de estudo, trouxemos para coleta de dados deste processo de investigação, além do levantamento documental e da entrevista, a observação *in loco*. Compreendemos que uma das formas de o pesquisador se aproximar do objeto de estudo, é por meio da observação. Minayo (2004) afirma que este instrumento faz parte do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia técnica, mas um procedimento metodológico que permite compreender melhor a realidade estudada. Com este instrumento, o pesquisador tem a oportunidade de aproximar da situação social e observá-la em uma relação direta com seus interlocutores, colher dados, compreender e analisar o contexto observado. Nos anos de 2010 e 2011, por meio da observação *in loco*, tivemos a oportunidade de acompanhar e analisar o trabalho dos educadores e estudantes dos CEJAs.

Sistema. Nos anos anteriores: 2009 e 2010, os dados dos CEJAs foram apenas parcialmente incluídos no SIGEDUCA.

Em 2011, a SEDUC promoveu o primeiro encontro das Escolas que atendem a EJA em Mato Grosso. Ocasão em que tivemos a oportunidade de observar, investigar e analisar, a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes dos 24 CEJAs. Em uma investigação qualitativa a proximidade com os atores sociais envolvidos é necessária, daí a importância de se utilizar a observação *in loco* para completar a coleta de dados. Ela também pode evitar prejulgamentos por parte do pesquisador a partir do momento que ele tem a oportunidade de se colocar no lugar do outro. Neste sentido, o fato de ter atuado como professora da EJA no período de 1996 a 2002 permitiu-nos desenvolver reflexões a partir da compreensão de quem vivenciou diretamente, durante sete anos, a realidade desta modalidade educativa no chão da escola. Estas foram enriquecidas com a nossa reaproximação no interior dos CEJAs. Por um período de 20 dias, com duração diária de 4 horas, observamos o desenrolar dos trabalhos em um CEJA. Atividade que não abandonamos no decorrer de toda investigação e que foi intercalada com momentos de distanciamento e de reaproximação.

Assim, os instrumentos: levantamento documental e estatístico, entrevistas e observação *in loco*, permitiram responder ao objetivo proposto para esta pesquisa, porém, conforme já afirmamos muitas questões sem respostas indicam o desdobramento de outros processos investigativos.

iv. O perfil dos entrevistados: equipe de implantação e de implementação

O quadro abaixo sintetiza o perfil dos entrevistados neste processo investigativo. Além destes profissionais, durante o período de observação *in loco*, conversamos com vários estudantes.

Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistados

Nomes Fictícios	Cargo/função dos entrevistados	Formação Licenciaturas	Gênero	Tempo na Docência	Tempo na EJA
Silvio	Gerente da EJA SEDUC	História - Esp. em PROEJA	M	22 anos	22 anos
Alex	Técnico da EJA SEDUC/MT Coordenador Fórum de EJA/MT	Ciências Biológicas Esp. em PROEJA	M	16 anos	16 anos
José	Técnico da EJA SEDUC/MT	Matemática	M	6	6
Sara	Técnica da EJA SEDUC/MT	Geografia	F	31	10
Lia	Coordenadora da EJA SEDUC/MT	Pedagogia - Esp. em EJA/UFMT	F	25	15
João	Gerente do CEE	Geografia - Esp. em	F	18	15

		Gestão Ambiental			
Vera	Diretora CEJA	Geografia	F	29	3
Claudia	Diretora CEJA	Pedagogia	F	23	5
Sueli	Coordenadora Pedagógica CEJA	Pedagogia	F	25	25
Tobias	Coordenador Pedagógico CEJA	Matemática	M	8	6
Irene	Coordenadora de Área CEJA	Letras	F	12	3
Artur	Coordenador de Área CEJA	Letras	M	11	6
Benedita	Professora Formadora CEFAPRO	Ciências Biológicas	F	30	10
Clara	Professora Formadora CEFAPRO	História	F	12	4
Josi	Professora CEJA	Pedagoga	F	02	02
Kátia	Professora CEJA	Letras	F	06	06
Maria	Professora CEJA	Letras	F	02	02
Mari	Professora CEJA	Pedagoga	F	25	06
Joana	Professora CEJA	Geografia	F	01	01
Total	19				

Fonte: Entrevistas realizadas em julho e agosto de 2010 e no segundo semestre de 2011.

Em julho e agosto do ano de 2010 entrevistamos a equipe de implantação. Optamos pelos profissionais que estiveram desde o primeiro momento à frente destas tarefas, e, na ocasião, continuavam trabalhando no processo. Este cuidado foi importante porque tivemos a oportunidade de entrevistar as pessoas que tinham um conhecimento prévio sobre todas as etapas deste processo, desde a elaboração da sua estrutura de funcionamento e proposta pedagógica à implementação dos CEJAs.

No segundo semestre de 2011 entrevistamos equipes gestoras, professoras dos CEJAs e professoras formadoras dos CEFAPROS. As equipes gestoras entrevistadas apresentam diversidades de formações e de tempo de atuação docente. As duas diretoras e uma coordenadora têm muitos anos de trabalho docente, porém na EJA, apenas uma coordenadora possui mais experiência. Os demais coordenadores são formados há pouco tempo. Entretanto, segundo Paiva (2005), na atualidade, independente do tempo e do contexto em que o professor se formou, trabalhou ou trabalha, em face das rápidas e grandes mudanças, é difícil para qualquer educador aceitar, compreender e trabalhar com as novas concepções e abordagens metodológicas. Como também não é fácil, reconhecer as limitações teóricas, conceituais e mesmo experienciais da tradição política educacional.

As professoras dos CEJAs pesquisados foram entrevistadas no segundo semestre de 2011. Os dados disponibilizados pela SEDUC/MT e pela secretaria de um CEJA mostram que os docentes dos CEJAs, em sua maioria, são professores recém-formados, interinos, com pouca ou nenhuma experiência em EJA, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Situação profissional dos docentes de um CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso

Ano 2009			
Situação Profissional	Docência	Equipe Gestora	Total
Interinos	34	1 (de área)	35
Efetivos	10	8 (5 de área e 3 pedagógicos) + 1 diretor	19
Total Geral	44	10	54
Ano de 2010			
Interinos	31	1 (de área)	32
Efetivos	7	7 (5 de área e 2 pedagógicos) + 1 diretora	15
Total Geral	38	9	47
Ano de 2011			
Interinos	28	1 (de área)	29
Efetivos	11	4 (2 de área e 2 pedagógicos) + 1 diretora	16
Total Geral	39	6	45

Fonte: Secretaria do CEJA implantado em um município do interior de Mato Grosso, no ano de 2009.
Nota: elaboração própria.

Os CEFAPROs contam com professores formadores para orientar, acompanhar, auxiliar e ofertar formação continuada aos profissionais da educação. Em cada Centro de Formação há professores para atender as diversas modalidades, áreas e disciplinas escolares. A maioria dos CEJAs foi implantado nas cidades que possuem os CEFAPROs. Embora alguns Centros de Formação no período em que realizados as entrevistas estavam com seus quadros de formadores incompletos, nos CEJAs escolhido para esta investigação, havia as formadoras da EJA que acompanhavam a formação continuada nos Centros. Estas tinham experiências em docência e em EJA, porém, assim como as professoras, afirmaram ter muita dificuldade para compreender e trabalhar a política instituída no interior dos CEJAs. Neste sentido, Soares (2007) afirma que assim como os educandos da EJA, as educadoras e as formadoras também são protagonistas que se encontram inseridos em complexos processos de aprendizagens e em dinâmicas sociais, políticas e culturais amplas e tensas. Contudo, é neste contexto que as personagens se constituem educadoras e formadoras da EJA.

v. Construção dos capítulos e estruturação da tese

O Capítulo I foi elaborado com o objetivo de traçar as políticas públicas educacionais voltadas à EJA no Estado de Mato Grosso, desenvolvidas desde o período colonial até os dias atuais, em seus aspectos políticos, históricos, legais e operacionais. Observou-se que predominaram nesta área, ao longo da história, ações pontuais e descontínuas

reservadas à alfabetização e apenas para parte da população. O levantamento bibliográfico para a construção deste capítulo pautou-se em pesquisadores de referência da EJA, que investigam as políticas públicas no Brasil e em Mato Grosso, dentre outros estudiosos que estudam essa modalidade de ensino e demais políticas educacionais, com seus fundamentos teóricos conceituais.

O Capítulo II resultou da realização do Estágio Científico Avançado, no âmbito do Doutorado, oferecido por meio do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, inserido na especialidade de *Ciência da Educação - Política Educativa*, em Braga - Portugal e tem como objetivo mapear os conceitos da Educação de Adultos, internacionalmente estruturados nas últimas cinco décadas e a interferência das mutações conceituais na constituição e sistematização da educação de adultos em âmbito internacional. Por meio de pesquisas bibliográficas que investigam a sociologia crítica e política da educação de adultos e suas concepções teóricas e pedagógicas, mapeamos os conceitos nucleares do pensamento educacional: educação, formação, aprendizagem, ensino e desenvolvimento, em sua esfera global; analisamos a movimentação destes conceitos e a origem dos campos conceituais específicos na educação de adultos, quais sejam: o adulto e a aprendizagem de adulto, a educação formal, não formal e informal; analisamos a interferência das instâncias internacionais: Organizações das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), União Europeia (EU), na constituição e sistematização da educação de adultos na esfera internacional, como um campo específico de direitos e o surgimento dos conceitos de educação de adultos, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida. A sistematização das leituras permitiu construir o capítulo abrangendo estas conceituações e incorporá-los à tese.

O Capítulo III analisa a implantação dos CEJAs em Mato Grosso com o objetivo de apresentar um panorama deste processo e da sua abrangência no período de 2008 a 2011, sem desconsiderar que o movimento das contradições capitalistas, luta para que a educação não alcance a todos. As entrevistas realizadas com a equipe de implantação e com os implementadores da política forneceram os dados que constituíram o capítulo que analisa: o atendimento a demanda; a possibilidade da EJA se constituir enquanto política pública de Estado; os aspectos favoráveis e complicadores da implementação da política; os critérios para a escolha dos municípios e unidades escolares; as possibilidades de propagação da política; o trabalho coletivo e o acompanhamento avaliativo.

O Capítulo IV debate a concepção de educação que fundamentou a proposta pedagógica e as formas de ofertas e funcionamentos dos CEJAs, por meio das contribuições dos atores diretamente envolvidos no processo e de um documento que a princípio foi denominado “Regras de Negócio”⁸. A análise teve como referência as contribuições dos entrevistados e está relacionada: à concepção de educação que orientou a criação dos CEJAs; às formas de atendimento previstas; ao processo de elaboração da proposta pedagógica e suas atividades; à elaboração e à utilização do material didático específico para o professor e para o estudante. Os itens foram analisados considerando a intrínseca relação que há entre a educação e o sistema capitalista brasileiro e entre educação e processo produtivo.

O capítulo V tem o objetivo de analisar, por meio das entrevistas realizadas com a equipe de implantação e com os profissionais dos CEJAs, como a SEDUC/MT realizou a capacitação com os profissionais da educação, voltada à implantação da política; como esta Secretaria se organizou para ofertar formação continuada aos educadores e como se deu este processo durante os anos de 2008 a 2011. Nossa intenção foi investigar se os profissionais sentiam-se preparados para trabalhar nos CEJAs; quais as maiores dificuldades enfrentadas em relação à questão pedagógica; que apoio tiveram para desempenhar as funções e suas respectivas atividades didático-pedagógicas; como aconteceu a formação continuada e qual foi o envolvimento e a participação dos educadores neste processo; se havia trabalho coletivo e cooperação correspondente; qual a contribuição do CEFAPRO/SEDUC/MT em relação à formação continuada.

⁸ Em 2011 a denominação foi alterada para “Regras de Negociação Pedagógica”.

CAPÍTULO I - A trajetória da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: marcos políticos, históricos, legais e operacionais

As lógicas político-educativas, as prioridades, as dimensões organizacionais e administrativas, mesmo os elementos de ordem conceptual, mudam com frequência, interrompendo e abandonando certas políticas públicas para dar lugar a outras e assim sucessivamente. A heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objeto de políticas sociais globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogêneas, geralmente de curto prazo (LIMA, 2012, p. 72).

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas à EJA, desenvolvidas em Mato Grosso desde o período colonial até os dias atuais, em seus aspectos históricos, legais e operacionais. Observa-se que predominaram nesta área, ao longo da história, ações pontuais e descontínuas reservadas à alfabetização e apenas para parte da população jovem e adulta, porque a oferta não era extensiva a todos. Portanto, duas hipóteses orientam a construção deste texto: durante os períodos colonial, imperial e republicano, as políticas públicas não asseguraram a este público o direito à educação básica, por meio do ingresso, permanência e conclusão; as relações de poder, presentes e delineadas no capitalismo, orientadas por políticas de caráter liberal e neoliberal, estiveram sempre presentes na trajetória da EJA. Se as políticas liberais responsabilizam o Estado pela oferta educacional, as políticas neoliberais atribuem a responsabilidade da educação aos seres humanos.

Para tanto recorreremos a pesquisadores como Beisiegel (1974), Frigotto (2005), Haddad e Di Pierro (2000), Nagle (1977), Paiva (1973), Saviani (2003 e 2008), dentre outros estudiosos que investigam essa modalidade de ensino, bem como a educação de uma forma mais abrangente, suas concepções e perspectivas teóricas em que destacam as principais correntes e ações concretas reservadas a esta modalidade de ensino. No caso específico de Mato Grosso, recorreremos a Alves (1998), Alves (2006), Boff (2002), Castanha (2006), Marcílio (1963), Mello (2010), Sá e Siqueira (2006), Siqueira (2000), Souza (2007), Sousa (2009), e demais pesquisadores, considerados historiadores diletantes⁹ como Martins (1945).

⁹Segundo Alves (2006) o termo “diletantes” foi escolhido para estes historiadores porque embora alguns tenham exercido o magistério, tiveram outras atividades profissionais dominantes como: advocacia, jornalismo, engenharia, arquitetura, além de terem desempenhado funções e cargos públicos. Estas pessoas, ao que parece, produziram com prazer e espontaneidade, pois nunca escreveram por obrigações ligadas ao exercício profissional.

Utilizamos também, documentos legais do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da SEDUC deste Estado e demais pesquisadores de políticas públicas voltadas à EJA no Brasil.

Paiva (1973) faz uma retrospectiva histórica da educação brasileira e afirma que os marcos da trajetória da Educação de Adultos foram ações políticas assistencialistas, populistas e ou compensatórias. Saviani (2008) contribui para a análise à medida que destaca a histórica ambiguidade presente nas Constituições Brasileiras, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Planos Nacionais de Educação, os quais ora obrigam, ora desobrigam a União de assumir de fato a educação pública em todos os setores e modalidades.

A formação econômica do Brasil¹⁰ construída sobre bases desiguais ocasionaram, entre outras coisas, a oferta da educação pública desacompanhada de processos voltados à excelência do ensino. Estes aspectos, acrescido da descontinuidade das políticas educacionais corroboraram para que o País iniciasse o século XXI sem pôr fim ao problema do analfabetismo. Castillo e Latapí (1985) afirmam que na América Latina as consecutivas propostas formuladas para a Educação de Adultos estão fortemente relacionadas aos sistemas social, econômico e político e, por isso, permanecem seletivas e excludentes.

1.1. A Educação de Adultos no período colonial e o prenúncio da dualidade educacional: as ações da corte e seus reflexos na capitania de Mato Grosso

No início da colonização portuguesa (1500 a 1822) a educação escolar, começava a ser organizada. Em se tratando de Educação de Adultos, Paiva (1973), Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que os encaminhamentos desta modalidade no Brasil, assim como nos demais segmentos educacionais, foram influenciados pelo seu contexto histórico. Como as atividades laborais coloniais restringiam-se aos trabalhos manuais, o analfabetismo estava presente em todos os espaços e níveis sociais porque era interessante manter a população restrita à execução destas tarefas, e, neste sentido, a educação constituiu-se em uma ferramenta importante para a manutenção da submissão. Algumas ordens religiosas - jesuíta, franciscana, carmelita, beneditina, dentre outras - assumiram a promoção da educação colonial que tinha como objetivo, além de ensinar determinados ofícios, converterem a população adulta ao catolicismo.

¹⁰ Sobre isso ver: FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

Paiva (1973) e Freire (1989) afirmam que no período colonial não havia contexto sociopolítico e econômico favorável à educação formal. No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000) nesta época, a maior parte das ações educativas dos religiosos eram realizadas com adolescentes e adultos. Desse modo, os educadores religiosos, além de difundir o evangelho e transmitir normas de comportamento, tinham a incumbência de ensinar, a princípio aos indígenas, em seguida aos escravos e posteriormente, nas escolas de humanidades, os colonos e seus filhos, os ofícios necessários em atenção à economia colonial. Assim, nas capitanias do Brasil, a educação religiosa catequizou diferentes etnias, ensinou ofícios e tentou doutrinar os escravos por meio de rituais, impondo-lhes os princípios do catolicismo.

No entanto, estudos realizados por Marcílio (1963), Siqueira (2000), Alves (2006) evidenciam que neste período não há registros sobre a alfabetização de adultos na capitania de Mato Grosso, mesmo porque o avanço da ocupação da fronteira oeste como mecanismo de defesa e demarcação territorial, prendia a atenção dos que tentavam povoar os espaços, assegurarem suas posses e fazer valer o acordo firmado com o Tratado de Madri - acordo estabelecido entre lusitanos e hispânicos, definia que os limites coloniais seriam estabelecidos por meio de uma investigação que indicasse o primeiro ocupante de uma região. A ausência de registros históricos sobre a existência de ensino em Mato Grosso neste período dá sustentação às referidas afirmações, tanto que os decretos pombalinos de 1759, não tiveram nenhuma repercussão em Mato Grosso. Entretanto, encontraram-se documentos que historiaram a existência de professores e de ensino na capitania mato-grossense, após a expulsão dos Jesuítas.

Há no nosso trabalho um vazio muito grande no período em que governam os capitães gerais. E, quer porque os fatos de sua história se tenham destruído, quer porque incipiente fosse o ensino primário naquela época, a verdade é que sentimolo realmente lacunoso, registrando assim, daquele tempo, apenas fatos esparsos, alguns, entretanto, de muito interêsse para a História¹¹ (MARCÍLIO, 1963, p. 13).

Com o ultimato de preparar pessoas para os trabalhos intelectuais no Reino Português no final do século XVII e início do século XVIII ofereceram-se cursos profissionalizantes para uma restrita elite colonizadora que deveria defender os interesses da família real instalada no Brasil em 1808. Neste mesmo período, na capitania de Mato Grosso, segundo Siqueira (2000), o sistema estatal de ensino foi “permeado por signos de identidade e distinção” (p. 33), os quais permitiram apenas aos seus correspondentes, concluir o ensino

¹¹ Optamos por manter, em toda a tese, a grafia original dos pronunciamentos.

superior. Referindo-se à instrução nesta Capitania, Marcílio (1963) assim como Alves (2006), concluíram que as primeiras iniciativas práticas sobre o ensino foram registradas a partir da reforma pombalina e que as aulas régias em Mato Grosso foram implantadas após 1772, ano da instituição do Subsídio Literário¹². Todavia, esse recurso foi conhecido apenas no ano de 1775 confirmando a denúncia do atraso instrucional desta capitania. O subsídio:

[...] arrecadado desde 1775, em vez de aplicar-se ao fim a que se destinava, entra para o cofre da real fazenda, ‘porque nem ha a junta da mesma, nem mestres ou professore que instruem a mocidade, e que recebam os pequenos ordenados que resultam daquella arrecadação (COELHO, 1850, p. 186 apud CORRÊA FILHO, 1925, p. 10).

A Carta Régia datada de 1799 enviada ao Capital-General Caetano Pinto de Miranda Montenegro, governador da capitania de Mato Grosso, ressaltava a necessidade de se estabelecer “uma cadeira de Arithmetica, Geografia e Trigonometria, onde possam formar-se e educar-se bons Contadores e bons Medidores”, para que “as medidas das Sesmarias se fação com a necessária exação”, bem como pela “utilidade que há de haver Geômetras e Geógrafos capazes de levantarem em planos e até dar convenientes descrições de Territórios e dos Rios” (MARCÍLIO, 1963, p. 27). A necessidade desenvolvimentista da região direcionava a oferta dos cursos e corroborava para que mesmo nos anos mais favoráveis do século XVIII, as aulas régias em Mato Grosso atendessem a reduzidíssimo número de jovens, de origem europeia. Porém, foram muitas as circunstâncias que contribuíram para que a instrução não fosse valorizada nesta região mineira.

Em primeiro lugar, a cobiça concentrava diuturnamente a atenção dos capitalistas errantes, desenraizados das famílias, na extração do ouro, na segurança dessa empresa e no abastecimento de gêneros alimentícios. Os quadros da administração colonial portuguesa, por seu turno, deixavam suas famílias em Portugal. Logo, a criança livre, cliente potencial da escola, não se constituiu contingente expressivo da população. Por fim, o trabalho realizado por escravos não impunha qualquer exigência sobre a escola. Eles aprendiam na própria convivência com os companheiros mais experientes, no desenrolar do processo de trabalho. O mundo da atividade mineira, de fato, não tinha qualquer relação com o mundo da escola (ALVES, 2006, p. 33).

Se o ensino missionário atendia aos interesses da igreja católica, o ensino pombalino estava voltado aos interesses estatais, por isso, inicia-se o investimento nos cursos profissionalizantes para a reduzida elite. Em se tratando de educação de adultos, Haddad e Di

¹²O “Subsídio Literário” era uma fonte de financiamento para a instrução pública no reino lusitano para cobrir as despesas com as aulas régias e pagamento dos mestres recrutados. Em valores, consistia, “Na America, e África de hum real em cada arratel de Carne da que se cortar nos Açougues; e nellas, e na Asia de dez reis em cada canada de Agua-ardente das que se fazem nas Terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê, ou venha dar” (Constituição Federal, MENDONÇA, 1982, p. 614).

Pierro (2000) afirmam que por conta da desestruturação do sistema de ensino, ocasionada pela expulsão dos jesuítas, apenas no período imperial voltaram a encontrar alguns registros de ações educativas realizadas com adultos, providos por esforços das províncias, configurando assim, o ensino dual e intencional no respectivo período. Os jesuítas evadiram-se, mas as características deste ensino permaneceram com os mestres-escolas por eles formados. Então, com a saída destes educadores o governo assumiu financeira e ideologicamente a instrução colonial, mas teve que conviver com a ratificação dos fundamentos desta ordem religiosa e com o despreparo dos instrutores leigos que assumiram as aulas régias e nem de longe acompanhavam as transformações propostas pela Reforma Pombalina. Além disso, a ênfase desta Reforma estava no ensino médio e superior profissionalizantes, reservados a aristocracia, enquanto a maioria da população permanecia analfabeta. Desta forma, o direcionamento das ações educativas, voltadas para atender às imposições do sistema econômico, desde o início da colonização do Brasil, privou a classe de menor renda do acesso à instrução.

1.2. A Educação de Adultos na Província de Mato Grosso: compreensão de instrumento civilizatório e impedimento de ações instrucionais democráticas

Com a fundação do Império do Brasil em 1822 e a elaboração da primeira Constituição em 1824, instituiu-se um sistema de ensino incluindo escolas primárias, ginasiais e universidades. Todavia, o governo imperial manteve a prioridade do ensino superior porque era preciso estruturar os respectivos quadros administrativos de um país recém-independente dos 322 anos de domínio colonial. O Estado Nacional Monárquico precisava ser legitimado e para isso era preciso letrar os filhos da elite brasileira, para que estes conduzissem o processo civilizatório proposto no respectivo momento histórico. Neste sentido, no Primeiro Reinado (1822 a 1831), a Lei da Assembleia Geral Constituinte de 20 de outubro de 1823 permitia que a iniciativa privada assumisse esta etapa da escolarização. No Segundo Reinado, incluindo o Período Regencial (1831 a 1889) o Ato Adicional de 1834, estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, conforme art. 179, § 32 e a descentralizava financeiramente do governo central, dando autonomia para que as províncias imperiais organizassem seus sistemas de ensino. Amparo legal que possibilitou a criação de algumas escolas elementares e a implementação de tímidas iniciativas em relação à alfabetização de adultos (PAIVA, 1973).

Contudo, durante o Período Imperial (1822 a 1889) a oferta da educação elementar permaneceu limitada à elite porque as províncias, que dispunham de reduzidos recursos financeiros, não conseguiam arcar com a educação pública para a maioria da população carente. Desse modo, o Ato Adicional de 1834 impediu que ações democráticas fossem praticadas em relação a este nível de ensino. Essa realidade levou o Brasil a findar o período imperial com 82% da população iletrada (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Siqueira (2000, p. 70) ao analisar “o universo cultural do homem livre e pobre” de Mato Grosso neste período, apresenta relatos de vários estrangeiros que passaram por esta província e dos sucessivos presidentes que traçavam o perfil da população pobre desta terra com uma sequência de adjetivos pejorativos: indolentes, mesquinhas, preguiçosas,

[...] parece de fome a província de Mato Grosso? Há de perecer... seu principal defeito é a preguiça, é a indolência... A fome e a miséria são só devidas à preguiça do povo que ali deveria viver em abundância [...] (MOUTINHO, 1869, p. 32 apud SIQUEIRA, 2000, p. 72).

As características naturais desta província, associadas aos hábitos culturais da população pobre de Mato Grosso, impedia, na compreensão da elite letrada, a concretização do projeto civilizatório e modernizador, por isso, era preciso civilizar a população pobre, trazendo-a para a escola. No entanto, o sistema sociopolítico e econômico imperial não favorecia a descentralização do ensino elementar que não encontrou condições adequadas para se difundir e melhorar a qualidade, o que tornou os efeitos das Leis de 1823 e 1834 restritos, embora, de certa forma, elas demarcaram a educação pública brasileira. Também o sistema de ensino da época excluía a maioria da população brasileira: o negro, o índio, e quase todas as mulheres. Realidade que multiplicava o contingente de analfabetos (FREIRE, 1989).

Nestes termos, respondendo às imposições políticas e econômicas, a educação imperial na província de Mato Grosso, ofereceu distinta educação aos diferentes segmentos sociais, apropriada às atividades que deveriam ser realizadas naquele contexto. A sociedade brasileira imperial manteve a desigualdade econômica, política e social, e a escola tratou de oferecer uma educação que permitia a cada pessoa reconhecer o seu lugar e desempenhar o papel por ela definido: aos muitos o mundo do trabalho e à minoria os rumos do governo. Portanto, a necessidade de estender o acesso ao conhecimento formal à população pobre permaneceu e manteve o aspecto dual do ensino, mesmo porque o modelo instrucional

seguido nas províncias era o mesmo do Município Neutro¹³. A pretensão imperial era homogeneizar a população livre e pobre, oferecendo os rudimentos da leitura e da escrita e os princípios civilizatórios e morais. Nestes termos:

às elites coube trafegar por todo o processo [...], sendo que aos demais homens livres, porém cidadãos não ativos restava usufruir apenas do seu piso básico, no qual receberiam as orientações e habilidades suficientes para distingui-los ainda mais da camada escrava, que não podia beneficiar-se desse privilégio, e, também, para fazer igual distinção dos cidadãos não ativos com relação à camada superior, os ativos (SIQUEIRA, 2000, p. 33).

Mesmo com os efeitos negativos do Ato Adicional, no final do Segundo Reinado registrou-se a criação de escolas noturnas¹⁴ em todas as províncias objetivando alfabetizar pessoas adultas. Em Mato Grosso, no ano de 1872 o Presidente Cardoso Junior criou os dois primeiros cursos noturnos para adultos. Estas escolas não permaneceram abertas devido à falta de professores habilitados, espaço físico e materiais didáticos adequados, ausência de remuneração dos professores e às dificuldades que os adultos encontravam em frequentá-las (SIQUEIRA, 2000).

A primeira Lei que regulamentou o ensino provincial em Mato Grosso foi a n.º 8 de 05 de maio de 1837. O regulamento de 1854 a complementou e possibilitou a expansão de escolas por toda a província, porém, somente com a aprovação do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Mato Grosso em 1873 foi possível uma maior reorganização da instrução. Além da falta de recursos financeiros, não havia professores devidamente formados para formular as leis instrucionais e atender à expansão das escolas, por isso, seguiam-se as orientações educacionais desenvolvidas na Corte. Augusto Leverger, presidente desta província se valeu da Reforma Couto Ferraz, e contratou professores que desconheciam o currículo a ser ministrado, mas assim foram contratados a fim de evitar a privação da juventude de aprender a ler e a escrever, mesmo que de forma elementar (CASTANHA, 2006). Estes foram alguns dos fatores responsáveis pelo atraso da instrução pública na Província de Mato Grosso em relação às províncias centrais do País.

Em âmbito nacional, o Ministro e Secretário do Império Leôncio de Carvalho publicou o Decreto 7.031 A, em 06 de setembro de 1878 por meio do qual ficou determinada a criação de cursos noturnos para adultos sem escolarização, que deveriam funcionar em

¹³Denominação dada à sede do Governo Central - São Sebastião do Rio de Janeiro, após o Ato Adicional de 1834. Com a Proclamação da República, a unidade administrativa foi denominada - Distrito Federal.

¹⁴Em cada período histórico o ensino de adultos teve uma enunciativa que o representava - primeiramente denominada 'escola noturna' instituída para atender a necessidade de uma demanda de pessoas adultas trabalhadoras e analfabetas que não podia estudar no turno diurno.

escolas primárias, tentativa vivenciada em Mato Grosso desde 1872. Freire (1989) faz severas críticas à rígida estrutura desta Reforma que impedia o analfabeto de permanecer na escola. Tais barreiras impostas favoreciam os que já possuíam *capital cultural* - termo empregado por Bourdieu como a interferência da origem social dos alunos que resulta em desigualdades escolares, compreendido como:

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Por outro lado, os que não tiveram acesso ao *capital cultural*, se distanciavam cada vez mais destes. Aqueles que conseguiam superar os desafios se sobressaíam e tinham preferências na ocupação de cargos públicos, porém, dificilmente a classe trabalhadora, desprovida de condições materiais e culturais obtinha tal condição. No Império, a elite mato-grossense, “parcela minoritária da população alfabetizada, escolarizada e letrada, responsável tanto pelos destinos políticos como econômicos do país” (SIQUEIRA, 2000, p. 35) com perspectivas civilizatórias, se incumbiu de esclarecer a população pobre de que sair do universo da oralidade assegurar-lhes-ia emancipação.

Contudo, o número de alunos matriculados permanecia inexpressivo. Conforme Alves¹⁵ (2006), foram muitas as circunstâncias que, juntas, fizeram com que a instrução imperial mato-grossense, assim como foi constatado no período colonial, fosse desvalorizada. Em relação à Educação de Adultos, a situação fora muito mais crítica fazendo lograr 3% da população.

Tal proposição acompanhava o que ocorria no âmbito nacional, fato que mobilizou políticos e intelectuais a combaterem o analfabetismo. Associações civis passaram a oferecer cursos noturnos de instrução primária nas instalações públicas, porém, para além dos interesses educativos, habilitar o povo ao direito de votar justificava a preocupação com o elevado índice de analfabetos no final do período imperial. Então, a democratização do ensino estava associada à ampliação das bases eleitorais, pois seria a única maneira de os liberais industriais urbanos apossarem-se do poder que se encontrava nas mãos da fidalguia

¹⁵Os escravos, os indígenas, as meninas, os negros e pardos, estavam todos excluídos do direito à instrução neste período. Eram poucos os brancos que se arriscavam a trazer suas famílias para a província de Mato Grosso, portanto, o número de crianças brancas, demanda potencial com direito a instrução ficou em torno de 10% no ano de 1863, incluindo neste percentual os alunos que frequentavam as escolas particulares. A resistência dos pais que não acreditavam na necessidade de instruir os filhos e também se obrigavam a levá-los cedo ao trabalho, para ajudar na difícil tarefa de sobreviver na região, somaram-se a estes fatores (ALVES, 2006).

agrária. Assim como nas demais províncias, o esforço pela implantação de cursos noturnos foi praticado por diversas vezes em Mato Grosso, sem qualquer sucesso nos anos de 1870. Os dois cursos noturnos implantados pelo Presidente Cardoso Junior, em 1872 em Cuiabá, foram fechados em poucos meses por falta de alunos. Vale destacar que estas tentativas aconteceram porque a elite deste Estado temia que a população pobre, analfabeta e ociosa, utilizasse seu tempo em atividades criminosas, por isso o esforço em transmitir valores morais e civis nas escolas de adultos, considerados pela elite como necessários para que rebeldias e agitações fossem evitadas (SIQUEIRA, 2000).

Segundo Sá e Souza (2012) Escolas Regimentais, mantidas pelo exército, com a pretensão de alfabetizar as praças foram abertas neste período, fato que destacou a participação dos militares na instrução pública de Mato Grosso. Para implantar os respectivos cursos, de objetivos educativos e civilizatórios, seguiu-se a orientação educacional do poder central que pretendia homogeneizar o ensino, mesmo porque os princípios descentralizadores foram reservados à esfera financeira (SIQUEIRA, 2000). Conjuntura que só começou a mudar na década de 1880, após o parecer final do redator Rui Barbosa e aprovação do Decreto n.º 3029, de 09 de janeiro de 1881, mais conhecido como Lei Saraiva que proibiu o voto dos analfabetos (GALVÃO e SOARES, 2010). Em 1888, com a Abolição, a população escrava somou-se à estatística das pessoas que não sabiam ler e escrever a serem encaminhados às escolas. Ocasão em que a associação do analfabeto à pessoa improdutiva e incapaz de colaborar com o desenvolvimento da Nação intensificou-se.

Compreende-se na presente pesquisa, portanto, que a alfabetização de adultos foi assumida pelo poder público, não para propiciar uma formação humana e de qualidade capaz de inseri-los na participação da vida política e social, mas para inculcar os valores civis e morais, acrescidos de responsabilidades e sentimentos pátrios à população pobre. Contexto que levou pesquisadores a afirmar que a “pedagogia da moralidade” ocupou lugar de destaque na organização da instrução pública na província de Mato Grosso neste período (CASTANHA, 2006, p. 37).

Estas certezas impulsionaram o Presidente da Província de Mato Grosso José Joaquim Ramos Ferreira em 1887 a instalar uma escola carcerária de instrução primária na cadeia pública de Cuiabá por acreditar que por meio da educação estas pessoas teriam a chance de se recuperar e de se incluir no meio social: “Os condenados ahí jazem sem instrução e trabalho, entregues à ociosidade, e planejando quiçá novos crimes. A instrução modificará seus instintos, e é possível que quando tenham de voltar para a sociedade que os repeliu, possam ainda ser membros úteis dela” (FERREIRA, 1887, p. 47).

É notório o empenho dos presidentes na difusão da instrução pública na província de Mato Grosso, porém Paião (2006) analisa as limitadas condições educacionais deste período, permeado por tensões e ambiguidades, e afirma que a instrução tanto pública, como particular, funcionava em sua maioria nas casas-escolas cuiabanas desprovidas de condições higiênicas e pedagógicas, pois eram raros os espaços criados especificamente para este fim. Situação muito próxima a esta ainda é constatada em todo o Estado quando se trata de alfabetização de jovens e adultos (MELLO, 2010).

Dos inúmeros projetos apresentados ao parlamento objetivando impulsionar a instrução pública, foram transformados em reformas o de 1851 de Couto Ferraz. Dentre as intenções apresentadas nesta Reforma que não foram cumpridas, incluem-se a implantação de salas de aula para adultos. A Reforma Leôncio de Carvalho de 1878 resultou no parecer-projeto de Rui Barbosa em 1882. Considerado o documento mais importante relativo à educação de todo Império o Parecer insistia na implantação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. Na década de 1880 foi incentivada a reabertura de salas de aula noturnas devido à Lei Saraiva (1881) (PAIVA, 1973). Siqueira (2000) confirma a reabertura destas salas na província mato-grossense. Informações também ressaltadas por Beisiegel (1974), para quem o projeto de reorganização do ensino primário do município da Corte, proposto à Assembleia por João Alfredo, em 1874, defendia a obrigatoriedade do ensino para adultos de 14 a 18 anos, em escolas de adultos.

Um pouco mais tarde, a questão ocuparia posição relevante nos relatórios do Ministro Leôncio de Carvalho, em 1878: "... faz-se mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando se trata de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito, poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular (*Idem*, p. 64/65).

Nos anos de transição do Império para a República (1887-1897) apostou-se na educação como resolução de todos os problemas da nação. A rede escolar expandiu-se e a abolição do analfabetismo foi assumida pelas ligas nacionalistas. A ideia de que era necessário ter uma coordenação nacional dos serviços educacionais passou a ser defendida nos sucessivos projetos de reforma do ensino (PAIVA, 1973). O ensino individual dado pelo sábio mestre-escola foi substituído pelo ensino coletivo, básico e homogêneo ministrado por professores orientados a reproduzirem o conteúdo do material didático prescrito (SIQUEIRA, 2000). O Congresso de Instrução realizado em 1881 teve como principal objetivo providenciar estratégias para letrar a população e tentar equiparar-se aos países desenvolvidos. A principal pauta era a exigência para que o governo central auxiliasse as

províncias por meio da criação de um fundo para a instrução primária. Também foi incluída na programação a necessidade de se pensar um método de ensino adequado para alfabetizar adultos¹⁶.

Portanto, desde 1882 os educadores tinham a compreensão de que para ensinar adultos seria preciso elaborar uma proposta pedagógica específica e adequada à realidade deste público. Anterior a isto, (Reis, 1873 apud Sá e Souza, 2012), destacava a inadequação do currículo como um dos obstáculos responsáveis pela ausência dos adultos, trabalhadores braçais, nos cursos noturnos aqui ofertados. No final do período imperial registraram-se esforços por parte dos sucessivos presidentes da província mato-grossense para implantar cursos noturnos a população adulta, porém, os insucessos destas tentativas, atribuídos ao total desinteresse do seu público potencial, estavam relacionados aos fatores sociopolíticos, econômicos e culturais que não propiciavam condições para que a população adulta analfabeta atribuísse valor e sentido à instrução formal.

Vale ressaltar que todo empenho do governo mato-grossense em trazer a população adulta para a escola, fazia parte de um projeto maior de modernidade¹⁷ que pretendia, dentre outras coisas, transformar os hábitos considerados incultos e bárbaros, praticados pela população pobre.

1.3. A Educação de Adultos na Primeira República: “entusiasmo”, “otimismo” e a luta contra a “estrangeirização” e o “despatriotismo” da população

A Constituição Republicana teve como principal referência a laicidade da educação e não fez nenhuma observação em relação à gratuidade do ensino, aspecto destacado na primeira Constituição do Brasil e que voltou a ser assegurado na terceira Carta, promulgada em 1934. O governo republicano não aprovou o Fundo Nacional de Instrução Pública, proposto por João Alfredo em 1874 e por Rui Barbosa em 1882. Desse modo, assim como nos períodos colonial e imperial, em termos de ações concretas pouco se fez pela propagação do ensino elementar de adultos nas primeiras décadas da República e, somente depois da

¹⁶A enunciação “Alfabetização de Adultos” - instituída anterior à República e utilizada até os dias de hoje imprimia a necessidade da apropriação da escrita e da leitura para acesso ao saber historicamente acumulado e condição do ser humano incluir-se na categoria de eleitor, trabalhador e homem cívico.

¹⁷Em Mato Grosso o projeto de modernidade pretendia transformar o “insalubre” cenário colonial/provincial por meio da urbanização e do saneamento. Apostava na instrução para incutir na maioria da população pobre e analfabeta, condutas civilizatórias e poder levar adiante tal projeto que objetivava aproximar-se do desenvolvido mundo europeu (SIQUEIRA, 2000); (ALVES, 2006); (SÁ, 2006).

Revolução de 1930 os movimentos acerca dessa educação passaram a ter algum significado (PAIVA, 1973).

Nagle (1977) afirma que a educação na Primeira República (1889 a 1930) foi caracterizada pelo entusiasmo, pelo otimismo pedagógico e pela luta contra a estrangeirização e o despatriotismo. Porém, assim como na Constituição de 1824 e no Ato Adicional de 1834 a Constituição Republicana ao preservar a responsabilidade dos Estados em relação ao ensino de primeiro grau, manteve o dualismo entre os sistemas escolares e a ausência de uma política e de um sistema nacional de educação. Além disso, os estados com maior desenvolvimento econômico e com influência política arrecadavam mais recursos e podiam investir mais em educação. Sendo assim, a instauração da República não superou as consequências coloniais e imperiais (FRIGOTTO, 2005) e esta realidade fez com que, na primeira parte da República Velha (1889 a 1914), o ensino público mantivesse as mesmas peculiaridades das últimas décadas do Império.

Após a Proclamação da República, em Mato Grosso, a população pobre e desescolarizada, além de excluída dos direitos de escolher os representantes políticos, continuava rotulada como desocupada, preguiçosa, baderneira, dentre outros adjetivos discriminatórios (SIQUEIRA, 2000). Essa conjuntura levou adiante o projeto modernizador que pretendia equiparar a oferta educacional mato-grossense aos estados mais desenvolvidos do País como mecanismo de superação desta realidade (REIS, 2006). Desse modo, a necessidade de adequar o ensino mato-grossense aos princípios republicanos do país, levou o presidente do estado de Mato Grosso, Pedro Celestino, a organizar uma reforma educacional voltada ao ensino primário e normal em 1910. Período em que vários políticos propagaram a necessidade de alfabetizar a maioria da população para que este Estado fosse reconhecido por meio do progresso e da modernização (ALVES, 1998). A esse respeito, Santos e Sá (2006, p. 159) afirmam que:

somente quando o 1º Vice-Presidente, Pedro Celestino Corrêa da Costa, ascendeu à Presidência do Estado, em função da renúncia de Generoso Ponce, em 12 de outubro de 1908, foi que o movimento pedagógico idealizado nos primórdios do período republicano, denominado de “entusiasmo pela educação”, alcançou de fato a Instrução Pública de Mato Grosso. E começou, então, sua redenção em busca de dias melhores e mais profícuos, tendo como marco principal a Reforma Educacional ocorrida em 1910.

No contexto nacional, a nova elite republicana que assumia o poder representava a desigualdade, característica do capitalismo, e defendia um projeto educacional de princípios liberais e positivistas. Em Mato Grosso, a Reforma Educacional de 1910 objetivava

industrializar o Estado que possuía um sistema econômico de bases agrária e extrativista. Para isso acontecer, a modernização do ensino seria necessária para oferecer a infraestrutura ao projeto industrializador. O art. 1.º do Regulamento de 1910 determinava que escolas isoladas e grupos escolares fossem criados para ministrar a instrução primária que deveria ser pública “conferindo a todos os indivíduos, de ambos os sexos e sem distinção de classes nem de origem, o direito de acesso à educação escolar”. Por isso, escolas isoladas foram ampliadas e grupos escolares instituídos para oferecer às crianças o ensino primário, gratuito e homogêneo. Estes grupos incluíam em seus programas a oferta de estágio para as futuras normalistas (REIS, 2006, p. 209). Contudo, apesar da determinação legal, a população adulta, permaneceu distante da escola.

Apesar da desobrigação da União com o ensino público, foi neste período que nasceram as primeiras manifestações que prenunciaram mobilizações em prol dos problemas educacionais da década de 1920, mas somente a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o movimento a favor da educação pública ganhou força, e a Educação de Adultos foi timidamente incluída nestas mobilizações, por conta da implantação das indústrias e do crescimento urbano. Também nesse período, a culpa de todos os problemas sociais foi atribuída à deficitária realidade educacional e ao alto percentual de analfabetos. Ainda na década de 1920, embora na esfera nacional, educadores brasileiros, envolvidos no Movimento da Escola Nova, estivessem promovendo inúmeras reformas educacionais, em se tratando de políticas públicas voltadas para resolver o problema do analfabetismo, no Estado de Mato Grosso o planejado não se efetivou porque faltaram condições adequadas. Além disso, a prioridade daquele momento era organizar o ensino primário destinado a alfabetizar crianças.

Nessa mesma década, a elite rural controlava o poder político e era contrária a obrigatoriedade do ensino, o que reforçava a histórica resistência contra a alfabetização de uma considerável parcela da população brasileira. Assim, a educação continua sendo privilégio de alguns e a população pobre permanece analfabeta, quando muito, era ofertado o ensino primário incompleto. Contudo, “a luta por educação pública e universal foi encampada pelos anarquistas, pelos socialistas e, nos anos de 1920, pelos comunistas e por intelectuais [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 222).

Neste período, o entusiasmo pela educação foi substituído pelo otimismo pedagógico, por meio dos ideais da Escola Nova. Segundo Saviani (2000) a burguesia apostava que o entusiasmo traria um efeito real para o ensino brasileiro, uma vez que o povo instruído escolheria melhor seus governantes, mas a escolha do povo contrariou a expectativa

da burguesia. A partir desse fato, compreendeu-se que para resolver o problema seria necessário investir na qualidade do ensino. A solução encontrada foi uma reforma educacional, qualificada por Nagle (1977) como otimismo pedagógico - movimento que tinha como foco o ensino dos conteúdos curriculares e propunha dissociar a vida política e social das questões escolares.

Neste sentido, a Reforma Benjamim Contant propôs a substituição de um modelo curricular humanista, relacionado ao entusiasmo pela educação, por outro, científico, que respondia ao otimismo pedagógico (NAGLE, 1977) e a substituição da escola primária alfabetizante pela escola primária integral. Estes, são exemplos desse modelo de educação que desconsiderou que os problemas e as circunstâncias educacionais, sofriam interferências políticas.

Apesar destas medidas, os protestos contra o fim do analfabetismo continuaram e foram justificados pelo fato de que apenas o domínio da leitura e da escrita não seriam recursos suficientes para a transformação social. Portanto, aqui já se sinalizava a necessidade da continuidade da educação para que os analfabetos não passassem apenas para a condição de semialfabetizados. Neste cenário, a partir de 1940, a União começou a prever a implementação de políticas públicas para a Alfabetização de Adultos, passados mais de 70 anos, a modalidade ainda não foi assumida como política pública de Estado e o direito de todos à Educação Básica ainda não se fez prática. Realidade confirmada na introdução do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE/2010). O documento ampara o direito fundamental da educação de adultos ao longo da vida e ratifica que este ainda não está de fato assegurado.

1.4. A Educação de Adultos na Era Vargas: liberalismo e centralização

O período de 1930 a 1945 ficou conhecido como “Era Vargas”. O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930 e vários estados difundiram as reformas educacionais. Nesse período, a educação em Mato Grosso, assim como em todo o País, passou por várias reformulações no intuito de combater o elevado índice de analfabetismo, que segundo o recenseamento de 1940, chegava a 55% da população acima de 18 anos. Esse fator era tido pelo poder público, como o responsável pelo atraso do desenvolvimento social e econômico da Nação.

Em Mato Grosso, a preocupação com a educação na década de 1930 ganhou visibilidade, professores foram qualificados e o espaço físico das escolas melhorado.

Contudo, em se tratando de educação de adultos, priorizou-se a implantação de Escolas Regimentais com a oferta de ensino primário aos adultos que serviam ao exército. Sob forte pressão, professores e alunos eram manipulados pelas ideologias getulistas, compreendida como instrumento de controle, os quais utilizavam a educação como fortalecedora do atual regime político (ALVES, 1998). Portanto, o discurso em defesa da alfabetização do povo brasileiro naquele momento, trazia o desejo de manutenção da política totalitária.

Na Segunda República (1930-1937), dividida em governo provisório (1930-1934) e governo constitucional (1934-1937), Getúlio Vargas concentrou o poder em suas mãos. Neste período havia um grupo de conservadores que retomou o entusiasmo pela educação, apostou na oferta da educação rural para conter a migração do campo para as cidades e desconsiderou os reais problemas provocadores do êxodo rural. Este grupo também acreditava que as agitações nas cidades seriam solucionadas com a oferta de uma educação técnico-profissional, sem atentar-se aos seus fatores determinantes (PAIVA, 1973). Contudo, o governo tinha clareza de que os problemas sociais não seriam solucionados por meio da educação. Sabia, por exemplo, que para conter o êxodo rural não bastava oferecer ensino aos povos do campo e que apenas com a qualificação do trabalhador urbano o problema das rebeliões nos centros urbanos não seria sanado.

Por isso, o discurso em prol da educação foi mantido e as ações concretas de sua difusão, adiadas. Desse modo, a afirmação de Teixeira (1947) de que em se tratando de educação muito se fala e pouco se faz, novamente foi confirmada. O governo central não tomou medidas em favor da propagação da instrução popular que continuou sob-responsabilidade dos Estados. Em 1937 a luta entre conservadores e reformadores foi paralisada e, no Estado Novo, sob a orientação de técnicos que apoiaram o novo regime, em função de objetivos políticos, se efetivou uma política nacional de educação. Assim:

à medida que se desenvolve e se radicaliza a luta política, os próprios educadores se vêem forçados a encarar mais de frente a educação em suas relações com a sociedade e a vida política do que faziam antes e a necessidade de definição política se coloca como pedra de toque que conduz os “otimistas” ao “realismo”, coincidindo esta passagem com o declínio do movimento renovador (PAIVA, 1973, p. 126).

O governo central assumiu a política educacional com o desígnio de transformá-la. Neste cenário, a educação de adultos passou a ser valorizada no campo e a educação técnico-profissional ofertada na cidade. A neutralidade da educação foi protestada e esta voltou a ser pensada em conexão com os demais problemas da sociedade com a intenção de: qualificar trabalhadores, democratizar o ensino elementar, defender a ordem social e difundir a

ideologia vigente. Por sua vez, os liberais, além de acreditarem na reconstrução social por meio da educação, amparados nos ideais na Escola Nova, apostavam na educação para democratizar o País, ideais reprimidos com o autoritarismo do Estado Novo.

Com o fechamento do Congresso o Ministério da Educação e Saúde passou a ter autonomia para tomar decisões por meio de decretos-leis que agilizavam as promulgações e efetivações legais. Em relação à alfabetização de adultos, as decisões eram políticas e priorizavam o aspecto quantitativo e eleitoreiro. Contudo, neste período o governo de Mato Grosso manteve sua preocupação com o analfabetismo. Campanhas de alfabetização foram implementadas, algumas escolas foram criadas e professores foram qualificados para oferecer uma educação fundamentada em princípios pátrios, enaltecendo a cultura cívica (XAVIER, 2006). Era preciso elevar o IDH dos mato-grossenses relacionado ao atraso econômico, educacional e social do Estado.

A instituição do Estado Novo ceifou os ideais de liberdade e a Carta Magna de 1937 retomou a centralidade da educação em que caberia apenas a União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (Art. 15, IX). Novamente a educação foi reservada à iniciativa privada e o dever do Estado para com a educação, adiado. Desse modo, o Art. 128 assegurava que "a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares". Ao Estado, caberia complementar os recursos que faltassem às escolas particulares (VIEIRA, 2007).

No contexto da Segunda Guerra Mundial, a educação deveria defender os preceitos ideológicos da União que era enaltecer e servir a pátria. Por isso, a Educação Moral e Cívica foi arbitrariamente incluída nos currículos escolares. A decisão abalou os profissionais da educação que defendiam os princípios liberais. Educadores do movimento renovador como Lourenço Filho, que amparavam tais princípios, integraram-se ao esquema governamental do Estado Novo e passaram a defender a educação e a reeducação dos adultos como mecanismo que impediria fatores desagregadores da ordem, o que justificava a articulação entre educação e segurança (PAIVA, 1973).

Neste período o governo realizou várias ações em favor da educação pública, como: a criação de uma Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938; o fechamento de 774 escolas particulares e a abertura de 885 escolas públicas subvencionadas pela União nos Estados do Sul, entre 1938 e 1941; a criação do INEP em janeiro de 1938; a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação em 1941; a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942; a celebração de um convênio nacional do ensino primário em

1943; o comprometimento das unidades federativas em aplicar pelo menos 15% de sua renda proveniente de impostos e os municípios 10%, em 1944; a criação do FNEP em 1945, dando início ao auxílio do Governo Central aos Estados para a difusão do ensino elementar (*Idem*).

Beisiegel (1974) afirma que no Estado Novo o governo se propôs a corrigir as deficiências de uma sociedade que não estendia os benefícios do ensino igualmente a todos os cidadãos, e, com isso surgiu o ensino supletivo, primeiramente o elementar e, em seguida, o de madureza, de primeiro e de segundo ciclos, como uma extensão das oportunidades escolares para os indivíduos que não as tiveram no passado. Entretanto, o ensino supletivo foi implantado com o fim de concretizar o direito legalmente amparado, contribuir para que os conflitos sociais fossem amenizados e manter o equilíbrio funcional capitalista. O governo acreditava que era preciso oferecer a todos os jovens, hábitos saudáveis e produtivos, e aproveitar suas aptidões para que o problema dos revoltados fosse resolvido.

Embora o prestígio e atividades técnicas com alguns profissionais da educação que aderiram à nova forma de governo fossem mantidos neste período, em matéria de educação, novamente as decisões ficavam no plano político. Portanto, de 1930 até o final dos anos de 1940, a ideologia populista marcou o espaço educativo com a proposição de democratizar a educação com uma oferta aligeirada e desqualificada.

É nesse contexto que se cria um sistema nacional de formação profissional, com controle unilateral dos empresários encarregados de formar uma força de trabalho técnica e ideologicamente disciplinada para o processo de industrialização em expansão. Ao mesmo tempo, cria-se uma rede pública de Escolas Técnicas Federais para formar técnicos de nível médio (FRIGOTTO, 2005, p. 223/229).

Essa conjuntura, nos meados da década de 1940 propiciou o reconhecimento da educação como uma necessidade de toda a população adulta, deu início à sua evolução em nível de Brasil e determinou que todos os brasileiros, conscientes ou não da necessidade de sair da condição de analfabetos, fossem inseridos em processos de escolarização (BEISIEGEL, 1974). Porém, o governo getulista se valia da educação como instrumento ideológico para fortalecer a política ditatorial. Para garantir os eleitores e legitimar o regime totalitário, era preciso alfabetizar o maior número possível de pessoas. Portanto, o interesse em ensinar os adultos a ler e a escrever se justificava em favorecimento e manutenção da política vigente. A educação deveria civilizar e formar a classe popular, transformar seus componentes em novos cidadãos, capazes de orgulhar a nação com o esforço do seu trabalho e escolhas políticas.

Todavia, foi a partir de 1940 que a educação de adultos começou a fazer parte da política nacional com a destinação de verbas para a realização de ações estratégicas em todo o País visando superar a presença pontual e insuficiente dos períodos anteriores. O Estado Nacional tinha que dar resposta às pressões da população que se urbanizava e cobrava melhores condições de vida. Também, era preciso escolarizar o maior número possível de pessoas adultas tentando impedir conflitos entre as classes urbanas, unindo tal objetivo à oportunidade de oferecer uma qualificação elementar para que a força trabalhadora desempenhasse suas funções adequadamente e respondesse ao projeto desenvolvimentista do governo federal de permitir ao Brasil se constituir enquanto Nação. O papel da escola foi decisivo neste período para a construção do Estado que se estruturava em bases autoritárias e impunha uma política obediente e severa (XAVIER, 2006).

Em 1945, findou a ditadura Vargas e uma ampla mobilização por parte de todos os segmentos sociais, liderada por forças políticas e ideológicas que lutavam para que o Brasil engajassem em um projeto econômico popular, visando superar o estado de guerra, implantar a cultura da paz, da ordem e do desenvolvimento, tomou conta do país. Em Mato Grosso, tal engajamento foi mais tardio e, no período analisado, não encontramos dados que nos permitam afirmar que a educação de adultos ofertada propiciou aos mato-grossenses a elevação da escolaridade.

1.5. O período nacional desenvolvimentista em Mato Grosso: educação de adulto reconhecida como um instrumento de redemocratização do país?

Em 1945, com o fim da Guerra, a criação da UNESCO no plano internacional e a queda do Estado Novo no Brasil, a alfabetização e a educação da população adulta consolidaram-se como instrumentos de redemocratização deste país e passaram a merecer tratamento especial pela possibilidade de serem utilizadas em função dos novos objetivos políticos. O contexto fez com que na década de 1940 a questão da alfabetização de adultos fosse incluída nas preocupações internacionais e provocou a UNESCO a defender a adoção de práticas de leitura e escrita que permitissem às pessoas alfabetizadas participação na vida política da Nação. No entanto, os países não assumiram nem metas e nem responsabilidades e a alfabetização de adultos continuou ignorada, e, ao mesmo tempo, compreendida como um problema da política nacional que impunha condições distintas (PAIVA, 2009a). Observa-se que a intencionalidade das políticas da EJA, ao longo da sua história, voltou-se para a oferta

da leitura e da escrita, opção ressaltada até os dias de hoje quando se lança políticas educacionais às camadas populares.

Em Mato Grosso, nos anos de 1940, com o aumento da população não escolarizada em decorrência do movimento “Marcha para o Oeste”¹⁸, a situação agravou-se porque a educação mato-grossense ainda obedecia ao regulamento do ensino de 1927. Enquanto as três escolas noturnas no Estado, uma em Cuiabá e duas no interior atendiam alguns alunos adultos (ALVES, 1998), o Censo Demográfico Econômico (IBGE/1940) mostrava que 55% da população mato-grossense e brasileira, permaneciam sem saber ler e escrever. Foi neste contexto que nasceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) por meio da regulamentação do FNEP.

Seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender os apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1973, p. 178).

A CEAA foi um amplo movimento a favor da educação de adultos, que abrangeu todo o território e se estendeu até fins da década de 1950. A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o objetivo de coordenar os trabalhos do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos deu vida à Campanha. O conjunto de atividades realizadas no campo da Educação de Adultos, a partir de 1947, sob a coordenação do SEA foi denominado “Campanha de Educação de Adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 89). O SEA determinou que em todos os Estados fossem criadas classes de ensino supletivo de acordo com a demanda potencial de pessoas sem escolarização e, em fevereiro de 1947, convocou todos os Estados para explicar o planejamento deste ensino, ocasião em que foi definida a disponibilização de recursos à CEAA. Para o Estado de Mato Grosso, a União designou inicialmente o numerário correspondente à instalação de 100 classes de alfabetização, valor que poderia ser reajustado, conforme aumento da demanda (SOUZA, 2007).

Nesta época a realidade da educação era muito delicada em Mato Grosso. A situação¹⁹ do quadro docente do Estado, consequência da extinção do curso normal pelo Governador Julio Muller em 1937, resultou em grande atraso educacional. Havia a

¹⁸A “Marcha para o Oeste” foi um movimento migratório impulsionado por Vargas, que tinha como finalidade formar colônias agrícolas no sul de Mato Grosso, com os excedentes populacionais de brasileiros desempregados oriundos de outras regiões do Brasil. Sobre esse assunto ver: MARTINS, Demósthene. História de Mato Grosso, 1945.

¹⁹Dados disponibilizados por Marcílio (1963) e Alves (1998), mostram situações que justificam por que a qualificação docente sempre se caracterizou como um dos mais sérios problemas da educação em Mato Grosso.

necessidade de investimento na formação de professores para que o planejamento do ensino primário mato-grossense atingisse os objetivos nacionalistas. Dos 983 professores de Mato Grosso, apenas 341 eram normalistas, os demais eram leigos (BEISIEGEL, 1974). A falta de livro didático apropriado ao ensino primário e adequado à realidade do Estado era outro agravante. Os inspetores gerais do ensino e os distritais eram leigos e as suas fiscalizações nada acrescentavam à educação. As três únicas escolas em todo o Estado que atendiam adultos, continuavam vazias e os exames finais realizados pelos alunos da CEAA evidenciavam que o ensino oferecido não se diferenciava do infantil (ALVES, 1998). O procedimento dos sucessivos governos de nomear professores por favorecimento político, “fazia do professor público um servidor de partido” (MARCÍLIO, 1963, p. 114) e comprometia as atividades educativas em geral.

Além destes obstáculos, Mato Grosso negligenciava a avaliação dos programas aqui desenvolvidos. A indicação é que por parte da União o acordo previsto para a implementação da Campanha foi cumprido, porém o Estado foi indiferente ao Termo de Acordo Especial e não constituiu a Comissão Especial que deveria se encarregar de coordenar, fiscalizar e relatar as atividades da CEAA. Com isso, as informações necessárias para que o desenvolvimento das ações fosse avaliado pelo SEA não foram enviadas no prazo previsto e a aplicação dos valores anteriormente remetidos ao Estado não puderam ser comprovados. Por isso, a liberação da 3.^a remessa federal foi retida (SOUZA, 2007).

A constatação de desvio de recurso público destinado à CEAA no valor de Cr\$160.000,00 para a conta particular do então Diretor do Departamento de Educação Sr. Ulisses Cuiabano foi outro agravante no contexto geral da Campanha. Segundo Costa (1952) o recurso foi devolvido sem prejuízos aos cofres públicos. Todavia, na análise de Souza (2007, p. 112) isso:

teve prejuízo social, cultural e econômico, visto que, a Campanha tinha como objetivo elevar os níveis educacionais da população e, com isso, melhorar as condições de produção e de vida desses cidadãos. Por isso, o desvio desta verba não poderia ser visto apenas como uma improbidade administrativa, mas sim, como uma forma inconsciente de se pensar a educação de um povo.

O setor educativo permanecia sem orientação, direção e rendimento em Mato Grosso. A desinformação acerca da CEAA observada nos relatórios dos sucessivos governadores era justificada por conta da desordem que se encontrava o Departamento de Educação neste período. A ausência de fiscalização e de acompanhamento do ensino mato-grossense foi continuamente elucidada como uma das preocupações dos governantes,

realidade que afetou diretamente o desenvolvimento da CEAA neste Estado. Conforme relato do Governador Fernando Correa da Costa à Assembleia Legislativa, em seu último ano de mandato, as classes de ensino supletivo foram entregues à responsabilidade de cada professor, porém, 60% destas não funcionaram.

Após nove anos de CEAA os problemas administrativos detectados ao final do seu primeiro ano de funcionamento persistiram em Mato Grosso. Os sucessivos governos se valeram da falta de documentação que comprovassem as despesas com a Campanha e da desordem do Departamento de Educação para justificar o não desenvolvimento das suas atividades, em sua totalidade, e, não priorizaram em seus relatórios, dados referentes à CEAA. O governo João Ponde de Arruda informou apenas que 1098 alunos foram alfabetizados em 51 classes no ano de 1957 e 873 no ano seguinte, em 52 classes (SOUZA, 2007).

O declínio da CEAA atingiu seu auge em esfera nacional no ano de 1958. Na tentativa de salvar suas ações, com a implementação de novas diretrizes, o governo federal convocou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, porém, o esforço foi inútil e em 1963 ela foi extinta. Paulo Freire foi a maior expressão no cenário progressista da educação neste acontecimento, de forma que o evento marcou o início de um período que se caracterizou pela busca da eficiência didática com inovações metodológicas que permitissem desenvolver na população adulta o pensamento crítico e participativo na vida política do Brasil. Hadadd (1987) afirma que as reflexões deste Congresso trouxeram novas ideias que repercutiram no pensamento pedagógico e marcaram um novo momento dos educadores que abriram mão dos preconceitos contra os analfabetos construídos ao longo da história de educação de adultos e passaram a aceitá-los como sujeitos históricos.

Segundo Paiva (2009a) a II Conferência Internacional de Educação de Adultos²⁰, sinalizava a necessária articulação entre a ciência, a técnica e a formação humana. Nesta década, o Brasil vivenciava reformas populistas, nacionalistas e desenvolvimentistas promovidas pelos liberais e a Educação de Adultos foi compreendida como mecanismo de superação da repressão política. Na ocasião, Paulo Freire se comprometeu em elaborar um Plano Nacional de Alfabetização junto ao MEC, processo interrompido em 1964, por conta do Golpe Militar.

Entre os anos de 1958 a 1964 surgiram novos conceitos na política da Educação de Adultos desencadeados após o reconhecimento da ineficácia das campanhas e se

²⁰ (CONFINTEA) realizada em Montreal - Canadá - 21 a 31 de agosto de 1960.

desenvolveram maiores mobilizações neste campo. A euforia nacionalista provocada pela relativa “liberdade” no governo de Kubitschek, apostava que por meio da alfabetização dos adultos, novos contingentes eleitorais seriam constituídos e mudanças poderiam ocorrer no cenário político do país. Neste período, também a Igreja Católica, que desde a época colonial se dedicava à educação das elites, demonstrou preocupação com a educação popular. O Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência (PE) foram criados em 1962 e 1963. Estes programas foram centralizados por meio de uma coordenação nacional que determinou que o governo federal custeasse o MEB que deveria ser realizado por intermédio das emissoras católicas nas regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. O MNCA foi criado para atender as regiões Sul e Sudeste, mas não chegou a ser implantado. Todos estes programas e demais serviços destinados a questão da alfabetização de adultos realizados pelo MEC, foram extintos em 1963.

Entretanto, estas ações intensificadoras dos cuidados com a Educação de Adultos a partir do ano de 1958 que permaneceu, mesmo após a interrupção de todos estes programas, foram responsáveis pela rejeição do preconceito que rotulava o analfabeto como uma pessoa inativa e incapaz de participar da vida em sociedade. Foi Paulo Freire que, por meio do conceito antropológico de cultura, contribuiu decisivamente para a formação de uma nova imagem do analfabeto como homem capaz, responsável pela produção de grande parcela da riqueza da Nação. A Educação de adultos começava a reconhecer a condição política dos adultos analfabetos, e pretendia refletir o contexto sociopolítico e econômico do povo brasileiro por meio da educação. Nestes termos, a compreensão de que tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos precisavam ser assumidos enquanto políticas educacionais de Estado, para que os adultos pudessem se escolarizar intensificou-se no período analisado. A dimensão política atribuída ao processo de escolarização das pessoas adultas foi responsável pela implementação de diversos programas e projetos no respectivo período. Ao mesmo tempo em que os estados apoiavam tal movimento, oligarquias que tentavam assumir o poder, lutavam para que suas ideologias fossem validadas via educação.

1.6. A Educação de Adultos no período militar 1964-1984: uma nova fase de retrocessos

Se no período Nacional Desenvolvimentista a educação de adultos, compreendida como um direito de todos a partir de 1948, foi reconhecida como condição e possibilidade de

os adultos assumirem posições políticas, nos primeiros dois anos de ditadura civil-militar ela foi relegada e os programas de alfabetização foram extintos. Isso porque a alfabetização da população adulta, amparada no método freireano como prática da liberdade, foi considerada uma ameaça para os grupos direitistas e para a preservação da ordem econômica. As escolas radiofônicas que realizam as atividades do MEB ligado ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foram inicialmente fechadas. Após serem reformulados, os objetivos politizadores foram substituídos pelos cristianizadores (HADDAD e DI PERRO, 2000).

No entanto, era preciso legitimar o direito à cidadania, legalmente amparado, além disso, os baixos níveis de escolaridade e o analfabetismo comprometiam a proposta dos militares de transformar o Brasil num grande País, internacionalmente reconhecido. Também havia a cobrança da UNESCO para que os compromissos firmados em prol do combate ao analfabetismo fossem cumpridos. Estes aspectos levaram o Presidente do Brasil, em 1966 a convocar o Ministério da Educação para a elaboração do Plano Complementar que deveria ser incorporado ao Plano Nacional de Educação e à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), para dar suporte financeiro as ações da Educação de Adultos e fazer o controle ideológico (PAIVA, 1973).

Neste mesmo ano, a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada da ABC)²¹ foi transformada no principal programa de Educação de Adultos do país, com apoio financeiro e político da União e da Aliança para o Progresso. Com isso, o caráter de alfabetização aligeirada para os adultos é mantido e as ações das Ligas Camponesas e da concepção freireana de alfabetização, neutralizadas. A Cruzada sobreviveu até 1970, quando surgiu a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²², que manteve o método de alfabetização de adultos politicamente controlador, e, a educação de adultos, compreendida como instrumento de ação política transformadora no final dos anos de 1950, teve seus fundamentos adiados.

Anterior à criação do MOBRAL, nos últimos meses de 1967, criou-se o Grupo Interinstitucional (GI) com o objetivo de estudar e levantar recursos financeiros necessários à execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, anexo

²¹A Cruzada da ABC foi um programa oficial de caráter conservador que nasceu em Recife e ganhou dimensão nacional. Dirigida por evangélicos norte-americanos sua ideologia servia aos interesses militares. A partir do ano de 1968 não sobreviveu às críticas e foi progressivamente extinguindo-se. Em 1971 deixou de existir em todos os estados (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

²²O Movimento foi constituído pela Lei n.º 5.379, de 15/12/1967, com o objetivo de desenvolver o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. A Fundação MOBRAL foi o resultado do trabalho realizado por um grupo interministerial e seu Estatuto foi aprovado por meio do Decreto n.º 62.484, de 29/03/1968 (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

ao projeto de criação da Fundação MOBREAL em dezembro de 1967. Contudo, o Movimento foi lançado apenas em setembro de 1970. Como nas campanhas anteriores, o entusiasmo chamava a atenção (PAIVA, 1973). Muitos elementos da CEAA de 1947 foram incorporados em sua estratégia: os convênios com os Estados, municípios e entidades privadas; apoio da população local; intensa propaganda; aspectos que estão incluídos na estrutura do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), implantado em 2003 pelo MEC e em funcionamento até a presente data.

Pensado para controlar a população por meio dos rudimentos da leitura e da escrita o MOBREAL estruturava-se em bases realistas, com objetivos ideológicos e políticos nitidamente definidos. Porém, podia-se notar encantamento em alguns documentos que levavam a mensagem de que, alfabetizando a população, o problema do desemprego estaria resolvido no Brasil. O Movimento ateu-se à alfabetização e se firmou como mais uma Campanha, embora as experiências anteriores mostrassem a necessidade de se pensar em critérios para a oferta de cursos que possibilitasse aos egressos dar continuidade ao processo de escolarização. Os recursos financeiros do Movimento independiam de verbas orçamentárias da União, sua organização operacional descentralizada contava com o trabalho voluntário de associações civis, pessoas ligadas à igreja e empresários, porém, a sua estrutura pedagógica era unificada e centralizada na Gerência Pedagógica do MOBREAL Central (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em Mato Grosso, na década de 1970, concomitante às atividades desenvolvidas pelo MOBREAL, as políticas públicas voltadas à Educação de Adultos efetivaram-se por meio dos Centros de Estudos Supletivos (CES), Núcleos de Estudos Supletivos (NES), Núcleos de Educação Permanentes (NEPs) e Projeto Logos II. Nestas políticas havia um movimento maior no âmbito do governo federal, que influenciava e continua influenciando as políticas públicas educacionais dos Estados brasileiros. Reflexos deste período histórico e das ações desencadeadas por estes programas são observados na realidade educacional do Estado (BOFF, 2002). Haddad (2002, p. 112) afirma que a concepção do Ensino Supletivo diferenciava das demais ao tentar estabelecer uma educação voltada para atender às peculiaridades do jovem e do adulto trabalhador. Porém, a preocupação com a formação profissional e a preparação para o trabalho permanecia.

Os CES eram escolas que não faziam distinção de estudantes, pois deveriam atender a todos que haviam perdido a oportunidade de escolarização, com uma dinâmica de permanente atualização e flexibilidade de atendimento. Esta dinâmica de oferta gerou a necessidade de se criar no MEC o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), com o objetivo

de coordenar o desenvolvimento de todas as atividades da educação dos adultos. Mas foi no âmbito estadual que o Ensino Supletivo se firmou, em atenção à Lei Federal nº 5692/71 que propunha a sua regulamentação por meio dos Conselhos Estaduais de Educação (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Em esfera nacional, o CES objetivava resolver o problema do atraso educacional brasileiro. Implantados em Cuiabá/MT no ano de 1974, o CES começou a funcionar em 1976. Com uma metodologia própria, os cursos ofertados propiciavam às pessoas que trabalhavam a chance de concluir o segundo grau. Os módulos permitiam estudo individualizado de acordo com a disponibilidade de tempo do estudante. O ensino era personalizado e os cursistas desenvolviam seus estudos por meio da autoinstrução, estudo dos módulos, uso da biblioteca e sala de vídeo. Havia no CES, professores que atendiam os estudantes em suas dificuldades (BOFF, 2002).

Os Centros de Estudos Supletivos de Mato Grosso também ofertaram o Projeto Logos II. André e Candau (1984), afirmam que o Logos II foi instituído, em fase experimental, no ano de 1976 nos Estados de: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, atingiu 38 municípios destas unidades federadas e qualificou 1.488 professores leigos. Estes Estados foram escolhidos porque o número de professores leigos era muito expressivo. O Programa desenvolvido pelo MEC tinha como objetivo qualificar professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o magistério, e foi instituído em Mato Grosso no ano de 1981. A metodologia do Logos II era diferente do Supletivo de 2.º Grau oferecido no CES, mantendo, porém, algumas semelhanças - o ensino também era personalizado, à distância, por meio do estudo de módulos, mas acompanhados por atividades presenciais práticas de orientação ao professor em sala de aula. Poderia fazer esta formação apenas os professores que estavam no exercício da docência, muitos destes com o Ensino Fundamental incompleto. Peculiaridade que possibilitava ao cursista experienciar em sua sala de aula os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos apreendidos no curso. O tempo e os prazos eram flexíveis e dependia do desempenho de cada um. Entretanto, algumas orientadoras pedagógicas do Projeto Logos II, reconheciam que o curso se pautava em uma concepção tecnicista/escolanovista de educação, que desconsiderava a realidade social, econômica e cultural dos educadores (BOFF, 2002).

Sousa (2009) analisou o Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT e afirmou que o Logos II enfrentou também, dificuldades de ordem estruturais, como a distância entre as cidades, a falta de bibliotecas, dentre outros fatores que provocaram a desistência de muitos alunos do curso. Andre e Candau (1984) confirmam estas dificuldades e acrescentam

que uma análise crítica dos módulos apontou restrições “quanto ao nível de abstração dos conceitos, à falta de clareza de sua formulação e as exigências distantes da realidade concreta dos cursistas” (p. 26), uma vez que o material era elaborado por especialistas centralizados em Brasília.

A partir de 1981 a 1986, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso ampliou essa modalidade supletiva para 20 municípios e, para isso, criaram-se os NES que tinham o mesmo sistema de funcionamento, eram subordinados ao CES e funcionavam em Creches, Centros Comunitários, em salas ociosas do Ensino Regular ou em outras localidades indicadas pela comunidade. Por serem subordinados aos CES, que prestavam acompanhamento técnico pedagógico, esses Núcleos não tinham autonomia administrativa e pedagógica (BOFF, 2002).

Em relação ao funcionamento do MOBREAL em Mato Grosso, por conta da histórica ausência e da imprecisão de dados referentes aos programas desenvolvidos no Estado, embora o Movimento tenha durado quase 20 anos, foi muito difícil reconstruir sua história pela falta de preservação de fontes documentais relativas ao período. O arquivo público de Mato Grosso (APMT) reúne o mais expressivo acervo documental de todos os seus governos, porém, foram poucas as referências encontradas em fontes documentais sobre as atividades do MOBREAL. A ausência de relatórios e mensagens governamentais no período de 1964 a 1970 é outro fato curioso. A mesma situação foi constatada a partir de 1971. Realidade que levou Souza (2007) a recorrer à História Oral. De acordo com os depoimentos dos professores e dos ex-coordenadores do Movimento por ela entrevistados, toda a documentação referente ao MOBREAL era enviada para a Secretaria de Estado de Educação que não preservou essas fontes.

Assim como nas Campanhas anteriores, o Movimento convocava toda a sociedade para participar desse desafio (BEISIEGEL, 1997). Segundo o seu documento censitário, em Mato Grosso existiam 251.748 pessoas para ser alfabetizada, a meta para o ano de 1973 era alfabetizar 80.000 pessoas e o ano previsto para a erradicação do analfabetismo no Estado era 1978 (SOUZA, 2007). Embora a população mato-grossense tenha assumido a luta em prol da alfabetização, faltaram recursos para os municípios. Contudo, os objetivos eleitoreiros eram tão claros que o Correio Brasiliense divulgou no dia 19 de setembro de 1971 o projeto do deputado de Mato Grosso, Gastão Muller, que defendia a vinculação da entrega do diploma aos alfabetizados, ao título de eleitor.

A questão política partidária sempre interferiu decisivamente do contexto educacional mato-grossense. Portanto, a luta contra o analfabetismo no Estado continuava a

ser utilizada como instrumento político-ideológico e atendia às exigências do grupo político hegemônico. A existência de Portarias encontradas no Arquivo Público do Estado, autorizando a disponibilidade de professores para o Movimento, comprova tal influência (SOUZA, 2007). Entretanto, os alfabetizadores do Movimento não tinham vínculos empregatícios com a instituição e o abono recebido estava vinculado ao número de alfabetizando por eles atendidos. Estrutura que compõe o atual Programa do Governo Federal Brasil Alfabetizado. Constata-se então que, com raras modificações, as políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil conservam as mesmas características, mesmo após inúmeras tentativas fracassadas, seguem as mesmas regularidades e as mesmas orientações. Diante disso, uma das questões que nos desafia, seria compreender o que impede que políticas públicas transformadoras sejam de fato implementadas no Brasil com o objetivo de alfabetizar a demanda potencial de analfabetos que ainda perdura.

Dificuldades de toda ordem foram vivenciadas pelas voluntárias que se dispuseram a alfabetizar adultos por meio do MOBREAL em Mato Grosso. Para receber as capacitações, longas viagens eram feitas de charrete e de barco. Não havia iluminação nas residências dos alfabetizadores, local utilizado por elas para ensinar os adultos a ler e a escrever, muitas vezes de pé, porque não havia sequer bancos para sentar (SOUZA, 2007). Situações idênticas foram relatadas pelas alfabetizadoras do Programa LetraAção, desenvolvido em Mato Grosso nos anos de 2004 a 2007. Não foi por acaso que uma das consultoras que concedeu entrevista na ocasião, afirmou que observava no contexto geral do desenvolvimento do Programa LetraAção, situações vivenciadas na década de 1920 (MELLO, 2010).

Os treinamentos oferecidos pelo Movimento inicialmente eram feitos pelos técnicos do MOBREAL Central. A partir de 1972, também aconteceram treinamentos via rádio que preservava o conteúdo a ser transmitido em modelo único para todos os Estados do Brasil. No final dos anos de funcionamento do Movimento, os técnicos deram autonomia aos coordenadores regionais para decidirem qual seria a melhor maneira de realizar os treinamentos dos alfabetizadores. O material didático oferecido pelo MOBREAL, elaborado por empresas privadas, embasava-se em uma concepção positivista de ensino, sua orientação, ideologicamente definida, consistia no incentivo ao esforço de cada um para vencer na vida, ao estímulo à adaptação aos padrões de vida modernos e ao conhecimento de novas formas de consumo (PAIVA, 1973). Por isso, compreendemos que os treinamentos destinados às alfabetizadoras seguiam o modelo da racionalidade técnica e a utilização do material se resumia na transmissão e na repetição do conteúdo a priori determinado.

Souza (2007) confirma que as alfabetizadoras do MOBRAL em Mato Grosso foram treinadas e receberam o material, porém, como a maioria era leiga, a sua utilização foi inviabilizada. Esta afirmação também foi feita pelas alfabetizadoras que atuaram no Programa LetrAção neste Estado no período de 2004 a 2007. O material elaborado por uma equipe de consultores, específico para a EJA e contextualizado para o Estado, quase não foi utilizado pelas alfabetizadoras e alfabetizandos devido à dificuldade que as alfabetizadoras tinham em operacionalizá-lo (MELLO, 2010).

Em Mato Grosso havia fiscalização preocupada com a quantidade de pessoas que estavam se alfabetizando, mesmo porque o seu foco principal era o efeito eleitoral quantitativo (SOUZA, 2007). Neste sentido, Melchior (1987) afirma que o Movimento se caracterizou como o campeão na produção estatística e por ludibriar a população que permaneceu sem saber ler e escrever. Este tem sido o objetivo maior dos atuais programas de alfabetização, certificar a população e apresentar indicadores que se aproximem das metas estabelecidas nos acordos nacionais e internacionais.

Em âmbito nacional, a preocupação do MOBRAL em proporcionar condições aos alfabetizados de continuidade do processo educativo estava relacionada à qualificação de trabalhadores ainda no primeiro grau e, na década de 1970, foram criados inúmeros planos e projetos educacionais com a explícita intenção de qualificar os trabalhadores para atenderem a demanda desenvolvimentista do país. O período de maior crescimento do MOBRAL foi a década de 1970, porém, o Movimento não conseguiu atingir as metas e nos anos de 1980 foi decaindo. Mudanças foram feitas, mas os recursos se tornaram cada vez mais escassos, assim como os treinamentos aos alfabetizadores. No entanto, o programa teve a sua importância em Mato Grosso ao chegar a localidades que nunca haviam recebido nenhuma oferta de alfabetização e propiciou a muitas pessoas a primeira oportunidade de aprender a ler e a escrever (SOUZA, 2007). O militarismo foi substituído pelo movimento democrático e o MOBRAL pela Fundação Educar instituída no ano de 1986, momento que Mato Grosso expandiu para vários dos seus municípios, os Centros de Estudos Supletivos, visando ampliar as atividades deste ensino (BOFF, 2002).

Não podemos desconsiderar as diretrizes contrárias ao MEB que o MOBRAL conduziu para legitimar o regime militar, o que, em muitos casos, limitou a alfabetização ao esforço de aprender a rabiscar o nome (EITERS E REIS, 2009). Nestes termos, tanto o Ensino Supletivo, como o MOBRAL, caracterizaram-se como políticas educacionais de adultos incoerentes, desempenhadas pelo governo militar (SOARES e VIEIRA, 2009). Como assegura o Art. 205, da atual Constituição Brasileira (1988) a educação “será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade”. Com isso, reafirma que a Educação de Adultos sempre esteve reservada aos históricos chamamentos de toda a sociedade civil e parece ratificar que a dívida educacional de fato é de responsabilidade de quem a ela não teve acesso. O censo demográfico de pessoas acima de 15 anos de idade analfabetas absolutas em Mato Grosso, no ano de 1980 era de 29,9%. Em nível de Brasil 25,8% da população teriam que dar um jeito de superar esta condição.

1.7. A Educação de Adultos na transição democrática até os dias de hoje: esforços para a superação de ações pontuais do governo?

Foi na Constituição de 1934 que a educação começou a ser aceita como um direito de todos, direito este que as Constituições de 1946 e 1967 confirmaram e que foi amplamente democratizado por meio do Art. 205 da Constituição de 1988. A Carta reconheceu a Educação de Adultos como EJA e, o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, foi assegurado a “todos que não tiveram acesso na idade apropriada” (CF, Art. n.º 208). Dentre os direitos garantidos incluem-se esforços do poder público para terminar com o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. As sete Constituições Brasileiras expressaram os contextos históricos da época em que foram promulgadas e, de certa forma, destacaram que por meio da educação seria possível a transformação da realidade social. Entretanto, todas apresentaram as mesmas características: não asseguraram a efetivação das possibilidades distinguidas, ao mesmo tempo em que “reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao legislativo, [...]” (VIEIRA, 2007, p. 307).

Em atenção ao curso das políticas promulgadas na esfera nacional, no ano de 1988, Mato Grosso implantou os Núcleos de Educação Permanente (NEPs). Diferentemente dos NES que eram vinculados aos CES, estes Núcleos ganharam autonomia organizacional e recebiam verbas para contratar professores e funcionários. Atendia ao Ensino Fundamental e Médio na forma semipresencial, principalmente os alunos do meio rural, que não podiam vir à cidade todos os dias. A Suplência de Primeiro Grau (SPG) foi implantada no mesmo ano dos NEPs com o objetivo de preparar as pessoas para o exame geral que lhes conferia o certificado de primeiro grau. A Suplência de Exames de Segundo Grau (SSG) permaneceu com a finalidade de preparar para o exame geral oferecido pelo CES. A oferta Modular semi-indireta propiciava aos estudantes do primeiro e do segundo grau a oportunidade de concluir os respectivos segmentos por meio de módulos. Os jovens e adultos de 1ª a 4ª séries eram atendidos pelo Programa de Educação Básica (BOFF, 2002).

Esses cursos criados pelo MEC foram implantados em Mato Grosso com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo e aumentar o nível de escolaridade da população. O foco dos respectivos cursos era propiciar aos trabalhadores a conclusão do Segundo Grau. A implantação dos NEPs possibilitou uma maior dinamicidade em relação ao Ensino Supletivo e, estes Núcleos viveram experiências promissoras. No entanto, Mato Grosso, ao substituir os Centros e Núcleos de Estudos Supletivos pelas Escolas de Suplência e reorganizar uma política supletivadora, contrariou os debates e os acordos firmados em âmbito internacional por meio da Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Jontien, na década de 1990. A resolução 137/91 extinguiu os Centros de Estudos Supletivos, os Núcleos de Estudos Supletivos, os Núcleos de Educação Permanente. Com este procedimento, a diversidade de cursos oferecidos por eles foram substituídos por um único modelo de oferta da EJA e as experiências produzidas no Estado, desconsideradas. Portanto, a partir de 1991, as políticas públicas para a EJA foram desenvolvidas neste Estado por meio das ofertas: suplências de 1.º e 2º graus, presenciais, semestrais e seriados, incluindo a qualificação para o Magistério; alfabetização por meio do projeto ALFA e os Exames Supletivos de Educação Geral (BOF, 2002).

A forma de oferta das Escolas de Suplência era similar à escola regular, a diferença era o aligeiramento. Os alunos poderiam cursar duas séries em um ano. Estas escolas foram implantadas com explícita intenção de suprir uma necessidade, contrapondo aos preceitos da dimensão do direito humano assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Conferência Mundial de Educação para Todos, propagada na década de 1990.

Na esfera nacional, no ano internacional da alfabetização, o governo de Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar com a justificativa de contenção de despesa. Por um período de seis anos a União ficou ausente das articulações nacionais e nenhuma política de alfabetização de adultos foi por ela propagada (GALVÃO e SOARES, 2010). As Escolas de Suplência implantadas neste período em Mato Grosso refletem tal ausência. Outro aspecto negativo das Escolas de Suplência de Mato Grosso foi a sua centralização nas zonas urbanas, locais mais populosos. Além disso, Di Pierro *et al* (2001) realizaram um estudo amostral em 1997 e constataram que aproximadamente 50% dos alunos matriculados nestas escolas abandonavam o ensino. O processo de aceleração propiciado por estas escolas permitia aos jovens e adultos, novas possibilidades de trabalho em curto espaço de tempo. Neste sentido, é preciso compreender que os movimentos populares em prol da EJA não têm caráter humanitário e ingênuo. Articulados com recursos da União, estes movimentos são atos políticos e podem transformar a sociedade, mesmo que esta transformação seja tão somente

para conservar a realidade social. A EJA ainda é um recurso utilizado pelas forças políticas ideológicas que provocam movimentos educativos com a intenção de publicar políticas educacionais com os mesmos instrumentos de conservação, ou para que as mudanças sociais necessárias ocorram e o *status quo* seja sedimentado de acordo com a ordem vigente.

Embora na década de 1990 a União desobrigou-se das ações voltadas para a EJA e delegou a sua responsabilidade novamente aos estados e municípios (MACHADO, 2009), em Mato Grosso, a necessidade de qualificar professores leigos para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atender a crescente demanda no interior do Estado, fez com que entre as décadas de 1990 a 2000 fossem desenvolvidos, dentro da política da EJA, cursos na modalidade supletiva, com a finalidade de qualificar os professores leigos para o magistério nas séries iniciais. Os projetos desenvolvidos foram: Homem X Natureza (na região Oeste de Mato Grosso); Inajá I e II (Baixo Araguaia); “Futuro Certo” que posteriormente foi reformulado e denominado de “Geração”²³, na região noroeste (BOFF, 2002).

Sousa (2009) afirma que o Projeto Inajá foi desenvolvido nos anos de 1987 a 1989 e marcou o início da qualificação profissional dos professores do Araguaia²⁴. Sua matriz curricular privilegiava a experiência dos professores leigos que foram habilitados para ensinar por meio da valorização do conhecimento popular. Estes projetos oportunizaram aos professores que moravam nos distantes rincões do estado a darem continuidade aos estudos e se qualificarem para o exercício do magistério. Fundamentado nos princípios de uma educação libertadora, o pensamento de Paulo Freire foi pano de fundo dos Projetos Inajá I e II e GerAção, que tinham como objetivo, oferecer uma formação crítica e politizada para além da mera qualificação para o exercício da docência. Os princípios básicos eram a construção coletiva do trabalho pedagógico e o estabelecimento de relações entre o saber da experiência, adquirido durante a trajetória dos cursistas como professores leigos, aos conhecimentos teóricos. Muitos dos professores formados pelo Inajá I deram continuidade a sua qualificação nos cursos superiores, principalmente por meio do Projeto de Licenciaturas

²³Boff (2002) se vale das informações contidas no próprio documento do referido Projeto, ao qual teve acesso por meio de uma assessora que trabalhava em um departamento da SEDUC/MT e de entrevista que fez com um professor, assessor da SEDUC que participou desde a elaboração até o término do Projeto. “Em 1994, iniciou-se no Estado o Projeto Futuro Certo, com financiamento externo, que atendia várias micro-regiões do Estado. Este projeto, após desenvolver duas etapas, foi interrompido. Com a mudança de governo, e conseqüentemente das equipes de assessorias da SEDUC, o projeto foi totalmente reformulado, inclusive o nome. A principal justificativa era de que ele estava equivocado quanto a sua organização metodológica e sua base filosófica.” (p. 116). “Em 1995, o projeto Futuro Certo foi interrompido, e no seu lugar foi implantado o Projeto GerAção, que reformulou totalmente sua organização metodológica e base filosófica, tendo sido mantido apenas o funcionamento em etapas parceladas, alternando etapas letivas intensivas e etapas intermediárias.” (p. 117). O GerAção atendeu 13 polos, abrangendo 47 municípios do Estado, propiciando formação a 1019 professores leigos.

²⁴ Região de Mato Grosso que fica a Noroeste do estado.

Plenas Parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na região do Médio Araguaia. Este projeto foi desenvolvido a partir do ano de 1991 e tanto o Projeto Inajá I, como o de Licenciaturas Plenas Parceladas, foram assessorados por uma equipe de professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), (SOUSA, 2009). Di Pierro (1992) confirma a existências destes cursos em Mato Grosso ao analisar as políticas públicas recentes reservadas à EJA e destaca que em 1992 havia Exames de Educação Geral de 1.º e 2.º graus e os Projetos Inajá, extinto em 1991, o Logos II, extinto em 1992 e o Projeto Homem-Natureza, extinto em 1993.

Na esfera nacional, apenas no ano de 1996 o governo federal voltou a propor outra política de alfabetização de jovens e adultos e implantou, em algumas regiões do Brasil, o Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁵. Galvão e Soares (2010) afirmam que o lançamento do Programa foi questionado por pesquisadores e alfabetizadores experientes “por reeditar práticas consideradas superadas” (p. 48). Estruturado paralelamente ao MEC, o que dificultava ações que permitissem aos pós-alfabetizados dar continuidade ao processo de escolarização, logrou poucos êxitos e em 2003 foi substituído pelo atual PBA²⁶ que continua realizando ações pontuais de alfabetização e comprometendo a oferta do Ensino Fundamental para jovens e adultos, como política pública de Estado até os dias de hoje. Com estrutura idêntica ao PAS, em 1977 Mato Grosso implantou o Projeto de Alfabetização de Adultos (ALFA)²⁷ com a intenção de oferecer à demanda potencial jovem e adulta do Estado a alfabetização e assim diminuir a dívida social com a população excluída da educação escolar.

²⁵“Lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional da EJA, realizados em Natal-RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo na Alemanha” (MACHADO, 2009, p. 20).

²⁶Primeiramente criado em 2003, pelo ministro Cristovam Buarque, e posteriormente ampliado pelo ministro Fernando Haddad em 2007, o Programa é, atualmente, instituído pelo Decreto 6.093/2007 e desenvolvido em todo o território nacional.

²⁷“Dentro de uma perspectiva formal, o ALFA contava com o apoio de instituições internacionais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, e Anistia Internacional – AI; de órgãos federais, contava com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, e Banco do Brasil; dos órgãos públicos estatais, formalmente participaram a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, Secretaria de Estado de Cultura – SECULT, Secretaria de Estado de Justiça – SEJUC, Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN, Secretaria de Promoção Social – PROSOL, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Banco do Estado de Mato Grosso – BEMAT, e Conselho Estadual de Educação – CEE; das instituições particulares foram incluídas, a Universidade de Cuiabá – UNIC, Instituto Varzeagrandense de Educação – IVE, Instituto Cuiabano de Educação – ICE, e Serviço Social da Indústria – SESI; das organizações populares foram incluídas, a Pastoral da Criança, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso – SINTEP, e Associação Mato-grossense de Estudantes – AME. Embora, na reformulação do Projeto ALFA em 2001, conste que, do período entre 1997 e 2000, o ALFA tenha alfabetizado aproximadamente 34.298 jovens e adultos, nenhum relatório foi apresentado à sociedade a respeito dos processos e resultados de sua execução durante este período. Mesmo na secretaria de Educação, nenhum relatório foi encontrado, e os dados oferecidos são extremamente confusos a respeito da alfabetização” (BOFF, 2002, nota 35).

Sua meta seria alfabetizar 124.288 jovens e adultos na faixa etária de 14 a 49 anos. Justamente na década em que se firmou, por meio de conferências mundiais que aconteceram em (Jomtien, Hamburgo e Dakar), a perspectiva de educação para todos ao longo de toda a vida, o programa excluiu todas as pessoas com mais de 49 anos de vida (BOFF, 2002).

Neste sentido, Paiva (2005) afirma que “as campanhas continuam a ser uma sedução de todos os que pretendem usar postos no Estado como trampolim para carreiras políticas individuais” (p. 170). Por isso, distanciam-se dos preceitos humanizadores, libertadores e democráticos firmados em conferências internacionais e reforçam a exclusão, até pela faixa etária. Portanto, a educação, compreendida como um instrumento de transformação social, ainda não é propiciada a todos. Os sistemas educacionais, por inúmeros fatores excluem boa parte da sua demanda potencial, e, mesmo quando é ofertada por meio de campanhas ou de movimentos sociais, atingem apenas pequena parcela da população escolarizável. De um universo de 124.288 analfabetos, o Projeto ALFA alfabetizou no período de 1997 a 2000 apenas 34.298. Embora tenha recebido apoio de instituições internacionais, nacionais, estaduais e municipais, o seu desenvolvimento foi muito conturbado e mesmo os dados relacionados ao número de pessoas alfabetizadas até o ano de 2002 ainda não estavam disponibilizados na SEDUC.

O Projeto ALFA sugeria que o professor alfabetizador deveria ser estudante de Pedagogia ou de outra Licenciatura e assegurava a disponibilização de material didático e de apoio pedagógico aos alfabetizadores incluindo *Kits* e coleções de livros. A história mostra que estes programas persistem em “assumir idéias ultrapassadas, populistas e sedutoras, transformá-las em programas de massa e colocar confecção de material didático e *kits* de aprendizagem nas mãos de firmas dispostas a arrancar do Estado todo o recurso possível” (PAIVA, 2005, p. 171). Com o agravante de que, na maioria das situações, estes materiais não chegam às mãos dos alfabetizadores e alfabetizandos e, quando chegam, raramente são utilizados (MELLO, 2010).

A capacitação dos alfabetizadores para atuarem no Projeto ALFA poderia ser desenvolvida por meio da iniciativa de qualquer órgão ou instituição pública ou privada, organizações populares, associações, sindicatos, entidades e outros. Os grupos de alfabetizandos deviam ser compostos com um mínimo de 15 e o máximo de 30 jovens e adultos. O funcionamento, os dias letivos e a carga horária diária deveriam ser definidos com os alfabetizandos, atendendo às suas condições e possibilidades (BOFF, 2002). Entretanto, o que foi assegurado no Projeto foi apenas parcialmente efetivado. As alfabetizadoras geralmente não recebiam os materiais didáticos e as capacitações não aconteceram. As

parcerias foram complicadas, a formação das turmas de alfabetizandos, os repasses do bônus para os alfabetizadores, os locais inapropriados para a realização das aulas foram algumas das inúmeras dificuldades vivenciadas pelos alfabetizadores que, apesar de todos os empecilhos, ainda deram conta de desenvolver trabalhos que merecem ser reconhecidos e respeitados (BOFF, 2007). Todos estes aspectos ressaltados pelo autor, foram constatados na análise do desenvolvimento do Programa Letração em Mato Grosso no período de 2004 a 2007 (MELLO, 2010) e indicam que a política de alfabetização de adultos não avançou neste Estado.

Boff (2002) relata que, após os quatro meses de curso, muitos alfabetizandos se rematriculavam no projeto, alguns tentavam dar continuidade ao processo de escolarização e procuravam escolas que ofertavam a EJA para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, muitos interromperam o processo, estagnaram e retrocederam em sua escolarização. Segundo Paiva (2005), para que as pessoas possam construir conhecimentos que lhes permitam resolver questões básicas, são necessários muitos anos de escolarização no ensino brasileiro. As avaliações das campanhas de alfabetização demonstram que a regressão ao analfabetismo é muito grande, a exemplo do que foi constatado em Costa Rica, onde o retrocesso dos alfabetizados chegou a 95%.

Garantir aos alfabetizandos a continuidade em processos de escolarização e viabilizar condições de acesso e de permanência à Educação Básica é condição *sine qua non* para que o direito de todos de acesso ao conhecimento seja respeitado. Contudo, a histórica regressão das campanhas é enorme. Nestas, o entusiasmo inicial aos poucos cede espaço à desolação e mesmo que o programa se empenhe em buscar os analfabetos, o fracasso é sempre inevitável (PAIVA, 2005).

Os insucessos destes Programas fomentaram as redes da EJA que passaram a questionar o sentido desta modalidade na Educação Básica. Os Conselhos Estaduais de Educação e os Fóruns da EJA²⁸ mobilizaram-se em torno desta discussão e exigiram do CNE posições acerca desse sentido. A Lei n.º 10.172/2001 do PNE fortaleceu a EJA como uma modalidade de ensino²⁹ e o Parecer do CNE n.º 11/2000, aprovou suas Diretrizes Curriculares (MACHADO, 2009).

A aprovação da LDBN n.º 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA impôs aos Estados a reformulação de suas legislações referentes à EJA. Em Mato

²⁸Os Fóruns da EJA a partir de 1996 foram reconhecidos “como espaço de encontro e mobilização de diferentes segmentos que atuam na defesa da EJA como política pública” (MACHADO, 2009, p. 21).

²⁹A LDBN N.º 9394/96 reconheceu a EJA como uma Modalidade da Educação Básica.

Grosso, este processo iniciou com a elaboração da Resolução n.º 180, aprovada pelo CEE, homologada em 05 de setembro de 2000, publicada em 04 de outubro do mesmo ano, que fixou as normas para a oferta da modalidade. A Resolução entrou em vigor dois anos após a sua publicação e, em 2002, Mato Grosso extinguiu as Escolas de Suplência em atenção ao Programa da EJA, que começava a ser implantado. O esclarecimento sobre a nova legislação, assim como o debate sobre o Programa a ser implantado foi promovido nos Seminários Regionais que encaminhavam as discussões e sugestões sobre o Programa à equipe da EJA da SEDUC e à Assessoria do Programa, que culminaram com a realização do Seminário Estadual da EJA, realizado na capital do Estado, Cuiabá, em julho de 2001, com o objeto principal de estudar e analisar a redação final sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos e a sua aprovação (BOFF, 2002).

Em seguida, o CEE, por meio da Resolução 177/02CEE/MT, aprovou o Programa da EJA da SEDUC/MT, com as diretrizes e critérios de oferta da modalidade, por meio de cursos e Exames de Ensino Fundamental e Médio para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino (art, 1.º), em 26 de junho de 2002. O Programa dava autonomia às escolas que deveriam elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos com um plano de ensino flexível visando atender as peculiaridades deste público.

A partir da Resolução 180/2000 e da aprovação do Programa da EJA, Mato Grosso ganha uma nova configuração para esta modalidade. A assessora do referido Programa, professora Maria Clara Di Pierro, na palestra proferida no Seminário Estadual, afirmou que este trabalharia com três motivações básicas: expandir o atendimento com qualidade; ajustar a forma de atendimento à nova legislação; desenvolver e adequar o aspecto pedagógico ao espírito das novas Diretrizes. Esse foi o primeiro documento normativo que conferiu amplos direitos à EJA em Mato Grosso. Ao reconhecê-la como modalidade da Educação Básica, constituiu-se em oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades de seu público. Entretanto, apesar dos avanços conquistados com a aprovação da Resolução n.º 180 e do Programa da EJA, a oferta de formação continuada aos docentes desta modalidade educativa e o financiamento para a execução do Programa não foram normatizados. O segundo aspecto provocou rejeição por parte da maioria das Escolas Estaduais de Mato Grosso, que relutavam em não ofertar a modalidade. O quadro abaixo sintetiza as resoluções aprovadas em Mato Grosso que reconheceram a EJA como uma modalidade de ensino diferenciada.

Quadro 3 - Normatizações da EJA em Mato Grosso

ANO	RESOLUÇÃO	NORMATIZAÇÃO
2000	N.º180/CEE:2000	Estabelece normas e formas de oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino.
2000	N.º198/CEE:MT/2000	Implanta a modalidade de Educação a Distância na EJA, para o Ensino Médio e Profissionalizante.
2001	N.º118/CEE/MT/2001	Autoriza e reconhece etapas e modalidades, em nível de Educação Básica, inclusive à EJA.
2002	N.º177/CEE/MT/2002	Aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional em nível técnico.

Fonte: Dados disponibilizados no site da SEDUC/MT.

Nota: Elaboração própria.

A partir destas Resoluções os órgãos públicos e particulares elaboram os seus processos de pedidos para ofertar a EJA, sejam eles presenciais, semipresenciais ou à distância, os seus Planos de Cursos em conformidade com a caracterização de cada bairro, e enviá-los para o CEE. Porém, até o ano de 2007, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado, as escolas públicas em geral pouco fizeram neste sentido. Isso porque as metas estabelecidas por estas legislações foram prejudicadas pelos vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, relacionados ao financiamento, os quais foram mantidos pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva até a posterior aprovação do FUNDEB³⁰, que incluiu, de forma progressiva, financiamento para a EJA.

A criação do Programa Recomeço³¹, regulamentada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE-MEC), por meio da Resolução CD-FNDE n.º 10, de 20 de março de 2001, foi uma tentativa de fomentar recursos financeiros para a EJA, os quais eram distribuídos de acordo com o IDH dos estados e municípios. Na posse do governo Lula em 2003, o Programa foi renomeado como Programa Fazendo Escola por meio da resolução CD-FNDE n.º 25, de 16 de junho de 2005, com alterações apenas em relação a sua cobertura que passou a atender a todos que possuem matrícula em EJA (MACHADO, 2009). Esta universalização aproximou as matrículas da EJA e dos alunos das turmas de alfabetização do PBA e fez com que as ações voltadas para a EJA fossem ampliadas a partir de 2004. O Programa permaneceu como ação do governo federal até o momento da inclusão da matrícula da EJA no FUNDEB.

Mesmo com a aprovação destas resoluções e demais pareceres que legalizaram o direito da população jovem e adulta vir para a escola e concluir a Educação Básica, o número

³⁰Criado pela EC n.º 53/2006, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007.

³¹Segundo Machado (2009) o Programa Recomeço foi o resultado de reivindicações dos governantes das Regiões Norte e Nordeste para que o governo federal encontrasse uma solução para a superação de dificuldades de manutenção de matrículas em EJA.

de mato-grossenses sem escolarização ou com o Ensino Fundamental e Médio incompletos continuava alto. Esta constatação, acrescida da cobrança da sociedade civil, mobilizou a SEDUC a difundir no ano de 2004 o Programa Letração³² e no ano de 2006 o Projeto Beija-Flor³³. Apesar dos consecutivos fracassos das campanhas realizadas desde os anos de 1945, o Programa Letração foi lançado e junto com ele a ilusão de que o aprendizado da leitura e da escrita aconteceriam sem uma ação contínua e consequente. O Projeto Beija-Flor foi implantado em algumas Escolas Estaduais e, pesquisa exploratória indica que ele atendeu menos de 1% dos egressos do Letração (MELLO, 2010). Realidades que nos levam a concordar com as afirmações de Paiva (2005, p. 179) de que “o custo, em matéria de conhecimentos formais, está aí para ser pago” (p. 179) à demanda potencial da EJA.

O Programa Letração foi aprovado pelo Ministro da Educação em 2003, porém foi lançado em Mato Grosso apenas em agosto de 2004. Este previa uma intervenção político-educacional e deveria promover em todo o Estado, ampla mobilização para a realização de ações de erradicação do analfabetismo por meio do estabelecimento de parcerias com o Ministério da Educação e Cultura, das Prefeituras Municipais do Estado de Mato Grosso, das Instituições de Ensino Superior, dos Sindicatos e das entidades governamentais e não governamentais. Tal estrutura nos leva a crer que, infelizmente, os fracassos das campanhas anteriores não trouxeram nenhum ensinamento. A abrangência do Programa previa alfabetizar 224.760 mato-grossenses no período de três anos. Foram previstas seis etapas, com duração de cinco meses, e, deveria atender quarenta mil (40.000) alfabetizando em cada uma destas etapas. Assegurava que todos os alfabetizando deveriam ter garantido o direito de dar continuidade ao seu processo de escolarização, de acordo com o seu interesse. Desta forma, estaria indo além do compromisso da função reparadora e abrangeria as funções equalizadora e qualificadora da EJA. O Letração se aproximava em muitos aspectos do que foi pensado para o Projeto ALFA, desenvolvido em Mato Grosso no final da década de 1990. A diferença seria um contexto político, em âmbito nacional, que parecia ser favorável à implementação de políticas de erradicação do analfabetismo, ou seja:

um momento em que o governo federal centrava suas ações no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para minimizar as desigualdades sociais vividas há anos pelo povo brasileiro. Momento em que o governo federal conclamava uma ampla mobilização para consecução de ações para erradicar o analfabetismo no país (MELLO, 2010, p. 61).

³² Programa lançado em Mato Grosso em agosto de 2004, pela SEDUC para alfabetizar jovens e adultos.

³³ Projeto implantado em 57 escolas estaduais de Mato Grosso no ano de 2006 para atender os egressos do Programa Letração e a demanda de jovens e adultos com o Ensino Fundamental e Médio incompletos.

Contudo, apesar deste contexto e da disponibilização de recursos por parte do governo federal, das seis etapas estabelecidas pelo Programa Letração para serem cumpridas em três anos, ao final deste período, cinco etapas foram realizadas. O agravante é que apenas um quarto da população mato-grossense sem escolarização foi cadastrada nestas etapas. Essa meta foi prorrogada e a SEDUC/MT, juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado, pretendia alfabetizar os 7,11%, que corresponde a 143.065 jovens e adultos que ainda não sabem ler e escrever em Mato Grosso até 2011, o que não aconteceu. Dos 64.850 alfabetizando que foram cadastrados no Programa nos três anos, quantidade que corresponde a um quarto da meta prevista, foi até o fim do curso, uma média de 70 a 65%, e, deste percentual, aproximadamente 65% a 60% aprenderam, de forma incipiente, a ler e a escrever, ou seja, 24 mil pessoas, de um universo de 224.760. Estudos exploratórios realizados em algumas cidades do interior do Estado e também com base nos dados correspondentes a I Etapa do desempenho do Letração³⁴, indicam que menos de 1% desses alfabetizando deram continuidade ao processo de escolarização. Portanto, a sua segunda meta, não saiu do papel (MELLO, 2010). Esta constatação é muito complicada porque a capacidade das pessoas de analisar, julgar e agir não se desenvolve apenas com a mera alfabetização. Então as funções da EJA não foram asseguradas. Diante do exposto, concordamos com Paiva (2009) que o principal problema da educação seria a sua “precária aprendizagem e a principal ação é combater suas causas” (p. 178).

O processo investigativo realizado por Mello (2010) aponta algumas questões que evidenciaram por que este programa distanciou-se tanto das metas previstas: atraso na liberação do recurso da união; indiferença da sociedade civil; desconstituição da equipe de consultores; não acompanhamento avaliativo/interventivo; não envolvimento das SEMECs; não contrapartida das prefeituras; falta de recursos didáticos e instrucionais; inadequação de espaço físico e despreparo das alfabetizadoras. Questões estas que remontam os anos de 1940, quando a primeira Campanha Oficial chegou a Mato Grosso. A descontinuidade das políticas públicas provocada por problemas de ordem política, administrativa e partidária resultam em mudanças de gestores e constituições de novas equipes de trabalho que muitas vezes desconhecem a dinâmica do programa e retrocedem ao tentar reestruturá-lo. Na maioria das vezes, experiências que já foram vivenciadas e não deram certo, são novamente reeditadas. As conseqüências destas ações são o distanciamento das metas e dos objetivos previstos.

³⁴ Apenas nesta etapa foi feito levantamento pela SEDUC/MT/Letração do número de alfabetizando que foram encaminhados para o primeiro segmento da EJA.

Outro aspecto negativo foi a pouca iniciativa por parte das Secretarias Municipais de Educação. Os dados evidenciaram que a maioria das SEMECs não se envolveu e as prefeituras não assumiram a contrapartida como estava previsto no Programa. Realidade que deixou os alfabetizadores sozinhos, sem apoio pedagógico, acompanhamento, formação continuada e, em muitos municípios, até mesmo local adequado para alfabetizar as turmas por eles cadastradas. O material didático, elaborado especificamente para o programa, contribuiu para que os resultados fossem ainda mais críticos. O livro do alfabetizador e do alfabetizando trazia grande diversidade de diferentes gêneros textuais e abordava a cultura mato-grossense. Porém, a sua metodologia de trabalho não foi pensada para professores leigos e sem experiência em alfabetização. Para trabalhar com o livro o alfabetizador precisava dominar conceitos referentes à alfabetização na perspectiva do letramento, conhecimentos que o professor constrói por meio de formação continuada e de muita experiência. Neste sentido, uma das questões centrais acerca dos debates na área da EJA é a formação de professores e a necessidade de que esta tarefa seja assumida por profissionais de universidades e professoras das redes públicas de ensino. Contudo, “estes profissionais devem ter, além da formação adequada, experiências no segmento da EJA e em alfabetização. Isso porque a EJA exige observância às especificidades dos alfabetizados que frequentam os diversos cursos, projetos e programas” (MELLO, 2010, p. 207).

Porém, apenas a oferta de uma formação que atenda às especificidades da EJA não será suficiente. A valorização profissional e o respeito para com os professores são fundamentais. A EJA contemplará suas funções quando profissionais qualificados e experientes a assumir. Antes disso, o preconceito em relação a esta modalidade de ensino, que ainda discrimina estudantes, professores e pesquisadores, precisa ser superado. Além disso, o Estado deve oferecer vagas suficientes para atender à sua demanda potencial. O boletim mensal sobre a EJA da Ação Educativa, denominado: Informações em Rede, de 2006, indicava que o primeiro passo para um atendimento eficiente nesta modalidade seria a realização do censo da demanda potencial. Nesta edição, o boletim destacou três experiências de levantamento de demanda desta política, sendo que a mais recente aconteceu em Mato Grosso no ano de 2005. O Ministério Público, após receber denúncias de que o Estado não ofertava a modalidade para toda a sua demanda potencial, cobrou dos poderes públicos municipais e estadual, a implementação de políticas para atender toda a demanda escolarizável jovem e adulta do Estado. A primeira orientação para a efetivação desta ação foi a realização de um censo escolar.

Essa cobrança levou o governo de Mato Grosso, em 2005, ocasião em que ocorreu o Plebiscito acerca do Desamamento Nacional, solicitar da SEDUC a realização do censo escolar de todos os eleitores mato-grossenses acima de 16 anos. O resultado identificou que 430 mil pessoas acima de 25 anos não haviam concluído o Ensino Fundamental e que gostariam de voltar a estudar. Na época, esse resultado mostrou que a metade da população do Estado³⁵ tinha menos de oito anos de escolarização. Diante desta realidade, a SEDUC implantou no ano de 2006 o Projeto Beija-Flor e suas primeiras iniciativas foram a abertura de salas da EJA em 57 dos 141 municípios do Estado e a ampliação do número de salas em mais 15 Escolas Estaduais. O Projeto foi autorizado pela Resolução n.º 222/06-CEE/MT em caráter experimental, com a previsão de incentivar a ampliação da EJA no Estado de Mato Grosso que deveria ser ofertada nas Escolas Estaduais e Municipais.

A organização curricular do Projeto Beija-Flor atendia a EJA: Presencial; Presencial por Disciplina; Presencial Terceirão; Semipresencial para a População Indígena; Semipresencial para a População do Campo; Semipresencial para Finais de Semana; Semipresencial Aprendizagem. Esta Resolução considerava como idade para acesso no Ensino Fundamental (II segmento), aluno com a idade mínima de 15 anos e para o Ensino Médio, aluno com idade mínima de 18 anos. Previa também, que a avaliação e certificação dos cursos ofertados nas formas semipresenciais para EJA: Finais de Semana, Educação Indígena, Educação do Campo e Aprendizagem, se dariam por meio de Exames Supletivos Especiais (de acordo com as especificidades) no final do período, que eram realizados pelo Centro Estadual de Exames Supletivos/SEDUC/MT. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao primeiro segmento, continuariam sob a responsabilidade dos municípios. Previa ainda que o acompanhamento e a avaliação do Projeto ficariam sob a responsabilidade da SEDUC, que deveria observar os indicadores e instrumentos avaliativos pertinentes e instrumentos específicos a cada forma de organização ofertada. Para tanto, a SEDUC deveria apresentar Relatório Circunstanciado ao CEE/MT acerca da Avaliação do Projeto, cujo resultado possibilitaria a sua expansão em novas escolas e outros municípios. A princípio, conforme previsto na Resolução 222/2006/CEE o Projeto Beija-Flor teria a vigência de quatro anos, em caráter experimental, a contar de 2006. Em 2009 foi extinto pelo CEE, sem maiores explicações. A implementação do Projeto Beija-Flor ainda não foi objeto de investigação, por isso, não há dados consistentes referentes ao período de sua vigência (2006 a 2009).

³⁵Em 2003 o Censo realizado pelo IBGE estimou em 833 mil pessoas a população de Mato Grosso. No último censo concluído no dia 28 de novembro de 2010 foram recenseados 2.954.465 pessoas em Mato Grosso.

Mobilizada pela necessidade de reunir esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar pelo menos o Ensino Fundamental, visando atender ao assegurado no Art. 214 da Constituição Federal, a equipe da EJA da SEDUC/MT decidiu pela implantação dos CEJAs e, no ano de 2007 criou-se a Portaria N° 393/2007/SEDUC/MT que constituiu uma Comissão Interinstitucional em outubro deste mesmo ano. Esta comissão foi formada por representantes da SEDUC/MT, do CEE, das Assessorias Pedagógicas de Cuiabá e Várzea Grande, Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso (SINTEP), Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos no Estado (FPDJA), servidores que atuam na Equipe da EJA/SEDUC e nas Assessorias Pedagógicas de cada município. A comissão tinha como objetivo mapear³⁶ a localização de cada unidade escolar estadual em que seriam implantados os CEJAs, a princípio apenas nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande.

Desse modo, no ano de 2008 esta comissão analisou todas as Escolas Estaduais existentes nas referidas cidades e, após o redimensionamento, implantaram-se quatro CEJAs em Cuiabá, um em Várzea Grande e um na cidade de Juína, município que fica na região norte do Estado. Segundo depoimentos das pessoas entrevistadas que fizeram parte da Comissão de Redimensionamento, o CEJA Alternativo de Juína foi incluído porque sempre atendeu apenas a modalidade EJA, desenvolveu um trabalho pedagógico diferenciado e poderia contribuir com o projeto experimental.

No final do ano de 2008, foi constituída outra Comissão Interinstitucional, por meio da Portaria N.º 44/2008/SEDUC/MT, composta por representantes das mesmas instituições acima descritas, para mapearem a localização de mais 18 CEJAs no interior de Mato Grosso. Esta comissão teve o prazo de 90 dias para apresentar um relatório circunstanciado de todas as etapas do processo. Os fatores levados em consideração, segundo os seis membros da comissão entrevistados na ocasião que ocupavam cargos na Gerência da EJA da SEDUC/MT, foram o alto índice de evasão existente nas escolas que ofertavam a EJA, conforme Resolução 180/00/CEE/MT³⁷ e a demanda existente.

Em relação à implantação dos CEJAs, em linhas gerais, o que fez com que as autoridades que representam a EJA em Mato Grosso decidissem pela sua implantação, segundo o que consta no relatório, foi o reconhecimento das especificidades que a EJA requeria diante da demanda existente e não atendida, conforme evidenciaram os dados

³⁶O mapeamento aconteceu no final de ano de 2007 e no decorrer do ano de 2008.

³⁷Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

apontados pelo levantamento de mato-grossenses acima de 16 anos com Ensino Fundamental e Médio incompletos, realizado pela SEDUC/MT, no dia do Referendo acerca do Desarmamento Nacional. No Relatório de Redimensionamento 2007/2008 entregue à SEDUC no início de 2008 a comissão afirmou estar ciente da responsabilidade que assumiu de acompanhar, supervisionar e analisar as propostas de cada unidade escolar, cumprir o que foi assegurado na Portaria N° 44/2008/SEDUC/MT, de 19/03/2008, e responder aos anseios da sociedade.

A análise dos marcos legais e operacionais para a EJA, no contexto das políticas públicas, confirma o esforço do governo brasileiro que, a partir de 2004, tenta aproximá-la da Educação Profissional (EP). Estas modalidades de ensino, ao longo da história da política educacional brasileira, seguiram trajetórias bem distintas.

Enquanto o foco da EJA volta-se para as insistentes propostas de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e “oferta compensatória, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do “atendimento aos indigentes”³⁸ para o treinamento eficiente de trabalhadores necessário ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial” (MACHADO, 2009, p. 27)

Neste sentido, o Decreto n.º 5.840 criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que reorganizou o seu currículo em uma tentativa de adaptá-lo a EP. Observa-se então, que o governo federal tem encaminhado iniciativas de aproximação ente a EJA e a formação profissional. O PROEJA, o Programa Saberes da Terra, que integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens com a denominação de “PROJOVEM Campo – Saberes da Terra” são exemplos destas iniciativas.

A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS/IBGE) de 2010, analisada por estas autoras traz dados que mostram que o analfabetismo ainda se concentra entre idosos, pessoas com menores rendimentos financeiros, negros, pardos e residentes na região nordeste do Brasil. De fato, a taxa de analfabetismo das pessoas de idade igual ou superior a 15 anos diminuiu de 13,3% para 9,7% em uma década, contudo as diferenças específicas no que diz respeito à cor e renda ainda persistem. Dentre os analfabetos, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*, em 2009 (*Idem*).

As autoras afirmam que os dados do IBGE mostram que as taxas de analfabetismo de pretos e pardos são mais que o dobro da de brancos e que de 1999 a 2009, a situação de

³⁸Dentre os autores que abarcam essa contextualização histórica da Educação Profissional, destaca-se Silvia Maria Manfredi (2002).

desigualdade por cor perseverou. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 13,3% para a população de cor preta, de 13,4% para os pardos contra 5,9% dos brancos. Além disso, a população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo, enquanto entre pretos e pardos, a média era 6,7 anos em 2009. Seguramente as disparidades estão diminuindo no que diz respeito ao acesso ao sistema educacional, mas o nível do rendimento familiar, a cor e a região onde se mora ainda são fontes de desigualdades preocupantes no país, realidade que justifica a adesão do Programa de Cotas aderido por algumas universidades brasileiras. Segundo Ferraro (2008, p. 01),

utilizando como parâmetro a informação censitária sobre o número de anos de estudo concluídos com aprovação, levantados no Censo 2000, estima-se que, nesse ano, o Estado brasileiro devia, aos 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, a astronômica cifra de 325,5 milhões de anos de estudo não realizados na idade própria - uma média de quase três anos por pessoa.

Esta realidade indica que são muitos os desafios que a EJA precisa vencer no século XXI, inclusive a sua histórica tentativa de superação, mesmo porque muitos jovens e adultos permanecem excluídos do sistema educacional e, quando há alguma oferta, sua qualidade é questionada (MACHADO, 2009). Enquanto Fonseca (2009, p. 02) reforça que a qualidade da educação continua sendo determinada pelo movimento econômico do país.

Neste contexto, a função social da escola tem sido, predominantemente, enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmaram a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínima, formais (FRIGOTTO, 2005, p. 234).

Segundo Castro (2010) nos anos de 1995 a 2007 a União reestruturou a gestão da política educacional no Ensino Fundamental e posteriormente nas demais modalidades da Educação Básica. Com a aprovação da LDBN n.º 9394/96, a criação do FUNDEF/1996 e em 2007 do FUNDEB, novos mecanismos foram instaurados, dentre eles estão a descentralização institucional e financeira e a avaliação dos sistemas de ensino. Estas estratégias fortaleceram o poder coordenador e articulador do governo federal na Educação Básica. No entanto, o descaso com a EJA é histórico. Um dos mais recentes foi a exclusão da modalidade EJA do FUNDEF, mesmo após inúmeros acordos nacionais e internacionais serem firmados. A justificativa do governo federal foi o desconhecimento do número de analfabetos e a possibilidade de haver grande aumento do quantitativo de matrículas nesta categoria, o que certamente ocorreria, dado o alto percentual de pessoas sem escolarização ou com a Educação Básica incompleta. Percentuais estes disponibilizados periodicamente pelo IBGE, portanto, não desconhecidos. A União tinha e têm dados da demanda potencial da EJA

existente no Brasil. São estes números que desde o ano de 2005 pressionam os governantes mato-grossenses para que a oferta da modalidade seja ampliada.

Entretanto, em se tratando da regulamentação e funcionamento do FUNDEF, Rossinholi (2010) afirma que o Fundo

vinculou recursos para o Ensino Fundamental, aumentou o percentual de 50% para 60% dos recursos dos impostos e transferências de Estados, Distrito Federal e municípios nesse nível de ensino. Por outro lado, reduziu a participação da União para 30% [...] ‘na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental’, (BRASIL, 2007), representando uma desresponsabilização desta, colocando-a muito mais como uma coordenadora e não como uma efetiva participante (p. 61).

Observa-se que a participação da União não se efetivou e a maior redistribuição do Fundo restringiu-se às fronteiras do Estado. Com base no que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, na LDBN n.º 9394/96, na Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996, no Plano Decenal de Educação para Todos e nas consultas ao Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais, aprovou-se o Plano Nacional em 2001, para um período de 10 anos com objetivos de elevar o nível de escolaridade e reduzir as desigualdades educacionais a nível nacional. Contudo, o respectivo Plano não definiu a origem dos recursos adicionais para o financiamento das metas de expansão, e o instituído não se efetivou (ROSSINHOLI, 2010).

O aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino nos últimos anos evidencia que a municipalização se nacionalizou e atingiu também a EJA. Machado (2009) afirma que a adesão do governo federal aos programas PAS, Recomeço, PBA e Fazendo Escola, confirma o financiamento das ações de campanhas de alfabetização, de forma que o Documento Base Preparatório da VI CONFINTEA comprova que houve um aumento de 89% entre 2001 e 2005, em termos reais, nos programas de alfabetização e de 72% nos programas de fomento à matrícula da EJA, no mesmo período. Nestes termos, analisando percentuais de produção, arrecadação tributária e receita disponível nos últimos 50 anos, Rossinholi (2010, p. 50) afirma que a participação da União foi estável, enquanto os Estados a reduziram e os municípios a ampliaram.

Em 2003 a EJA possuía uma coordenação dentro da Secretaria de Ensino Fundamental no MEC. Com a criação da SECAD em junho de 2004, a política da EJA passou a ser traçada dentro desta Secretaria e a ocupar um lugar de destaque na agenda educacional. Foi por meio das ações da SECAD que justificativas foram formuladas para fundamentar as sucessivas alterações do PBA para que este incluísse em sua abrangência os povos do campo, indígenas, quilombolas, pescadores, privados de liberdade, pessoas com

necessidades educativas especiais, dentre outras diversidades. Com o desdobramento destas ações, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Saberes da Terra, o Educando para a Liberdade, dentre outros, foram implantados. O PROEJA foi uma das ações da SECAD em atenção à educação profissional integrada à Educação Básica, que tornou obrigatória a oferta da EJA na rede de escolas técnicas e incentivou as redes estaduais a também ofertarem essa modalidade, além de promover formação de educadores e pesquisas sobre a temática (MACHADO, 2009).

Neste sentido, o PROJOVEM lançado em 2005 pela Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República reforça a integração da Educação Básica com a Profissional, na perspectiva de formação integral das populações em situação de maior vulnerabilidade, focalizando o público jovem entre 18 e 24 anos com baixa escolaridade e sem emprego formal. Em julho de 2011 o PROJOVEM Urbano desvinculou-se desta Secretaria e foi incorporado ao Ministério de Educação com o compromisso do governo federal de fortalecê-lo como política pública vinculada ao sistema educacional brasileiro, para que sua demonstrada potencialidade possa ser ampliada e sua execução aperfeiçoada. O Documento Base Nacionais Preparatórios da CONFINTEA VI traz explicações detalhadas acerca de cada um destes Programas. O documento também informa que o Programa Saberes da Terra foi mais uma ação de integração entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade que surgiu em 2005. Vinculado ao Ministério da Educação, por meio da SECAD, nos dois anos de sua existência, oportunizou aos jovens agricultores que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 Estados do país, formação e escolarização. A proposta pedagógica e curricular deste programa desenvolve-se em sistema de alternância: tempo-escola e tempo-comunidade e atualmente integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) com a denominação de ProJovem Campo - Saberes da Terra.

O Projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido nos anos de 2005 e 2006, promoveu uma aproximação incomum entre o MEC e o Ministério da Justiça. Estas instâncias, com apoio da UNESCO, tinham por objetivo afirmar o direito à educação e melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros, onde viviam aproximadamente 423.000 jovens e adultos, dos quais 67% não tinham o Ensino Fundamental completo, sendo que 8% eram analfabetos, 14% alfabetizados, 45% tinham o Ensino Fundamental incompleto

e apenas 17% participam de atividades educacionais (Documento Base Nacional Preparatório para à CONFINTEA VI, p. 11).

As implementações destes programas resultam da atuação da sociedade civil que por meio de proposições, implementações e ações junto aos Fóruns da EJA do Brasil³⁹, cobram do governo atenção à demanda potencial de trabalhadores sem qualificação. Todavia, a questão central e atual na pauta política dos Fóruns é a luta para que a EJA seja reconhecida como uma política pública educacional de Estado. Os Fóruns da EJA estão presentes em todos os Estados brasileiros e se destacam como sendo a única experiência na história da educação do Brasil, que, apesar das divergências, se caracteriza como um movimento permanente que luta pela institucionalização desta política e têm resistido aos constantes desdobramentos políticos que dificultam que a EJA construa o seu próprio caminho (MACHADO, 2009). Estas resistências impulsionam novas formulações e propõem

ações afirmativas, reafirmam alguns direitos sociais diluídos e valores antes esgarçados, como a solidariedade; definem e supõem novas formas de participação cidadã, especialmente nos espaço das políticas públicas municipais, no qual a constituição do direito ao Ensino Fundamental para jovens e adultos vem-se fazendo lentamente, como parte da proteção que um poder público deve oferecer à cidadania (PAIVA, 2009a, p. 68).

Dentre as reflexões e embates das políticas públicas educacionais está a realização dos eventos de 2009 e 2010, os quais geraram grandes expectativas. A CONFINTEA VI⁴⁰, evento internacional sediado no Brasil, no Estado do Pará, na cidade de Belém, em dezembro de 2009, após intensos debates e negociações, encerrou-se com pedido para que a EJA seja assumida pelos governantes, que deverão redobrar os esforços para cumprir as metas de alfabetização determinadas em Dacar⁴¹, no ano de 2000, em caráter urgente. Porém, Ireland (2009) previa que a CONFINTEA IV seria realizada em uma conjuntura particularmente complexa, em face das múltiplas crises que tomam conta do mundo globalizado e colocam

³⁹As reivindicações que partem das análises políticas realizadas pelos Fóruns da EJA do Brasil encontram-se disponíveis nos relatórios dos Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (ENEJAs), no portal dos Fóruns (MACHADO, 2009, p. 33).

⁴⁰CONFINTEA VI, o Marco de Ação de Belém é resultado do longo processo participativo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007. Organiza as suas recomendações em torno de sete eixos fundamentais: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação. Destaca a sua compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de jovens e adultos, a relevância social dos processos formais, não formais e informais e a sua contribuição fundamental para o futuro sustentável do planeta. Disponível em: http://www.unesco.org/pt/brasil/singles-view/news/marco_de_acao_de_belem/back/19197/cHash/0ed26d179e/, acessado em 14-03-2011.

⁴¹Segundo Ireland (2009), em termos conceituais, o compromisso de Dacar-Senegal (2000) reafirmou o direito não discriminatório de todos à educação, independentemente de idade, conforme assegurado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990.

inúmeros desafios para a EJA. Evidências denunciavam a tendência a uma exagerada visibilidade à Alfabetização de Adultos, sem, contudo, articulá-la com a Educação de Adultos e indicava que ainda falta vontade política para investir neste campo da educação. Entretanto, esperava-se que a CONFINTEA VI de Belém fosse um processo de síntese possível de resgatar “o sentido integrador da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e a sua capacidade de ir além do instrumental e do remedial, recuperando a sua vocação para facilitar transformações” (*Idem*, 2009, p. 55).

No entanto, logo após estes acordos serem firmados, o CNE aprovou a Resolução n.º 03 de 15 de junho de 2010 que fixou a idade mínima de 15 anos para conclusão do Ensino Fundamental e de 18 anos para a conclusão do Ensino Médio, reduziu a carga horária destes ensinos em 50%, manteve o Exame da EJA, regulamentou a sua oferta por meio da Educação a Distância e responsabilizou os municípios pela oferta do primeiro segmento. Com isso, retrocedeu e assegurou mais uma vez a sua característica de suplência. A aprovação desta resolução confirma as evidências levantadas por Ireland (2009): realmente, o que falta para que a EJA se firme como uma modalidade de ensino é vontade política.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴² foi outro evento de âmbito nacional que aconteceu do período de 23 a 27 de abril de 2010 que se estruturou em etapas municipais, intermunicipais e estaduais. O desafio foi articular toda a caminhada, já consolidada, dos marcos legais, políticos e operacionais da EJA, para que a modalidade tivesse garantido seu espaço político no debate nacional sobre educação. A iniciativa da CONAE é considerada exitosa (GOERGEN, 2010) e se configura como um marco na história da educação brasileira na contemporaneidade que denota o reconhecimento das enormes dívidas sociais da União para com a educação do povo brasileiro. Porém, a aprovação do documento não é garantia de que tais dívidas serão reparadas. Conforme apresentação do documento final, o desafio é convencer Estado e sociedade a assumirem a curto e médio prazo medidas reais (Documento Final - CONAE, 2010).

A Conferência contou com representantes de diversos segmentos e significou mais uma tentativa para a construção de um efetivo Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação que deverão ser assumidos como política de Estado. A esperança é que

⁴²CONAE foi um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf, acessado em 14-03-2011.

o Documento abra possibilidades para que políticas educacionais sejam formuladas e materializadas no interstício 2011-2020, período correspondente ao novo Plano Nacional de Educação.

São inúmeras as reivindicações elencadas no documento e expressam os históricos anseios de um povo marginalizado, que há séculos lutam para assegurar o seu espaço na sociedade. Entretanto, para que estes anseios possam ser consolidados, o Estado precisa assumir primeiro a responsabilidade de construir um Sistema Nacional de Educação com vista a superar o dualismo existente e, segundo, elaborar um Plano Nacional de Educação com estratégias definidas para que a oferta de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade se concretize e propicie a todos plena formação profissional, ética e humana (GOERGEN, 2003). Somente se estas responsabilidades forem assumidas o documento (CONAE) poderá representar uma efetiva articulação entre justiça social, educação e trabalho por meio da atuação afirmativa do Estado. Isso porque conforme afirma Dias (2010, p. 17) “só faz sentido falar de ‘democratização da educação’ a partir do princípio fundamental de educação como bem público, e não negócio”, portanto, a educação na contemporaneidade precisa ir muito além dos interesses neoliberais e economicamente globalizantes.

Na atualidade a EJA tenta se firmar como uma modalidade de ensino e como uma política pública de Estado, com ênfase na diversidade de ofertas, enquanto que na política dos Fóruns da EJA a proeminência recai sobre a educação como direito de todos. A consonância está no campo da perspectiva político-pedagógica que considera o público da EJA como sujeitos da sua própria história. Porém, o controle ideológico dominante impede que estas ações se efetivem. Outro desafio a ser vencido é em relação ao incentivo ao público potencial da EJA, uma vez que muitas pessoas sem escolarização já não encontram razões para voltar à escola. Diante disso, cobrar os direitos legais de acesso, permanência e de uma educação de qualidade seria o grande desafio de educadores e educadoras comprometidos com a dívida social que o Brasil tem para com a classe de menor renda. Isso porque as pessoas humildes dificilmente teriam a compreensão de que têm créditos educacionais e que, portanto, deveriam cobrar do Estado esses créditos.

Atualmente, Mato Grosso organiza sua política de oferta à modalidade da EJA em várias formas de atendimento: CEJAs; Escolas que ofertam a modalidade EJA; Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio - Exame *on line*; Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA (PROEJA); PROEJA Campo; Projeto Piloto - Ensino Médio a Distância em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC (2011); Sistema Socioeducativo; Sistema Penitenciário. Os Exames

Supletivos e o Ensino Médio a Distância são realizados nos CEJAs. Estas formas de atendimentos foram pensadas na perspectiva de consolidar a política de acessibilidade, inclusão e permanência para a devida apropriação de conhecimentos dos jovens e adultos mato-grossenses que ainda não tiveram a oportunidade de vir para a escola e nela permanecer até concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, a alfabetização não foi incluída nesta variedade de ofertas e, conforme regulamenta a resolução 003/2010 do CNE, este segmento continua sob a responsabilidade das SEMECs que relutam em disponibilizar espaços e professores para a EJA. Os CEJAs também foram implantados em apenas 20 municípios e os Exames Supletivos *on line*, realizados nos Centros, inviabiliza o acesso para muitos analfabetos funcionais que ainda não dominam esta tecnologia e não dispõem de recursos para se deslocarem até os respectivos Centros.

Contudo, a indicação é que essa dinamicidade de formas de ofertas coaduna “às perspectivas sociológicas, filosóficas, políticas, culturais e pedagógicas funcionalistas e pragmáticas que naturalizam o dualismo” conforme afirma (FRIGOTTO, 2005, p. 248). Tal estrutura parece ter sido pensada para substanciar a produtividade do trabalho alienado, desenvolvido por jovens e adultos das classes populares. Porém, para que todos tenham o direito de atingir níveis de conhecimentos que lhes assegurem justiça social e dignidade humana, a escola precisa desenvolver nos estudantes a universalidade histórica. A estrutura dos CEJAs parece indicar que as suas diversas formas de atendimento foram pensadas para atender uma demanda que, por não ter tido a chance de frequentar uma escola, desconhece os seus direitos educacionais e não está apta a questioná-los.

Considerações - Ações que marcaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Mato Grosso: campanhas e cursos de suplências ambíguos e descontínuos

Na trajetória da Educação de Adultos, aqui analisada, destacaram-se inúmeras campanhas com objetivos de alfabetizar os brasileiros em prazos curtos e determinados. Estes objetivos, porém, se divergiram ao longo da história e em algumas situações as preocupações se voltavam para a ampliação dos contingentes eleitorais, em outras, havia a pretensão de escolarizar os brasileiros para que os problemas sociais fossem amenizados, como, por exemplo, suprir a falta de trabalhadores qualificados e manter a “ordem” nacional. Contudo, a alfabetização de adultos como um instrumento de desalienação também foi, em alguns momentos, difundida.

A preocupação com o espaço onde seria ofertada esta alfabetização, com a formação do professor, com a qualidade e disponibilização de material pedagógico, com a valorização de uma formação humana, cultural e moral do povo foram observadas em alguns programas. Porém, o voluntariado e a descontinuidade das campanhas por falta de recursos financeiros, interesses políticos, ideológicos e conservadores marcaram a trajetória da Educação de Adultos no Brasil e em Mato Grosso. Contrapondo-se a falta de recursos financeiros para instituir a EJA, houve o desperdício de recursos públicos com o financiamento de muitos programas que não foram levados adiante. O que predominou no Brasil e em Mato Grosso em termos de Educação de Adultos foi a total ausência de uma política de continuidade ao processo de escolarização iniciado nos cursos abreviados e intensivos, oferecidos por meio das campanhas de alfabetização. Os que conseguiram ingressar nestes cursos, em pouco tempo se juntaram às estatísticas de semianalfabetos que ainda hoje é muito preocupante. Para além da mera alfabetização, preponderaram os cursos de suplência e o exame de massa.

O pensamento de que a alfabetização era um problema social crônico, e deveria ser assumido por todos, fez parte da história desta educação. Os ideais característicos do sistema capitalista e os esforços para a conservação e conformação desta ordem social, implicaram nas inúmeras tentativas políticas, legais e operacionais referente à EJA e propiciaram circunstâncias educacionais com “valores inteiramente relacionados aos objetivos do capital e distantes da formação integral desses indivíduos” (VENCO, 2010, p. 184). Com isso, o sistema político e as políticas públicas educacionais reservadas à EJA reforçaram a exclusão e acentuaram as desigualdades da população analfabeta ou semi-alfabetizada.

Vale ressaltar que todos estes aspectos desfavoráveis, que marcaram a trajetória da educação de adultos em nível de Brasil, foram mais acentuados em Mato Grosso, que ainda hoje sofre as características de um Estado Provincial. Na Capitania e na Província Matogrossense os interesses restringiram-se às atividades mineiras, ocupação e defesa das fronteiras territoriais, somadas ao contexto característico de um processo desbravador invasivo. Quando ainda não se podia contar com os avanços do desenvolvimento tecnológico e científico a instrução formal não tinha espaço para ser implementada à população adulta que se arriscava na perigosa aventura de chegar a este território.

As leituras dos respectivos autores citados neste capítulo, associadas a nossa vivência de mais de 30 anos de cidadã mato-grossense - migramos para este Estado no ano de 1979, ápice do processo de “Colonização do Governo dos Militares” - nos permitem afirmar que mesmo após a década de 1970, quando Mato Grosso, por meio da expansão da fronteira agrícola e pecuária, se integrou à economia nacional, a educação ainda não era

prioridade entre a população jovem e adulta que para cá migravam. As famílias de migrantes, incentivadas pela intensa propaganda do Governo Militar⁴³, que pretendia “esvaziar” o Centro Sul do Brasil e evitar “agitações” da população que se manifestava contrária ao regime, na perspectiva de realizar o sonho de fixar-se no seu pedaço de terra e melhorar de vida, diante da dura realidade da região e dos intensos conflitos encontrados, não tinha tempo para se dedicar aos estudos e nem o Estado oferecia condições de acesso aos migrantes colonos.

Na década de 1990, inúmeros fatores provocaram intenso êxodo rural⁴⁴ e a população mato-grossense, em sua maioria pobre, após a certeza de que o sonho do pequeno proprietário estabilizado não se tornaria realidade, procuraram as escolas para iniciar ou retomar o processo de escolarização interrompido, objetivando uma qualificação profissional. Nestes termos, o que é descrito no processo histórico da educação de adultos como “indiferença” do seu público mandatário ao interesse instrucional, desde a época colonial, é reflexo de um processo de ocupação/colonização injusto, inconsequente, autoritário e discriminatório que sempre destacou interesses políticos e econômicos para além da formação educacional do povo trabalhador. Por estas características⁴⁵, tais processos necessitavam de uma restrita elite letrada para que os seus objetivos fossem levados adiante, e, o governo cuidou disso.

As iniciativas registradas em prol da escolarização da população adulta, em sua maioria, até o início deste século, ainda estão limitadas à oferta da alfabetização aligeirada. Interesses eleitoreiros, doutrinadores e civilizadores impulsionaram tais iniciativas e foram responsáveis pelas várias Campanhas de Alfabetização realizadas em Mato Grosso e implantação de Centros de Estudos Supletivos, após a constituição do Estado Republicano. A ausência de dados concretos acerca destas políticas é histórica em Mato Grosso, assim como a utilização do espaço educacional para favorecimentos políticos e demais ilegalidades que a falta de registros documentais, impedem comprovações.

⁴³Para compreender a lógica dos processos de ocupação e colonização de Mato Grosso sugerimos as leituras de: BECKER, B. K. Fronteiras amazônicas no início do século XXI. In: **Seminário Mudanças Ambientais Globais: Perspectivas Brasileiras**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2000.

CUNHA, J. M. P. Migrações no Centro-Oeste brasileiro: as tendências e características do período de 1986-1996. ENCONTRO DE DEMOGRAFIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 2. **Anais...** Brasília: Codeplan/FNUAP, 2000.

_____. **A migração no Centro-Oeste brasileiro no período 1970-96: o esgotamento de um processo de ocupação**. Campinas: Nepo/Pronex/Unicamp, 2002.

_____. Migração e transformações produtivas na fronteira: o caso do Mato Grosso. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, Ouro Preto, 2002. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, 2002.

⁴⁴Idem

⁴⁵A leitura de: OLIVEIRA, A. U. de. **A fronteira amazônica matogrossense: grilagem, corrupção e violência**. Tese de livre-docência. São Paulo, USP, 1997, contextualiza tal realidade.

Atualmente, tem-se a necessidade de trabalhadores qualificados para continuar impulsionando às atividades desenvolvimentistas do Estado emergente, que por conta da quase extinção das atividades extrativistas e expansão da monocultura latifundiária e da pecuária extensiva, precisa investir em projetos industriais para oferecer trabalho à população e assegurar o seu crescimento demográfico, a conformação e ou adaptação social. A população, pressionada por esta realidade, cobra do governo estadual, vagas para iniciar e concluir os ensinos Fundamental e Médio com a perspectiva de conseguir uma oportunidade de trabalho. O empenho do Estado em oferecer vários cursos profissionalizantes na modalidade EJA, justifica o atual contexto, que de maneira geral, pede profissionais qualificados em nível médio.

Entretanto, em matéria de educação de adultos, as políticas públicas desenvolvidas em Mato Grosso sempre refletiram o cenário nacional na articulação de programas, projetos e reformas nesta modalidade de ensino para atender às imposições internas e os acordos com o Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas (ONU), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), dentre outras instituições internacionais. Tal articulação é responsável pela redução do número de mato-grossenses analfabetos, propagação dos cursos profissionais em nível médio e pressão da sociedade civil pela expansão da oferta do ensino superior neste Estado. Contudo, a educação ofertada, conforme afirma Venco (2010), tem papel determinado para servir aos desígnios do sistema econômico. Diferente de uma educação formal de qualidade, sua oferta se restringe a atender determinados setores e segmentos sociais que tem definido, inclusive, o perfil dos segmentos sociais que deverá formar para cada posto de trabalho.

CAPITULO II - Conceitos de Educação de Adultos, internacionalmente estruturados nas últimas cinco décadas

Contra visões tecnicistas de educação, hoje tão dominantes quanto esgotadas, é necessário insistir na revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável (LIMA, 2007, p. 34/35).

O objetivo deste capítulo é mapear os conceitos fundamentais de educação de adultos que a partir dos anos de 1970 tornaram-se recorrentes a nível mundial, por meio da revisão da literatura de autores de referência como Barros (2011), Canário (2000), Faure *et al* (1974), Guimarães (2011), Lima (1988, 2007 e 2012), Melo *et al* (1998), dentre outros que investigam a sociologia crítica e política da educação de adultos e suas concepções teóricas e pedagógicas. Tal mapeamento torna-se necessário em uma tentativa de utilização destes de forma menos indiferenciada e confusa, também, para melhor conhecer a realidade desta modalidade educativa na esfera internacional, e, tecer análises críticas acerca da política educacional ora analisada.

As decisões políticas, econômicas e sociais mundiais entrelaçaram-se aos acontecimentos internacionais da educação de adultos nas últimas cinco décadas e traçaram os rumos do ensino reservados a esta modalidade educativa em esfera macro. Portanto, situar Capitalismo, Liberalismo, Estado-providência, Neoliberalismo, Globalização, Empregabilidade é necessário para compreender como os conceitos centrais do pensamento educacional - educação, formação, aprendizagem, ensino e desenvolvimento - em sua esfera global, se movimentaram e originaram os campos conceituais específicos na educação de adultos, quais sejam, o adulto e a aprendizagem do adulto; a educação formal, não formal e informal (BARROS, 2011).

De certa forma, a educação de adultos sempre fez parte da vida humana, por meio dela a pessoa produz e é produto da cultura. Os projetos coletivos, de ordem social, cultural e educativa, desenvolvidos ao longo dos tempos contam a história da humanidade (MELO *et al*, 1998). Porém, o conceito de Educação de Adultos é algo consideravelmente recente e relaciona-se ao subsequente desenvolvimento da Revolução Francesa, quando os Estados modernos assumiram a alfabetização visando incluir os iletrados no sufrágio universal e oferecer-lhes uma formação profissional (CANÁRIO, 2000). Todavia, somente após a Segunda Guerra Mundial, com o trabalho desenvolvido por instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), é que o conceito foi sistematizado e a educação de adultos iniciou sua constituição a nível mundial, como um campo específico de direitos. A partir daí, os conceitos de educação de adultos, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida começam a ser inseridos nas ações educativas de adultos.

2.1. Capitalismo, Liberalismo, Estado-providência e as políticas públicas reservadas à educação de adultos na Europa

No período subsequente à II Guerra Mundial, com a expansão capitalista, a Educação de Adultos ganhou importância e sua acelerada propagação deu-se de forma heterogênea e complexa. A ONU e especificamente a UNESCO assumiram projetos educativos que foram dinamizados por organizações internacionais e intergovernamentais. Se no capitalismo liberal, (Século XIX) o Estado restringia o seu papel ao proporcionar condições gerais para a funcionalidade econômica, no capitalismo organizado ou monopolista (Pós II Guerra Mundial) desenvolve-se o Estado-providência devido à necessidade de se criar condições para atender as novas e crescentes expectativas sociais. Neste sentido, na fase do capitalismo organizado, o Estado-providência passa a ser a forma política dominante nos países centrais (AFONSO, 1998).

Guimarães (2011), ao analisar o binômio Estado-providência, cita vários autores que apresentam definições conceituais para o termo em questão e afirmam que, de acordo com a realidade contextual, há diferentes organizações de Estado-providência que pretendem encontrar respostas aos problemas e desafios confrontados. Tal organização definiu-se após a II Guerra Mundial e suas principais características referem-se à empregabilidade⁴⁶ e à adoção de estratégias de assistência à pobreza e à proteção social, universais:

de facto, na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção

⁴⁶ “No sentido mais comum, ‘empregabilidade’ tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego” (OLIVEIRA, Ramon, 2009, *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Verbetes. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>, acesso em 24/04/2013).

social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros (AFONSO, 1998, p. 137).

Nesta lógica, inspirados especialmente nas orientações da UNESCO, a partir dos anos de 1970, os Estados adotam a educação de adultos por meio da promulgação de políticas sociais visando à facilidade de acesso e igualdade de oportunidades. Assim, vários países assumem a centralidade da educação de adultos e passam a desenvolvê-la a partir de diferentes concepções políticas e educativas que orientam, ou para uma educação democrática e cidadã, voltada para a responsabilidade social e para a desalienação, ou para uma educação mais centralizada em atenção aos interesses desenvolvimentistas que seguem os preceitos das teorias modernizadoras e do capital humano. Segundo Mészáros (1995), sob a ótica da Teoria do Capital Humano, as políticas públicas educacionais são implantadas com o objetivo de responder as necessidades produtivas, visando manter o crescimento econômico. Neste sentido, o autor afirma que visando adaptar a oferta educacional ao sistema econômico, a educação tem a função de produzir conformidades e mascarar o quadro social. Sob esta influência, assenta sua oferta nos princípios da competitividade, da produtividade e da flexibilidade e se volta para a racionalidade mercantil.

Tal constatação encontra eco em Lima (2007) que pondera não ser fácil gerir aspectos democráticos em uma ordem capitalista quase que mundial. Esta realidade suscitou críticas ao caráter muitas vezes centralizador e burocrático assumido pelo Estado-providência.

Nos países centrais europeus, os objetivos das políticas de educação de adultos, para atender aos interesses capitalistas, reservam-se ao “crescimento econômico, o pleno emprego, a melhoria das condições de vida e a racionalização do trabalho, com vista à humanização da produção, mesmo que com limites tolerados pelos empregadores” (GUIMARÃES, 2011, p. 61). Desta forma, as políticas tendem a atender as expectativas, tanto dos estudantes adultos, como dos empregadores. Todavia, hoje, as políticas educacionais neoliberais, quase sempre se deslocam do conceito de educação para o conceito de aprendizagem e incidem para um ensino instrumental, fragmentado e individual (LIMA, 2007).

A educação de adultos nos países que partilham o Estado-providência está assentada em “perspectivas de segunda oportunidade, de formação profissional, de educação de adultos liberal, de educação popular, de animação sociocultural, etc” (GUIMARÃES, 2011, p. 62). No entanto, seria indispensável repensar a educação de adultos para além da empregabilidade e dos imperativos da economia, mesmo porque os problemas da contemporaneidade só poderão ser resolvidos por meio de esforços coletivos. Os seres humanos precisam aprender a viver em comunhão e a serem menos individualistas e competitivos, mais solidários e

cooperadores, adjetivos que exigem aprendizagens sociais, filosóficas e políticas, dimensões que a educação de adultos deve abarcar. Entretanto, não foi isso que a UNESCO observou ao concluir a VI CONFINTEA. O Marco de Ações de Belém (2010) analisou que faltam atuações mais integradoras, articuladas aos valores mais inclusivos, libertadores, democráticos e humanos que extrapolem capacitações profissionais e vocacionais. Com efeito,

a educação de adultos vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores (LIMA, 2008, p. 51).

Assim, as políticas públicas reservadas aos adultos nas últimas décadas geralmente estão subordinadas aos misteres da globalização econômica e produtiva e da empregabilidade, articuladas com imposições empresariais. Nestas lógicas, nos programas reservados à educação de adultos dos governos dos Estados-membros da União Européia, ainda predomina a qualificação e a valorização do capital humano. Prevalecem-se os exames nacionais, e, nos currículos escolares a ênfase recai sob as “disciplinas consideradas ‘essenciais’, as ‘competências-chave’, as ‘qualificações básica’, ou os ‘saberes fundamentais’” (LIMA, 2012), em detrimento a uma organização mais abrangente de educação. Observa-se, em escala internacional, que a educação de adultos integral e continuada ao longo da vida, permanece presente nos diálogos, programas e projetos governamentais, e, ausente das efetivas decisões políticas e práticas.

Entretanto, as transformações ocorridas nas últimas décadas no sistema capitalista, resultantes do intenso processo de globalização econômica, flexibilizaram o mercado de trabalho, provocaram o desemprego e precarizaram as formas laborais. O emprego fixo, com segurança e remuneração adequadas aos padrões de produtividade, característico do Estado-providência, está cada vez mais inacessível, principalmente à população com baixo nível de escolarização formal, jovens sem experiências profissionais, mulheres e pessoas idosas. É cada vez mais difícil prever as mutações da vida na sociedade do futuro e a educação assume a tarefa de preparar as pessoas para viver em “sociedades que não existem ainda” (FAURE *et al*, 1974, p. 56), ou seja, para a incerteza, para o que poderá ser.

Surge então, a necessidade de mudança nas políticas de educação de adultos. Neste sentido, há uma desnacionalização e uma desestatização do Estado que se universaliza e concede a outras entidades internacionais e supranacionais “espaços de discussão e de

negociação de problemas e de soluções nacionais” (GUIMARÃES, 2011, p. 133). Entram em cena, organismos internacionais que subsidiam políticas de cunho neoliberal. Estas estão a serviço da economia.

São por tais políticas que se centram sobre a promoção da adaptabilidade dos indivíduos, da flexibilidade, da competitividade e do crescimento ao serviço da economia do conhecimento; estreitam as relações entre educação, aprendizagem e trabalho, enfatizando outros espaços, tempos e modalidades da educação de adultos; traduzem-se numa *pedagogia do trabalho* e numa *tecnologia de poder* associada ao trabalho, através da qual os sujeitos são responsabilizados pelos seus percursos educativos e formativos, mas através das quais vêm o seu poder social e político diminuído, em resultado da menor intervenção do Estado na garantia dos seus direitos (grifo da autora) (*Idem*, p. 134).

Os efeitos da globalização são multifacetados e abrangem dimensões políticas, sociais, económicas, culturais, religiosas, e jurídicas, que se interligam de modo complexo e explicitam uma nova ordem mundial. A sobredeterminação económica, como afirma Lima (2012), direciona a aprendizagem para a adaptabilidade e para a funcionalidade e responsabiliza os aprendizes pelas suas escolhas. Tal aprendizagem está associada ao aumento da produtividade do trabalhador e da competição do empregador na economia global. Portanto, os conceitos educativos e democráticos permanecem desarticulados e a aprendizagem distante do conceito de educação permanente e ao longo da vida.

2.2. O adulto, a educação de adultos e a educação de jovens e adultos

Barros (2011) afirma que há diferentes entendimentos sobre o conceito de adulto que podem se alterar de acordo com a época e o contexto histórico. Portanto, não há consenso acerca da idade em que a maioridade, ou fase adulta da vida se inicia. Ela cita autores que apresentam uma definição biológica e sociológica do conceito de adulto, bem como estudiosos que trazem definições conceituais da adultez no campo da psicologia.

As dimensões biológicas e sociológicas definem como adulto toda pessoa que deixa de ser jovem e assume um estágio de pertencimento social e um conjunto de responsabilidades em relação a si próprio, à sua família e ao seu trabalho. A abordagem psicológica apresenta um conjunto de características que abarcam três dimensões: sócio-cognitiva; afetivo-relacional e motivacional; cognitiva e metacognitiva. Estas dimensões traçam o perfil de uma pessoa adulta sendo referida a capacidade de resolver problemas, ter iniciativa, responsabilidade e criatividade à dimensão sócio-cognitiva; a capacidade de controlar as emoções, de compreensão e empatia, relaciona-se à dimensão afetivo-relacional;

compreender a própria aprendizagem e ter entendimento lógico associa-se à dimensão cognitiva e metacognitiva (BARROS, 2011, p. 44/45).

Todavia, a partir dos anos de 1990, em face dos atuais conflitos do avanço do capitalismo e da globalização econômica e tecnológica e das incertezas pós-industriais o conceito de adultez sofreu constantes mutações. As instabilidades trabalhistas e familiares alteraram consubstancialmente a vida do adulto que passou a viver situações de incertezas e inseguranças. Neste contexto de profundas transformações sociais, culturais e econômicas, o conceito de adulto tornou-se inconstante e passou a ser consecutivamente reformulado. Ganha destaque a compreensão de educação continuada e ao longo da vida, conceito que abordaremos no penúltimo subitem deste capítulo.

Segundo Melo *et al* (1998) as Conferências Mundiais realizadas pela UNESCO ao longo das últimas décadas, constituíram-se em marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução do conceito de adulto e de educação de adultos. Neste sentido, a última Conferência Mundial realizada pela UNESCO em Belém - Pará/Brasil no ano de 2009 reafirma no Relatório da VI CONFINTEA que a divisão do curso da vida humana em etapas e fases relacionadas à idade, é impactada por fatores sociais e culturais, e que estes podem variar de acordo com as interações sociais e culturais. Assim,

as fronteiras entre a juventude e idade adulta, e entre a idade adulta e a velhice, são muito mais fluidas do que as convenções sociais e culturais implicam. Especialmente no âmbito de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida, é cada vez menos útil fazer distinções rígidas entre “educação de jovens” e “educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 12/13).

Diante dos avanços da tecnologia da informação, do desenvolvimento dos mercados globais de bens e serviços, da crescente taxa de migração devido às mutações econômicas, demográficas e ambientais e das transformações dos sistemas estatais em sociedades liberais, globais e consumistas, em atenção ao “conceito global de aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem e educação de adultos deve ser ancoradas no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social” (UNESCO, 2010, p. 13) e também dos jovens, que em muitas situações são obrigados a assumir posturas, compromissos e responsabilidades da adultidade. O que não justifica o distanciamento da demanda adolescente e jovem dos espaços educativos nos ciclos considerados regulares do ensino, bem como o fracasso destes nos processos de escolarização tradicionais. Portanto, a EJA, trinômio adotado no Brasil a partir da promulgação da atual LDBN N.º 9394/96, pode ser uma tentativa de reparar uma oportunidade ceifada pela rigidez do próprio sistema formal de

escolarização em conformação com o sistema econômico e social. Conforme afirma Paulo Freire em muitas de suas obras, o sistema educacional brasileiro é “excludente por excelência”, não fosse esta característica, não existiria EJA.

As transformações contemporâneas alteraram o conceito de educação de adultos que hoje é compreendido como um meio de possibilitar às pessoas adultas o acesso à cultura integral (formal, não formal e informal)⁴⁷ que lhes permita construir conhecimentos que ajudem a adquirir habilidades intelectuais, afetivas, éticas, políticas, profissionais e sociais. Estas alterações resultam da evolução teórica acerca das ideias e das práticas da educação de adultos retratadas nas seis Conferências Internacionais (CONFINTEAs), realizadas pela UNESCO nas últimas seis décadas. Marcadamente, a perspectiva de continuidade “quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades” (UNESCO, 1976, p. 02) e de globalidade, compreendida como o “conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não” (UNESCO, 1976, p. 02), afirmada no Documento de Nairobi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, configura-se como a maior referência que foi reafirmada na VI CONFINTEA. Desse modo:

na medida em que abarca todos os campos educativos, compreende jovens e adultos, e engloba desde a iniciação à especialização. Trata-se de uma abordagem extensiva das práticas de educação de adultos onde estão incluídas tanto a segunda oportunidade da educação inicial, como a actualização e adaptação, bem como as situações regulares de ensino, quer permitam ou não a obtenção de certificação. Esta abrangência pressupõe naturalmente o recurso de uma pluralidade de metodologias, que varia em função dos objetivos de cada um dos processos de aprendizagem promovidos e de cada necessidade educativa diagnosticada (BARROS, 2011, p. 101).

Neste sentido, o binômio “educação de adultos” abrange peculiaridades associadas ao seu compromisso com uma formação humana e integral que permita ao cidadão construir conceitos que possam ampliar a sua visão de mundo, sem desvalorizar os conhecimentos tácitos. No entanto, este conceito é tensionado por compreensões restritas aos imperativos da globalização econômica e tecnológica. Esta compreensão limita a participação da sociedade civil e impede que os preceitos humanizadores, de uma educação preocupada com a formação biopsicossocial, se façam prática.

Lima (2010) afirma que as autoridades governamentais podem ignorar as recomendações da UNESCO, e como evidenciaram os encaminhamentos da VI CONFINTEA, a tendência é para uma crescente indefinição de políticas imediatistas, tidas

⁴⁷ Estes conceitos serão abordados no item 2.4 deste capítulo.

como inovadoras, com objetivos pragmáticos e qualificativos. Realidade que conformou a renomeação no quadro de ações de Belém de “Educação de Adultos” para “Educação e Aprendizagem de Adultos” (EAA). Assim, são muitas as definições conceituais atribuídas à Educação de Adultos que, nas últimas décadas, influenciaram tanto os discursos políticos como as implementações de ações práticas. Porém, o cuidado recomendado é em atenção a uma aprendizagem direcionada à adaptação funcional dos seres humanos aos preceitos controladores da economia, da empregabilidade, da flexibilidade e da competitividade que tendem subordinar a educação à aquisição de habilidades economicamente valorizáveis para fins delimitados e pragmáticos com prejuízos à oferta de uma educação pública mais humana e integral.

A substituição do conceito de “educação ao longo da vida” pelo conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, se traduz em qualificação, competência, habilidade, dentre outras derivações herdeira da “educação recorrente” proposta pela OCDE, distancia-se do conceito de “educação permanente” indicada pela UNESCO. O conceito de “educação recorrente” se correlaciona com o ideal de “educação ao longo da vida” (LIMA, 2012, p. 40). O autor afirma que todas as formas de aprendizagem, sob a orientação da União Europeia (EU), estão hoje voltadas para a aquisição de vantagens competitivas e visam criação de emprego, flexibilidade e independência econômica. A aprendizagem ao longo da vida está sobrepujada pelas pressões capitalistas e suas conveniências, adaptações e funcionalidades.

Esta aprendizagem, subordinada ao pedagogismo, acredita preparar as pessoas para responder aos preceitos da sociedade do conhecimento. Todavia, desconsidera que o processo educativo tem seu ritmo próprio, que os seres humanos precisam de tempo para aprender conceitos que, de alguma forma, darão sentido às suas vidas. Para que a educação apresente efeitos de transformações estruturais e supere uma formação técnica-instrumental, com objetivos subservientes, antecipadamente definidos, não se pode desconsiderar que:

a principal força da educação reside, paradoxalmente, na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e especuladores, nos seus continuados processos de diálogo e convivibilidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja por meio de programas vocacionalistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão (LIMA, 2012, p. 44).

Ao levar em consideração esta força, a educação ao longo da vida não desconsidera os atuais problemas econômicos, sociais, trabalhistas, ambientais. Contudo, não é assumindo uma postura de subordinação que dará conta do seu compromisso humano, político, cultural e

social. Uma educação de adultos democrática revitaliza, de forma crítica e problematizadora, a sabedoria do experiencial. Esta educação é contrária às orientações da Teoria do Capital Humano que vê o adulto como um objeto, uma matéria-prima a ser modelada para integrar-se à nova “economia do conhecimento” (LIMA, 2012, p. 48), como cliente ou consumidor de serviços e produtos.

Falar de educação de adultos é falar de um conjunto de processos de aprendizagens que decorrem durante a vida, sejam estes formais, por meio dos quais pessoas consideradas jovens e adultas desenvolvem suas capacidades, ampliam seus conhecimentos, buscam e aperfeiçoam conhecimentos técnicos e profissionais, na intenção de atender às suas necessidades e às necessidades das pessoas que vivem à sua volta, sejam estes, não formais ou informais. Nestes termos,

a Educação de Adultos compreende tanto educação formal como a educação contínua, as aprendizagens não-formais e toda a gama de aprendizagens informais e esporádicas disponíveis nas sociedades educativas e multiculturais que souberam reconhecer o valor dos processos formativos, quer baseados na teoria, quer baseados na prática (MELO *et al*, 1998, p. 20).

Portanto, viabilizar o acesso e a permanência de todos em processos educativos que abrangem a amplitude deste conceito é condição para que tais aprendizagens sejam difundidas de forma que nenhum ser humano seja excluído da globalização informacional, comunicacional, econômica e tecnológica.

2.3. A educação formal, não formal e informal

Existe uma dualidade entre os conceitos de educação e de formação de adultos. Há uma compreensão de que o conceito de educação envolve processos educativos mais próximos de uma articulação abrangente e menos apressada em respeito às dimensões de um ensino para a compreensão humana. A consagração de ambas as expressões associa-se geralmente à tradição da alfabetização e à tradição da formação profissional. Todavia, ambas podem assumir tanto um significado reducionista, se associadas às práticas escolarizáveis de ensino recorrente, voltadas aos processos de aprendizagens instrucionais e adaptativos ao mercado de trabalho, como podem ser assumidas em sua totalidade, em atenção à oferta de uma educação abrangedora que deve acontecer no decorrer de toda a vida. Assim, tais conceitos podem apresentar variadas conotações de diferentes combinações de sentido, o que “conduz a oposições e distinções entre ‘educação de adultos’ e ‘formação de adultos’ de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidades” (CANÁRIO, 2000, p. 33).

Segundo Barros (2011), a educação formal surgiu no contexto da sociedade ocidental moderna, em consequência da evolução histórica dos campos da informalidade e da não formalidade. Contudo, a agregação dos termos formal, não formal e informal ao conceito nuclear de educação generalizou-se a partir do final dos anos de 1960 em face da necessidade de se ter profissionais cada vez mais escolarizados e qualificados que integram as atividades econômicas. A partir de então, entram em cena políticas públicas de educação e de formação de adultos, formais ou não formais, assumidas pelo Estado que pretende “a provisão educativa e formativa” (GUIMARÃES, 2011, p. 79). Porém, em geral, as inúmeras aprendizagens que acontecem no campo da informalidade são desconsideradas nestas políticas.

Dentre as muitas definições reservadas ao conceito de educação formal, Canário (2000) afirma que este se refere à educação escolar, estruturalmente organizada e baseada na “assimetria professor/aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (CANÁRIO, 2000, p. 80). Nesta mesma linha, Lima *et al* (1988) a define como uma sequência de atividades, desenvolvidas em uma escola, onde tanto quem ensina, como quem aprende, tem papéis definidos que objetivam atingir determinados níveis de ensino certificado.

Nas últimas décadas do século XX as críticas ao modelo tradicional de educação formal, julgado incapaz de dar resposta às necessidades da sociedade emergente intensificaram-se. Dentre os principais críticos deste modelo de educação destacou-se Paulo Freire ao apontar os limites do que considerou de “educação bancária” e ao destacar a importância de uma educação para a libertação humana. Considerada propulsora da desigualdade social, por promover a alienação e a exclusão dos jovens e adultos, a educação formal é duramente criticada na “Conferência Internacional sobre a Crise da Educação no Mundo”, realizada em 1967 (BARROS, 2011). A partir daí, surge uma diversidade de binômios teóricos conceituais concernentes à educação de adultos, que evolui do conceito de educação ao conceito de aprendizagem. Desse modo, “a conceptualização elaborada acerca do conceito de educação não formal surge, então, como uma construção que se alicerça, sobretudo, por referência ao conceito de educação formal e às críticas que lhe foram tecidas” (*Idem*, p. 88).

Todavia, o conceito de educação de adultos, seja esta formal, não formal ou informal, apropria-se de dinamizações capazes de descobrir identidades e construir autonomias democráticas e sustentáveis, que primem pela igualdade de oportunidades e pelo desenvolvimento científico, econômico, político e social, que tenha como meta a construção

de “um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça” (MELO *et al*, 1998, p. 20).

Considerada uma oportunidade alternativa a ser desenvolvida paralelamente à educação formal, a educação não formal também possui várias definições conceituais. Canário (2000), ao formular um sentido para a educação não formal, afirma que os programas pensados para este nível de ensino são mais flexíveis em relação a horários e locais. Há uma preocupação em se construir práticas educativas adequadas à singularidade do seu público com ações geralmente promovidas pelo voluntariado. A educação não formal pode propiciar uma certificação, porém possui uma estrutura e uma organização que se difere da escolar, por não fixar tempos e espaços e flexibilizar a adaptação dos conteúdos em consonância às peculiaridades de aprendizagens de cada comunidade educativa (LIMA *et al*, 1988).

Além da flexibilidade, a educação não formal é menos dispendiosa. Esta característica chamou a atenção das instituições internacionais que, ao assumir o compromisso de desenvolvimento programado após a II Guerra Mundial, promoveram a sua ampliação e propagação, estendendo o seu incentivo às nações pobres, que em prol de um rápido desenvolvimento econômico, precisavam educar a população (BARROS, 2011). Contudo, não foi apenas nos países menos desenvolvidos que a educação não formal integrou-se a programas internacionais de desenvolvimento. Sua expansão se deu também nos países ricos do ocidente, especialmente por propiciar formas de aperfeiçoamento e atualização profissional e por oferecer uma organização didática, com métodos de ensino e espaços de aprendizagens mais adequados, reservados aos povos carentes das zonas rurais. Estes aspectos tornaram a educação não formal menos custosa

pele facto de os programas de educação não formal se basearem muitas vezes em serviços de voluntários, em facilidades criadas pela própria sociedade civil, ou mesmo poderem assentar num sistema de divulgação acessível e eficaz em contornar distância e o isolamento de regiões mais remotas, como é a possibilidade de usar a transmissão geral via rádio (BARROS, 2011, p. 89).

Interpretada como uma oportunidade paralela à educação formal, como uma educação de segunda oportunidade, reservada ao público pobre ou, no caso dos países desenvolvidos do ocidente, à classe média, esta educação foi pensada para atender a um público diverso e para atingir várias faixas etárias e diferentes ocupações profissionais. Nestes termos, o conceito de educação não formal, de uma maneira geral a define como: “um tipo de educação menor, à qual faltam as credenciais de uma educação formal, pelo que

confere um estatuto social de segunda classe no mercado de emprego” (BARROS, 2011, p. 90).

Entretanto, é preciso estar atento para os limites das políticas públicas, sejam estas formais ou não formais. As lógicas da formação para a adequação ao trabalho indiciam novos processos de fragmentações e de perdas da autonomia e da especificidade da educação de adultos, bem como adiam a sua efetivação como política pública de Estado. Quando orientados por programas e projetos significativos os processos formais e não formais têm a sua importância. No entanto,

a multiplicidade de áreas de intervenção em aberto revela o quanto continua a ser indispensável agir em domínios considerados tradicionais – a educação de base, a alfabetização, a conscientização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, a educação comunitária, o mundo do trabalho, da economia, do emprego e das profissões, a cultura da paz e de solidariedade, [...] a educação multicultural, ‘as literacias múltiplas’ (KELLNER, 2002), a saúde e o meio ambiente, o acesso à informação e ao conhecimento e sua leitura crítica, a cooperação internacional, a população idosa, os imigrantes, a autonomia da mulher, a família, entre outros (LIMA, 2007, p. 30/31).

Diante da hibridez do campo da educação de adultos, seria preciso “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (LENGRAND, 1981, p. 82) para além de políticas mínimas, que pretendem enquadrar as pessoas na “cultura do instrumento” e na “indústria cultural” (LIMA, 2007, p. 34). A educação de adultos formal e não formal não pode estar apenas a serviço do desenvolvimento econômico e da qualificação de competências para a empregabilidade e, sim, contribuir para o bem estar das pessoas e da vida em comunidade, para a conquista da liberdade e para o pleno exercício da democracia.

Desde a década de 1970, a coexistência da educação formal e não formal no cenário da educação de adultos na sociedade ocidental é tensionado, tanto no campo teórico-pedagógico, como no campo político-filosófico. A educação formal recebe crítica pela rigidez do currículo. Por outro lado, a educação não formal constitui-se em um mecanismo para a oferta de uma segunda oportunidade àqueles que desejavam uma aprendizagem (BARROS, 2011). Então, tem-se a compreensão de que a educação de adultos, seja ela formal ou não formal, interliga-se e articula-se a um nível de educação informal. Nestes termos, o Relatório Global resultante da VI CONFINTEA (2010) ressalta que as políticas públicas destinadas à Educação de Adultos devem ser assumidas como “um *continuum* de aprendizagem entre educação formal, não formal e informal” (p. 27). Destaca

também que para se desenvolver o potencial do público da educação de adultos, as aprendizagens construídas em todos os espaços sociais precisam ser valorizadas.

Considerada responsável por toda a gama de conhecimentos construídos em todos os espaços sociais, a educação informal é permanente e faz parte do processo natural da vida, enquanto se vive, realizam-se interações em diferentes meios sociais e, com isso, constroem-se conhecimentos. Portanto, por educação informal compreendem-se “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais” (CANÁRIO, 2000, p. 80) que abrange “todas as possibilidades no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um ‘processo permanente’ e não organizado” (LIMA *et al*, 1988, p. 240) de aprendizagens inconclusas, nas quais, o meio exerce influência nos processos educacionais. Por isso, recomenda-se que o potencial educativo do ambiente habitual seja reforçado. Neste sentido, a educação de adultos interliga-se aos níveis formal, não formal e informal; então, é preciso articulá-los e não delimitá-los e fragmentá-los (BARROS, 2011).

Entretanto, nas últimas décadas as políticas educacionais destinadas aos adultos, em vários países, sejam estas desenvolvidas por ONGs, Organizações da Sociedade Civil (OSC) ou pelo Estado, priorizam a formação vocacional e a educação escolar de segunda oportunidade, e desvalorizam a educação informal, não escolar. Nestes termos, após o ano 2000, observa-se uma progressiva ampliação da oferta de educação de adultos em Centros de Novas Oportunidades, como é o caso de Portugal e Centros da EJA, referindo-se ao Brasil, mais especificamente a Mato Grosso. Estes espaços estão quase sempre, a serviço da “produção de certificações escolares e profissionais” (LIMA, 2012, p. 98) e de respostas favoráveis a melhoria dos indicadores sociais.

2.4. A educação permanente e a educação ao longo da vida

Tradicionalmente a educação de adultos manteve suas práticas ligadas aos ideais políticos e educativos da educação popular e liberal. Boa parte do seu desenvolvimento, em muitos países do mundo, se deu por conta das interferências de organizações da sociedade civil. É após a II Guerra, em face da emergência do Estado-providência, que ela é assumida em nível de reconhecimento, regulação e provisão pelas instituições governamentais, especialmente na Europa. Contudo, no Brasil e em Portugal, as Organizações Não Governamentais e o Estado articulam-se de forma contraditória e inconstante. Estas instâncias, sob a bandeira da democracia, sustentaram ações reservadas à educação de adultos nas últimas décadas. De cariz aligeirada, desenvolvidas por meio de programas e projetos que

pretendiam atingir grandes quantitativos populacionais nas décadas de 1950 a 1960, estas ações foram, por vezes, fortemente criticadas (LIMA, 2012).

Esta realidade levou a UNESCO a publicar um relatório coordenado por Faure, em 1974, enfatizando a necessidade da lógica educacional de acumulação de conhecimentos ser substituída por um novo paradigma educativo: o de “aprender a ser” (CANÁRIO, 2000, LIMA, 2007 e 2012). Faure *et al* (1974) afirmam que o conceito de educação permanente remonta o início do século XX e está associado aos direitos de cidadania estendidos às mulheres e aos trabalhadores após a Primeira Guerra Mundial. Porém, foi a partir da década de 1970 que, sob a inferência da UNESCO e da OCDE, instituições nacionais trouxeram suas implicações para as políticas educativas. Lima *et al* (1988) afirmam que a UNESCO concebe a educação permanente em uma perspectiva de “responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas” (p. 238). Do ponto de vista filosófico e político o “conceito de educação permanente vinca com muita clareza a dimensão política da educação” e “passa a ser correntemente associado, por um lado, à reestruturação dos sistemas escolares, e por outro, à elaboração de projetos de transformação social” (BARROS, 2011, p. 136).

Compreendida como um processo contínuo e integral, a educação permanente foi revitalizada na década de 1970 e pressupunha uma reorganização de todo processo educativo em prol da superação de práticas meramente escolarizáveis. Desse modo, “a educação permanente, assim concebida, enfatiza a sua dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa” (CANÁRIO, 2000, p. 88). Todavia, o seu alcance foi limitado no campo das práticas educativas. Primeiro, porque equivocadamente foi relacionada à aprendizagem de adultos; segundo, porque se entendeu que a educação escolar seria para toda a vida; terceiro, porque o conhecimento empírico, construído fora dos bancos escolares foi desvalorizado, situações que afastaram por completo do conceito de educação permanente e o deixaram atrelado às estruturas escolares formais (*Ibidem*). Entretanto, de acordo com o relatório Faure *et al* (1974), compreende-se por educação permanente todo processo educativo que assegure uma educação de qualidade às crianças e jovens, e prepare os adultos para o exercício de uma cidadania ativa, ao longo de toda a vida.

O atual contexto social impõe novas exigências sociais e profissionais, o curso da vida humana é alterado e requer de todos “renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida” (MELO *et al*, 1998, p. 21). A tarefa de estender a todos o direito de acesso, permanência e continuidade ao processo educativo continua sendo do

Estado, que recorre a parcerias alargadas no seio da sociedade civil, para propiciar novas oportunidades de educação permanente e assegurar esse direito. No entanto, Lengrand (1981) adverte que o conceito de educação permanente, dada a sua amplitude, com consequências no destino da humanidade, exigiria nova compreensão das instâncias educacionais. Neste sentido,

o movimento de educação permanente desenvolveu-se tendo, como pano de fundo, um quadro global de forte crítica e contestação ao modelo escolar, e de eminente ruptura com os diversos pressupostos da modernidade. As repercussões deste panorama geral no campo das práticas discursivas e das práticas pedagógicas da educação de adultos seriam naturalmente profundas (BARROS, 2011, p. 137).

Além da ampliação da oferta da educação de adultos nas modalidades formal e informal, o conceito de educação permanente também foi responsável pela divulgação de programas e projetos concernentes à educação de adultos, que tentavam superar as lógicas inflexíveis do sistema tradicional escolar com a proposição de horários negociáveis e de ofertas dinâmicas, em atenção às peculiaridades do seu público mandatário. O seu objetivo se resumia na oferta de uma educação de qualidade, com a adoção de práticas singulares e democráticas. Porém, historicamente, os ideais de uma educação humanista e libertadora, comprometida com a emancipação do seu povo, não tem sido foco de interesse de governos e elite. Realidade que manteve a educação em sistemas de ensino e de formação, com ofertas socialmente organizadas “em certos casos de frequência obrigatória e gratuita, embora frequentemente incapazes de garantir aprendizagens efectivas e nem sequer a democratização do acesso, da permanência e do sucesso educativo” (LIMA, 2007, p. 17).

Todavia, o binômio conceitual - educação permanente - abrange “todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos conferindo-lhe igual prestígio e legitimidade” (BRARROS, 2011, p. 139). Desta feita, ela “surge como um instrumento de desenvolvimento da educação, da intervenção do Estado e da democratização dos sistemas educativos” (GUIMARÃES, 2011, p. 146). Compreendida como o caminho para a superação das desigualdades e como instrumento promotor da adequação humana aos avanços e inovações científicas e tecnológicas, a educação permanente foi pensada para preparar as pessoas para as mudanças da contemporaneidade, dada a compreensão do inacabamento humano e da sua capacidade de aprender sempre e de promover a mudança social.

Apesar de a educação permanente ter se constituído em uma primeira tentativa de atribuir à educação de adultos o seu reconhecimento como uma modalidade especial de

educação, as repercussões do trabalho realizado pela UNESCO, não influenciaram as políticas públicas em muitos países que acabaram por substituir a visão integral e humanista da educação permanente, por uma oferta de ensino que valoriza a “gestão de recursos humanos” e o “capital humano, através da aprendizagem e das competências” (GUIMARÃES, 2011, p. 155) em atenção às exigências economicistas. Dentre estas críticas incluem-se o fato de a educação permanente privilegiar o desenvolvimento pessoal e social e também de o Estado ser considerado “promotor de igualdade de oportunidades”, quando este “é acusado de integrar mecanismos de coerção, corporativos e burocráticos que não são eficazes na superação das desigualdades e que não se coadunam com o caráter flexível da educação permanente” (*Idem*, p. 154). Considerada ideológica e utópica, sem uma base científica que a fundamenta, a educação permanente associa ideias muito diversas e pouco exequíveis. Assim,

a perspectiva da educação permanente, sobretudo pela sua acentuada dimensão ideológica, criou polémicas, divisões, correntes e contra-correntes críticas, dissensos, que, a uma escala internacional, alargaria o campo de reflexão geral acerca da educação, e o próprio entendimento particular conferido à educação de adultos (BARROS, 2011, p. 141).

O fato não a impediu de ser mundialmente propagada, embora não tenha sido descartada a possibilidade de as políticas desenvolvidas a partir deste conceito reforçar o dualismo educacional. As críticas atribuídas à educação permanente conduziram a UNESCO a adotar o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” em sua substituição. Entretanto, o deslocamento do conceito de “educação” para o conceito de “aprendizagem” pode ser interpretado à luz do modelo neoliberal que articula reformas sociais instrumentais, fragmentadas e individualistas. Estas articulações tendem em transformar a educação em mercados de aprendizagens globais. As instituições fazem da educação um negócio rentável e passam a vender o seu produto em escalas sem precedentes. Além disso, cada pessoa deve responsabilizar-se pela sua formação e atualização profissional.

É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos “competências para competir” (LIMA, 2007, p. 20).

Encerra-se aí o conceito de educação que propunha a todos o direito de acesso aos diversos níveis de conhecimento, visto que a aprendizagem ao longo da vida é concebida, não só pela União Europeia, mas a nível internacional, de forma individualizada e insular, com implicações no aumento da competitividade global e da adaptação passiva para a

empregabilidade. Nestes termos, a aprendizagem ao longo da vida “vem, de fato, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (Lima, 2012, p. 44).

A lógica do “aprender a ser” (FAURE *et al*, 1974) é substituída pela lógica do “aprender a ter” certificações e diplomas para competir no mercado de trabalho cada vez mais racional e emergente, que exige dos adultos uma formação eficaz e instrumental. Estas perspectivas formativas tendem a afastar a dimensão política do debate educativo. Portanto, “a insistência, actual, por parte das instâncias do poder político e econômico, na ‘educação e formação ao longo da vida’ exprime uma visão redutora e funcionalista” (CANÁRIO, 2000, p. 91) que atribui a falta de emprego à ineficácia da formação liga a educação ao mundo do trabalho e conseqüentemente a escolarização à lógica empresarial e econômica. No entanto, o aumento da produtividade econômica e da competição generalizada não foi suficiente para resolver os problemas sociais se considerarmos que a fome, os conflitos, a destruição ambiental, o desemprego, a violência urbana e doméstica, a exclusão social, o analfabetismo, etc., são ainda mais preocupantes na atualidade, em todo o mundo. Isso porque ao passo que se atribui exagerada centralidade à educação, responsabilizando-a pela redução de todos os problemas sociais, os imperativos economicistas desvalorizam as dimensões educativas de ordem cívica, política, crítica, transformadora e humana.

Há que se atentar para a carga ideológica que os conceitos ligados à educação de adultos, historicamente construídos, transportam. Se a perspectiva de “educação permanente” associa-se ao Relatório Faure *et al* (1974), portanto à UNESCO, o protagonismo dedicado ao conceito de “aprendizagem ao longo da vida” relaciona-se à “educação recorrente” proposta pela OCDE em 1973 e às mais recentes orientações reformistas do papel do Estado na educação. Definitivamente, o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi consagrado pela União Europeia no ano de 2000, por meio do documento denominado: *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão Europeia (BARROS, 2011). De base ideológica neoliberal, pautado na concepção teórica do capital humano e do desenvolvimento de recursos humanos, o documento encerra uma orientação para a produtividade e a competitividade.

Considerações - As mutações conceituais e a função social da educação de adultos na hodiernidade

As transformações supranacionais e globais das últimas décadas alteraram substancialmente as articulações entre Estado, Sociedade Civil e Educação. Internacionalmente, o conceito de educação deslocou-se para o conceito de aprendizagem e “centralizou a aprendizagem individual orientada para a obtenção de ganhos econômicos e de produtividade” (LIMA, 2012, p. 93/94). Esta realidade conferiu uma mudança de paradigma educacional, responsabilizou a pessoa pela sua autoformação e propagou o hibridismo no campo da educação de adultos, além de tensionar ainda mais as relações entre Estado, sociedade civil, educação e mercado.

Contudo, os problemas sociais hodiernos não serão solucionados com a adoção da lógica de produção, apropriação e acumulação de bens, sejam estes materiais ou simbólicos. É preciso repensar as finalidades da educação de adultos para que seja possível lhe atribuir novo sentido, ou seja, construir um espaço social que permita aos seres humanos vivenciar situações educativas que os habilitem a aprender a viver (CANÁRIO, 2000). Para tanto, a dimensão política e filosófica da educação deve ser reconduzida para o centro das discussões das políticas educacionais direcionadas aos adultos, para que seja possível

trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar o outro. A diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade, desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2003, p. 106).

Retomar a concepção freireana de educação de adultos, que defende a dimensão desalienadora do processo educacional pode ser um bom recomeço. Fazer valer a tão repetida frase de Freire (1992) de que os homens se educam em comunhão com outros homens e com o mundo. Aprender implica em desconstruir, construir e reconstruir conceitos. Portanto, a racionalidade técnica-instrumental, geralmente presente no ensino funcional e adaptativo pode “denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem” e “abandonar os objetivos de transformação da vida individual e coletiva, em todas as suas dimensões” (LIMA, 2007, p. 19).

A educação não pode ser responsável pela redução de todos os problemas sociais, como também não se pode admitir que todas as políticas educacionais são educativas, mesmo porque enquanto direito humano universal, os limites normativos, éticos, políticos e morais da educação, contradizem situações de ensino duais, fundamentados em princípios pedagógicos extensionistas e vanguardistas:

por isso se revela indispensável à crítica à ‘pedagogização’ quase totalitária da esfera individual e coletiva, assente na crença de que os nossos maiores problemas se devem à crise da educação e da escola, e de que só pela via de um novo paradigma de aprendizagem, que em primeiro lugar responsabiliza o indivíduo e o atomiza, poderemos finalmente responder aos chamados ‘desafios’ da globalização e da ‘sociedade da informação e do conhecimento’ (LIMA, 2012, p. 44).

Desse modo, para que a educação cumpra a sua função social, as relações deterministas e unidimensionais, reatualizadas com a inserção do conceito de aprendizagem ao longo da vida, devem dar lugar a um novo referencial educativo que aposta na participação e na decisão de quem aprende continuamente, não apenas habilidades técnicas e funcionais, adaptáveis ao mundo e aos imperativos da economia e do trabalho, mas conceitos críticos, criativos e desveladores, indispensáveis para a mudança social.

O “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” (GRALE, 2010) publica que, diante da atual e grave crise econômica financeira internacional, os desafios desenvolvimentistas são ainda mais urgentes: “para que a educação de adultos desempenhe um papel na melhoria da qualidade da vida econômica e social no século XXI, muito mais recursos – usados e distribuídos de forma eficiente – são necessários” (p. 27), além de ser assumida como um processo *continuum* de aprendizagens formais, não formais e informais. Nestes termos, as recomendações do Relatório Coordenado por Faure em 1974, mantêm-se atuais.

Agora, finalmente, o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. [...] Esta aprendizagem futura exige um amplo leque de estruturas educacionais e atividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. Tais estruturas e atividades, embora existam para seus próprios fins, são também uma pré-condição para uma reforma da educação inicial. A educação ao longo da vida, assim, torna-se o instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do ato educativo [...] (Faure *et al*, 1974, p. 143).

Conforme afirma o GRALE (2010), a educação de adultos tem papel determinante a realizar na mudança conceitual - aprendizagem ao longo da vida. Isso se o objetivo for assegurar, por meio de ações democráticas, com vistas a dignidade humana, a equidade e a justiça social. Dentre os princípios defendidos para a educação de adultos, destaca-se o valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da vida. Aprendizagem essa que possa preparar os seres humanos para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, com os quais, são convocados a lidar no decorrer de toda a vida. Que oriente ultrapassar a visão puramente instrumental da educação e admiti-la em sua totalidade global, tanto no plano cognitivo,

como no plano prático. Uma educação que proporcione ao ser humano condições de aproveitar e explorar todas as situações que a vida lhe ofereça para aprofundar, ampliar e construir novos conhecimentos.

Além de preparar as pessoas profissionalmente, à educação cabe a tarefa de capacitá-las socialmente. Neste sentido, a educação não pode eximir-se de contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, propiciando-lhe uma educação cognitiva e prática, espiritual, ética e estética – os seres humanos precisam aprender a cuidar do corpo e do espírito, sem descuidar dos outros e do meio em que vivem. Ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma construção individual, a educação de adultos não pode deixar de ser um processo interativamente social.

O GRALE afirma que a educação de adultos tem o seu valor na melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres. No entanto, o Relatório também afirma que ainda há um grande número de adultos excluídos das oportunidades de aprendizagem. Geralmente os grupos que mais teriam a ganhar com programas de aprendizagem, mantêm-se afastados dos processos educacionais e, com isso, o ciclo de pobreza e desigualdade também é conservado. Portanto,

governos, setor privado e sociedade civil precisam trabalhar em torno de políticas bem articuladas, com metas e mecanismos de governança claramente definidos. Estas sinergias, juntamente com um financiamento adequado, são elementos centrais de uma estratégia para tornar a aprendizagem um princípio orientador da política educacional (UNESCO, 2010, p. 9).

De acordo com esse documento, os formuladores de políticas e a comunidade internacional devem observar os baixos salários e a ausência de uma política de formação de educadores para atuar na educação de adultos. Para que políticas inclusivas e equitativas possam ser desenvolvidas o *status* dos profissionais que implementam estas políticas precisa ser elevado.

As mutações conceituais observáveis ao longo da trajetória da educação de adultos não podem estar a serviço do avanço da ciência e da técnica para a perpetuação da desigualdade. Fazer da educação de adultos um instrumento de promoção da humanidade, revalorizar suas dimensões éticas e culturais, sem subestimar a necessidade do acesso de todos aos conhecimentos cognitivos, é fundamental. O projeto humanista da educação de adultos “dificilmente resistirá à adoção de uma posição de subordinação, vergado pela força da competitividade econômica, sendo transformada em programas mais ou menos restritos de ‘treinamento’ dos recursos humanos e de ‘qualificação’ da força trabalhadora” (LIMA, 2012,

p. 46). Aceitar os limites da educação não significa subordiná-la mecanicamente à sobredeterminação econômica, hoje representada pelo *slogan* de uma aprendizagem ao longo da vida entendida de forma fragmentada e insular.

A educação de adultos precisa ser muito mais do que uma resposta à pressão do sistema econômico, político e social. Suas práticas pedagógicas não podem ser apenas legalmente reguladas por avaliações externas, e, sim, pautadas em recusas de simplesmente reproduzir a ideologia dominante. Sem desconsiderar as tensões e os limites da educação de adultos, é preciso ter esperança e acreditar que a educação pode ser muito mais do que a simples conformação aos fatos (FREIRE, 1992).

CAPÍTULO III - O processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso - 2008 a 2011: adaptação e conformação à lógica economicista

A retórica da salvação do país pela educação é tão insistente quanto à inconsequência dos seus apelos em termos de realizações práticas. De outra forma seria impossível compreender como, não obstante numa **batalha** de mais de meio século de duração, continuamos a averbar **derrotas**. Na maior parte dos casos, todavia, os referidos lemas procuram mobilizar as elites e, de forma mais cautelosa e politicamente controlada, assegurar a formação de uma mão-de-obra assalariada, mas não a educação básica e cidadã de todo um povo (grifo do autor) (LIMA, 2008).

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama do processo de implantação e da abrangência dos CEJAs no período de 2008 a 2011, orientado pela hipótese que apesar dos esforços despendidos pela equipe de implantação e dos profissionais dos CEJAs, para que ações dinâmicas e diversas fossem implementadas, a política adotada pelo Estado acentuou ainda mais a exclusão dos jovens e adultos da educação no período investigado.

Os dados aqui apresentados foram analisados à luz de autores que investigam as políticas públicas educacionais voltadas à EJA, como: Barros (2011), Canário (2000), Guimarães (2011), Frigotto (2005 e 2010), Lima (2007 e 2012), Paiva (2004 e 2009), Paiva (2005) Saviani (2003 e 2008), Volpe (2010) e outros que investigam a escola pública no Brasil e suas respectivas políticas.

O abandono na modalidade EJA apresenta altos índices em todo o país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), analisados pelo IBGE em 2011, evidenciou que o percentual de jovens que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando passou de 43,8% em 2001 para 32,2% em 2011. Se neste período o Brasil registrou redução de 11,5% no abandono do ensino entre jovens de 18 a 24 anos, conforme IBGE, em 2011 a evasão escolar atingiu mais de 50% da população pobre desta faixa etária.

No entanto, o censo escolar (2012/MEC/INEP) demonstrou queda de 3,4% de alunos matriculados na EJA em todos os segmentos, e dentre as explicações para o fato, está à redução do número de escolas que oferecem a modalidade. Tal arrefecimento pode indicar um problema para o estudante trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola, visto que os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios PNAD/IBGE/2011 indicam que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas acima de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Esse contingente

potencial indica a ampliação da oferta desta modalidade. Há ainda o dado que indica o analfabetismo funcional: um em cada cinco brasileiros (20,3%) encontra-se nessa situação. Em Mato Grosso, o censo de 2010 indicou que 11% da população permaneciam sem saber ler e escrever.

Contudo, além de ampliar a oferta em atenção à demanda potencial da EJA, Melo, Lima & Almeida (2002) advertem para a necessidade da adoção de um projeto de educação ao longo da vida que não restrinja a educação de adultos a simples conformação e adaptação à realidade social. Além de ser capaz de enfrentar criticamente os problemas da hodiernidade, a educação de adultos precisa assumir os seus objetivos de educação geral e de formações específicas.

A política educacional para a população de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso, entre os anos 2007 e 2008, implantou 24 CEJAs distribuídos em 20 municípios, a fim de oferecer diferentes possibilidades de atendimento contínuo, cuja proposta pedagógica articulava-se à ciência, à cultura e ao mundo do trabalho, que passamos a analisar.

3.1. A gênese dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma política de atendimento à demanda?

A ideia de implantação dos CEJAs, segundo entrevistas realizadas, estava ligada à compreensão de que a modalidade “*precisava ter um espaço definido para ela, para o adulto, uma escola com uma identidade*” (Técnica da EJA/SEDUC, 2010). A equipe da SEDUC/MT constatou, segundo entrevistas realizadas, que as escolas que ofertavam a EJA apresentavam alto índice de evasão, não apenas nesta modalidade, mas também no Ensino Fundamental Organizado por Ciclos de Formação Humana e no Ensino Médio. Esta realidade fazia com que os gestores, prevendo que a maioria dos estudantes permaneceria muito pouco tempo na escola, superlotassem as salas de aula.

Então o grande problema que tínhamos na escola, as fragilidades era que você fazia 60, 70 matrículas em uma turma. Já trabalhei na escola que adotava esse procedimento, porque a gente já previa que eles iriam embora. Mas, eu sempre questioneei - um dia ele [o estudante] chegou à escola, ele deseja, almeja o estudo, ele sonha com o avanço dele na educação, a continuidade dele na escolarização. E o que ele enxerga na escola? Ele vê que ali não é um espaço para ele, para a realidade dele, em que tinha que se submeter a um tempo pedagógico que não era para ele, onde ele tenta, mas a escola fala: - agora você está retido, porque não tem a oportunidade para você, a escola existe, mas ao mesmo tempo estou dizendo que não, porque os procedimentos vão te excluir mesmo, você vai embora da escola,

porque têm faltas, porque já está retido, porque não adianta, quando chegar ao final do ano, se você computar todas as suas faltas, você já ficou retido. Então, quando chegava o mês de agosto ele já sabia o que ia acontecer e ia embora da escola. E o grande problema é que de 80, de 70, ficavam 2, 3, 4, 5, 6, 10 alunos na sala de aula. Por conta desta evasão é que surge aqui, com a equipe da SEDUC e as discussões dos fóruns, a ideia de se ter uma escola que tenha uma matriz para estes sujeitos, que tenha um tempo pedagógico e que flexibilize para ele (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010).

O alto percentual de evasão apontado pela professora foi fonte de atenção da política. Constatou-se que a realidade presente nas escolas da rede estadual de Mato Grosso atesta a dificuldade em reduzir a demanda potencial da EJA e estabelece relação com a forma como ela tem sido estruturada e oferecida nos últimos anos, especialmente a partir do ano de 2000, quando se regulamentou a oferta da modalidade por meio da resolução do CEE n.º 180/2000.

Ao analisar a política educacional é importante destacar as condições objetivas de execução, nas quais ela se apoia. Tomando-se aqui como referência apenas uma das decisões no que tange à matrícula é possível problematizar determinados aspectos, quais sejam: a política educacional autorizou por meio da Portaria n.º 445/11/GS/Seduc/MT, que dispõe sobre os critérios para a composição de turmas das unidades escolares da rede estadual de ensino, que a realização de matrículas nos CEJAs, conforme Parágrafo Único, Inciso III, alínea a) permite: o mínimo de 25 e o máximo de 30 alunos no primeiro segmento; na alínea b) no segundo segmento e ensino médio a orientação é de 35 matrículas de estudantes por sala. Extrapolar estes números implica vários fatores: adequação de ambiente educativo, condições de trabalho para os docentes e condições de aprendizagem para os estudantes. Neste sentido, a educação quando compreendida como um ato eminentemente político exige posicionamentos definidos. Mesmo porque conforme afirma Lima (2012, p. 36),

o poder da educação e da aprendizagem, qualquer que ele seja, não é compreensível no esquecimento dos fenômenos de poder e de controle institucionalizado que sobre a educação e a aprendizagem, de há muito, vêm conhecendo distintas formas de expressão.

A compreensão da necessidade de definição de posicionamentos políticos levou a equipe de implantação a formular uma matriz curricular com outras formas de ofertas e de organização pedagógica em atenção às peculiaridades dos estudantes, mas para isto foi preciso que houvesse o redimensionamento, ou seja, que o próprio Estado reorganizasse a sua demanda potencial. Assim, as vinte escolas da rede estadual que se transformaram em CEJAs foram orientadas a redimensionar os demais alunos matriculados em outras modalidades educativas para outras escolas. Apesar dos conflitos que a centralização provocou, uma

entrevistada considera que a ação foi um “*grande avanço, porque temos uma escola com a identidade para a modalidade, e onde este adulto pode circular tanto no matutino, como no vespertino, como no noturno. Foi permitida esta flexibilização*” (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010).

O discernimento de que a EJA necessitava de um atendimento diferente das demais modalidades da Educação Básica nasceu de um projeto coletivo que contou com a contribuição de várias representações sociais para a elaboração de uma proposta pedagógica e de formas de ofertas julgadas adequadas. Aspecto reforçado por uma entrevistada ao afirmar que o Fórum da EJA de Mato Grosso teve grande contribuição neste processo. “*Eu diria que os CEJAs nasceram dentro de um processo de discussão coletiva, que foi uma demanda no Fórum da EJA, sou membro fundadora do Fórum da EJA*” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

A realidade da EJA e a maneira como o país conduzia suas políticas, mobilizaram profissionais da educação e instituições governamentais e não governamentais do Rio de Janeiro a fomentarem a criação do primeiro fórum da EJA no ano de 1996 com o objetivo de construir novas relações para discutir as políticas públicas educacionais dos vários segmentos desta modalidade de ensino. O movimento também foi impulsionado pela convocação da UNESCO para preparar, no decorrer do ano de 1996, em nível nacional e latino-americano, a participação da CONFINTEA V (PAIVA, 2004).

Em Mato Grosso, foi a partir do ano de 2000 que o Fórum foi instituído com a finalidade de discutir as políticas públicas para a EJA e tentar assegurar suas continuidades. Estas discussões conduziram a SEDUC/MT no mesmo ano a registrar, dentre outros problemas, a necessidade de qualificar profissionais para atuar nesta modalidade educativa. Esta Secretaria firmou uma parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e ofertaram uma complementação em Pedagogia para professores da EJA. Segundo a entrevistada, foi por meio dos debates realizados no Fórum que a equipe

viu a necessidade de pensar essa prática nova, e, é claro que a Secretaria de Educação vivenciou isso quando assegurou em dois mil, por exemplo, uma complementação em Pedagogia na EJA em parceria com a UMFT. Fui aluna da única turma, essa conquista foi um desdobramento de uma demanda que o fórum fazia com a Secretaria e que a Secretaria entendeu, dialogou com a UFMT e assegurou, e aí, eu diria que é um processo. Mato Grosso vivenciou, eu diria que com uma visão estanque, mas que foi todo um movimento que proporcionou o entendimento tanto dos gestores públicos, como dos sujeitos sociais envolvidos com os movimentos sociais, na busca de uma prática pedagógica nova, que foi assim evoluindo. Por que estou falando isso? Porque esta evolução foi gradativa, e aí que foram criados os CEJAS (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Na compreensão desta professora os Centros nasceram de uma construção interessante porque os representantes não governamentais desencadearam esta discussão. Porém, advertiu que havia na SEDUC um grupo empenhado e sensibilizado com os problemas da EJA que ajudava a refletir sobre os principais desafios a serem enfrentados. Foi esse pensar diferenciado que havia anteriormente, que levou à institucionalização dos CEJAs, a partir do redimensionamento de toda rede estadual, explicou a professora, construção progressiva e histórica confirmada pelos demais entrevistados.

Na verdade tem um processo histórico acumulado na questão da EJA em Mato Grosso. O Fórum da EJA, desde a sua implantação em 2000, vem persistindo com políticas afirmativas para estes sujeitos jovens e adultos, que o poder público sempre esteve ausente de uma política forte para atendimento deste público alvo. Neste processo histórico, com a aprovação do Plano Estadual de Educação, nasceu à necessidade da implantação de uma escola que acatasse as especificidades, as necessidades da EJA. Em 2007 fizemos um levantamento e a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais da época, foi uma das que incentivou a expansão do Fórum da EJA em MT. Essa expansão nos possibilitou vislumbrar alguns itens de melhorias para a EJA. Então, foi pensada uma escola que abarcasse todas estas especificidades, aí nós começamos a pensar na implantação dos Centros (Gerente técnico do CEE, 2010).

Esse vislumbramento foi reforçado com as contribuições de mais um dos membros da equipe de implantação dos CEJAs. Segundo ele a equipe via na estruturação de outras formas de ofertas e de organização pedagógica a possibilidade de baixar a taxa de abandono, em seu entendimento quase sempre provocada “*pela forma de atendimento das escolas que não correspondiam aos anseios dos sujeitos que ali estavam*” (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Paiva (2004) afirma que a criação dos Fóruns foi uma estratégia visando desconstruir posturas centralizadoras, sedimentadas ao longo da história política brasileira. Sua consolidação possibilita, no entendimento da autora, a prescrição de relação mais igualitária, fator preponderante para um processo de democratização da educação nas esferas locais. Representa ainda, segundo ela, um grupo de pressão organizado e permanente em defesa das peculiaridades da EJA, orientado pela demarcação do espaço político da demanda potencial dessa modalidade, qual seja: conseguir espaços e recursos para que ações inovadoras possam ser implementadas.

Um dos entrevistados que fez parte do processo de implantação dos CEJAs mencionou outras preocupações. Segundo ele, havia escolas próximas uma das outras que ofertavam a EJA, porém findava o ano com um número muito reduzido de alunos, o que resultava em um grande desperdício de recurso público e indicava que era preciso repensar esta realidade.

A gente ia nestas escolas e encontrava turmas com três alunos, quatro alunos, cinco alunos nas salas, uma escola do lado da outra! Então, a gente viu que neste sentido, com as escolas próximas umas das outras, o Estado estava tendo um desperdício de recursos públicos, não só na questão física, mas também nos recursos humanos, manter toda uma equipe, professores que ficam trabalhando tudo isso, foi quando nós pensamos na criação dos CEJAs (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

A despeito dos CEJAs de Mato Grosso objetivarem a construção de um espaço de atendimento diferenciado e adequado ao público demandatário, com vistas a diminuir a evasão na EJA, identificou-se nas entrevistas realizadas que outros fatores foram igualmente preponderantes: a necessidade de se ter um espaço específico para a modalidade com ofertas nos turnos matutino, vespertino e noturno em atenção aos diferentes tempos dos estudantes que geralmente precisam conciliar o trabalho com o estudo; a necessidade de considerar que os estudantes da EJA estão inseridos em outros movimentos sociais e familiares que convergem para a adequação de uma proposta pedagógica que prime pela necessidade de adequação curricular. Fatores estes, contribuidores para o abandono escolar.

Em relação às razões que corroboraram na implantação dos CEJAs em Mato Grosso, ficou explícito nos depoimentos coletados que havia uma preocupação com a qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. Na avaliação de um deles o CEJA não foi pensado para preparar o aluno apenas para este fim, porém

ele tem que dar conta da inserção deste sujeito no mundo do trabalho. Então, de que forma ele vai fazer esta interlocução dentro do currículo? Ai nós temos algumas possibilidades desta interlocução que nós chamamos de PROEJA, a Educação Profissional Integrada à EJA, os cursos técnicos no Ensino Médio e, no Ensino Fundamental tem a formação inicial que daí o currículo vai ter que dar conta de dizer, por exemplo, se oferta um PROEJA inicial na área de informática. O currículo do CEJA vai ter que dar conta desse aluno, na formação inicial ele vai ter que aprender um pouco de informática, uma formação básica. Já no curso técnico, ele tem que sair com o certificado de técnico. Outra proposta muito interessante que vai fazer não só que o currículo dê conta disso, mas também na prática esse sujeito vive e vai vivenciar o mundo do trabalho que é a Economia Solidária, como está sendo disseminado tanto na proposta do currículo nosso para as escolas que ofertam a EJA, quanto para o CEJA, porque muitos destes sujeitos já vivem alguma atividade ligada a Economia Solidária (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Dentre os objetivos, prioridades e metas do PNE/2001, asseguram-se no item 15 a possibilidade de oferecer, concomitante à oferta do Ensino Fundamental, cursos profissionalizantes à EJA. O item 22 do plano garante que as políticas educacionais para este público articulem ações voltadas para o desemprego e à geração de emprego (SAVIANI, 2008). Vê-se assim, que a equipe que implantou os CEJAs atentou para o que foi estabelecido no PNE, o que não descarta o viés capitalista monopolista, presente na política. Conforme

afirma Frigotto (2010), a escola se propõe desenvolver-se em atenção à hegemonia burguesa, situação que ameaça os ideais de uma educação democrática e cidadã. Mesmo porque a elaboração da política tinha como um dos objetivos, ampliar as possibilidades de inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho. Nesse sentido, vale problematizar como isso ocorreu, pois conforme afirma (Lima, 2007, p. 97),

a ausência de uma política pública global, dando conta da natureza polifacetada da educação de adultos, torna consideravelmente mais difícil, se não inviabiliza mesmo, a possível coexistência de políticas e de práticas oriundas de distintas lógicas e a procura de intersecções possíveis entre elas, de tensões criativas e de certa experimentação social.

Além da preocupação com a inserção do estudante no mundo do trabalho, havia a intenção de mudar a forma de oferta e a maneira como ele era recebido pela escola. É neste sentido que a implantação dos CEJAs chamou a atenção para que os (des) caminhos da EJA fossem substituídos por uma proposta pedagógica com enfoque humanista, com normas de funcionamento didático-pedagógicas que atendessem às peculiaridades desta modalidade de ensino. No entanto, Guimarães (2011) afirma que a tendência destas propostas é manter o ensino recorrente, cada vez mais distante de uma educação problematizadora, participativa e libertadora. Isso por que, segundo a autora, a maioria dos profissionais responsáveis por dinamizar estas propostas, apesar de ser qualificados, possui pouca experiência e desconhece os problemas reais que a modalidade enfrenta.

Ainda sobre a implantação dos CEJAs, os entrevistados afirmaram que além da demanda, da reivindicação por parte da sociedade civil, da compreensão de que havia a necessidade de se construir um espaço próprio para atender aos anseios e às peculiaridades dos estudantes jovens e adultos, da elaboração de uma proposta pedagógica adequada a este público, o processo só foi possível porque houve por parte do Secretário de Educação em exercício, a sensibilidade de reconhecer que uma considerável parcela da população tinha o direito de ter acesso para iniciar e concluir a Educação Básica.

Todavia, indaga-se aqui a efetividade de uma política educacional para a EJA que se autodenomina abrangente, uma vez que esta conta com 24 Centros, em 20 municípios, se considerarmos que o levantamento realizado pela SEDUC/MT em 2005, constatou que havia demanda potencial para esta modalidade educativa em todos os 141 municípios existentes no Estado. Neste sentido, Vianna *et al* (2004) afirma que o campo da modalidade EJA se configura em meio a hesitações e inquietações, ao mesmo tempo em que se constata que o direito legal à educação ainda não foi assumido como uma política de Estado, observa-se a

luta de Organizações Não Governamentais, a exemplo dos Foruns da EJA, a fim de assegurar que os direitos legalmente amparados se façam prática.

3.1.1. Centralizar ou excluir? O redimensionamento das escolas

Após o mapeamento realizado por uma equipe interinstitucional e escolha das Escolas Estaduais de Mato Grosso para a implantação dos CEJAs, a SEDUC/MT, por meio de representantes da coordenação da EJA, informou a direção das referidas escolas. As diretoras entrevistadas trabalhavam nestas instituições quando receberam a notícia da centralização. Estas, quando entrevistadas, confirmaram o alto índice de abandono dos estudantes como um dos fatores preponderante pela escolha. Contudo, uma diretora afirmou que, a princípio, a comunidade escolar ficou receosa com a centralização, mas ao lerem a proposta pedagógica, as formas de ofertas e todos os recursos que seriam disponibilizados para sua implementação, entusiasmaram-se e passaram a acreditar na nova política.

Como a gente já trabalhava com a EJA, a gente acreditou, porque na época nós não tínhamos materiais voltados para a EJA e na proposta do CEJA havia muita coisa que a gente reivindicava fazia tempo, por isso nós gostamos de início, nós acreditamos que tínhamos material para trabalhar, tínhamos verba para trabalhar com a EJA, porque até então nós não tínhamos verba, não tínhamos materiais, não tínhamos merenda escolar, não tínhamos apoio, e mesmo assim conseguíamos trabalhar com a EJA. Enquanto outras escolas não queriam trabalhar com esta modalidade, esta escola abraçou a questão. Então, nós pontuamos - se conseguimos fazer um bom trabalho sem os recursos necessários, com certeza, agora faríamos um trabalho melhor com este projeto específico para a EJA (Diretora, 2011).

A referida escola atendia a modalidade desde o ano de 2006, por meio do Projeto Beija-Flor, implantado no ano de 2006 em 57 municípios de Mato Grosso. As contribuições da diretora denunciam e comprovam que apenas a seguridade legal não garante que os direitos humanos sejam respeitados. Conforme afirma Paiva (2009b, p. 138), recentes pesquisas “revelam com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima de políticas e conduções de sequentes governos” que muito pouco fazem para solucionar o problema da falta de escolarização dos jovens e adultos neste país. Mesmo assim, como foi afirmado por esta diretora, “ainda temos educadores que acreditam e abraçam a causa”. Dentre os limites e as possibilidades para a promoção de uma educação sistematizada e de qualidade, incluem-se, segundo Sampaio (2009), a insuficiente remuneração salarial dos docentes, os problemas com a formação inicial e continuada dos professores, a inadequação curricular e as

aprendizagens pontuais e fragmentadas, as condições físicas das escolas, dentre outros aspectos.

Apesar desta realidade, é por meio do trabalho dos educadores e educadoras que o ensino e a aprendizagem se materializam. Conforme afirmou a diretora, mesmo sem os recursos necessários “*conseguíamos fazer um bom trabalho*”. A questão, porém, conforme afirma Lima (2012), é o predomínio presente em praticamente todos os programas e políticas públicas à escala internacional da qualificação e valorização do capital humano. Fato que imprime nestas políticas uma visão reducionista e fragmentada, centrada na supervalorização dos exames nacionais, nas disciplinas consideradas essenciais, nas competências-chave e nos saberes básicos e fundamentais. Com isso, o conceito de educação ao longo da vida, que segundo a UNESCO engloba uma aprendizagem democrática, articulada à igualdade de direito e de oportunidade, justiça e solidariedade, está presente apenas na retórica dos inúmeros documentos de políticas públicas nacionais e internacionais.

Contrariando as afirmações da equipe responsável pela implantação dos Centros, os profissionais entrevistados afirmaram que o processo de implantação não foi democrático, porque desconsiderou a opinião dos profissionais que atuavam nestas escolas, o que a princípio provocou resistência e descontentamento por parte destes.

Nós não tivemos opção, a implantação não foi proposta, foi imposta. Tivemos que entender a proposta e passar para a comunidade. Veio uma equipe da SEDUC apresentar a proposta para a gente, até então, totalmente diferente do que a gente tinha de educação, de escola, apresentaram a proposta bem diferente do que havia sido implantada no outro ano, com uma série de inovações (Coordenador pedagógico, 2011).

A partir das entrevistas é possível afirmar que a equipe técnica considerou o processo arbitrário e incoerente em alguns aspectos. Em Cuiabá havia uma escola que trabalhava com a EJA havia 28 anos, no entanto, por motivos políticos, na época da implantação a escola foi extinta e uma escola estadual, sem tradição em EJA, foi transformada em CEJA. Concorreram para este fato, a exclusão pela SEDUC no processo inicial de implantação, de todos os profissionais da escola extinta, conforme relatou uma coordenadora.

Não, não tive nenhuma participação, nenhuma, porque houve assim, uma desconversa neste processo, porque a minha escola [...] sempre teve esse sonho dessa formação, desse ensino especializado, nós queríamos participar mais intensamente dessa estrutura, mas não tivemos voz neste processo, e talvez quem estivesse conduzindo o processo também tenha trabalhado muito com a emoção e não com a razão, fomos excluídos. Então, o nosso grupo não participou de decisão nenhuma, foi uma decisão que nasceu na SEDUC e esta discussão aconteceu muito dentro desta escola

[...], que já existia como escola regular. Então, não houve participação nenhuma deste grupo que já tinha conhecimento do trabalho com jovens e adultos. Tanto é que quando esse Centro foi criado, a diretora e as coordenadoras da [...] foram todas excluídas pela SEDUC, mas com 30 dias começaram a surgir os problemas que foram inerentes a esta escola muito autoritária e nada democrática, e logo começaram as trocas, coordenadores que não deu certo [...]. Só então fomos eleita para assumir a coordenação (Coordenadora pedagógica, 2011).

A coordenadora expressou sua indignação ao afirmar que, a princípio, pessoas sem nenhum perfil em EJA fizeram parte da equipe gestora deste CEJA. Com 25 anos de experiência na modalidade, a sua compreensão é que o sucesso do educando está relacionado à desenvoltura de toda a equipe de profissionais. No entanto, por conta da falta de qualificação e experiência dos educadores *“a EJA tem sido uma escola de ensino regular, com metodologias do ensino regular, e não dá certo: é uma irresponsabilidade, porque estes alunos já foram excluídos [...]”* (Coordenadora pedagógica, 2011).

Contudo, segundo os entrevistados, as expectativas dos profissionais eram otimistas. Estes se envolveram, como demonstra o trecho da entrevista: *“todo mundo trabalhava muito, os professores se envolveram demais, acreditaram nesta proposta, trabalharam além do horário,[...] todos que trabalhavam com a EJA ansiavam por uma proposta como esta”* (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011). No entanto, compreender a organização curricular e colocá-la em prática demandaria tempo e disponibilidade de toda a equipe de profissionais dos CEJAs. Em alguns momentos e situações o otimismo era substituído pelo negativismo, conforme evidencia a fala de uma professora entrevistada:

poderia dizer que tínhamos uma dualidade, porque ao mesmo tempo em que as pessoas queriam uma escola que fosse voltada para a EJA, existiam conflitos em relação à questão do atendimento em si, até de dizer que era uma prática que não era real, de que não poderia ser aquele sistema de educação que estava acontecendo ali naquele momento, principalmente pelo fato do aluno ter pouco tempo de aprendizagem. Por exemplo, 12 horas de atendimento semanal em sala, e o restante do tempo reservado para as oficinas, os sábados culturais, os plantões. Então, estes questionamentos os professores faziam, e, a gente encontrou muito professor insatisfeito mesmo, alguns desestimulavam os alunos e diziam que nesta escola os alunos não iriam aprender (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Segundo Arroyo (2006), as relações entre a EJA e os sistemas escolares sempre foram tensas e a questão da informalidade educacional recai sobre a própria EJA que não teria sido séria o suficiente para legitimar a qualidade do ensino ofertado. No entanto, o problema não será resolvido se dermos um jeito de encaixilhar a EJA na lógica do sistema formal de ensino. O autor pondera ainda que não é possível estabelecer comparações entre

uma e outra modalidade, mesmo porque a luta contra as políticas neoliberais voltadas para a conformação e adaptação da realidade social

terá de ser feita por parte dos intelectuais orgânicos do século XXI, também pela via do simbolismo, ou seja, pela reconstrução do pensamento político-pedagógico em moldes teórico-conceituais que contribuam colectivamente, sem medo e com ousadia, para desnaturalizar as novas/velhas formas de opressão e desmistificar a consciência da realidade (BARROS, 2011, p. 192).

A bibliografia consultada e as entrevistas realizadas indicam que a educação de jovens e adultos ainda busca por um caminho. Observou-se ao longo da pesquisa que alguns aspectos merecem consolidação como a ênfase no conhecimento historicamente construído; a necessidade do domínio de diferentes estratégias didáticas para ensinar e aprender; a valorização do conhecimento informal; a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos educadores voltada para as especificidades que a modalidade requer.

3.2. Os CEJAs como construção de uma política pública educacional de jovens e adultos

3.2.1. Os anelos da equipe de implantação

Intencionávamos compreender qual seria o papel social que o CEJA desempenharia em Mato Grosso e se, a partir de sua implantação, seria firmada uma política pública específica para jovens e adultos. Por isso, uma das questões colocada aos entrevistados, voltada ao processo de implantação, foi sobre a atuação dos Centros na sociedade mato-grossense. Uma das profissionais entrevistadas que fez parte da equipe de implantação chamou a atenção para o aspecto inclusivo presente nos CEJAs. Como educadora há mais de 30 anos, esta professora afirmou que vivenciou inúmeras situações de exclusões de estudantes ao longo de sua trajetória profissional, mas agora ela acreditava que os CEJAs seriam mais que apenas uma escola para jovens e adultos, *“os CEJAs é conhecer o sujeito da EJA, é respeitar o sujeito da EJA na sociedade, é incluir o sujeito da EJA para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho!”* (Técnica da SEDUC, 2010). A professora lembrou que viu muitos alunos irem embora da escola por não conseguir se adequar à proposta pedagógica, aos conteúdos ensinados e à forma como os professores trabalhavam estes conteúdos. Para ela, esta escola promovia a exclusão dos estudantes.

A exclusão pode relacionar-se ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, adotado nos últimos anos por organismos internacionais, como a OCDE e o BM. Este

conceito ressalta a educação de adultos como um projeto adaptativo à conformação social e pode estar fundamentado em princípios neoliberais, que, entre outros aspectos, cultivam o individualismo e tendem a excluir parcela considerável da população, julgada como incapaz. Tal compreensão difere da perspectiva de educação permanente que via a educação de adultos como um projeto de transformação social, amparada em princípios humanistas, democráticos e solidários, defendidos especialmente pela UNESCO (LENGRAND, 1981).

Contudo, Ocaña & Jiménez (2006), por meio de experiências vivenciadas durante anos em sala de aula da Espanha, mostram que é possível organizar a escola de forma que a pedagogia da exclusão fique na história da educação como uma etapa do passado. Os modelos metodológicos tradicionais foram fundamentados na uniformidade de alguns programas que pretendiam atender a alunos pretensamente uniformes de quem, igualmente, se pretendia obter resultados homogêneos. Desse modo, estar fora do ‘modelo’ significava rejeição, por parte da escola, pela sua inadaptação ao sistema, quase sempre provocada pela sua origem socioeconômica, e, portanto, estes estudantes não se enquadravam nas orientações educacionais. Neste sentido, a contribuição do professor descrita abaixo, evidencia que os CEJAs foram idealizados justamente para superar este modelo de escola.

[...] o papel dele é fazer com que o adulto entenda e perceba que existe um lugar para ele, uma escola que está sendo pensada para ele. De certa forma, ainda estamos longe de colocar isso no ideal, mas é um processo, eu entendo como um processo. Então, ele acaba sendo uma nova alternativa de volta ao processo de escolarização formal de uma pessoa que achava que não teria mais condições de voltar, e está tendo (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador Fórum da EJA/MT, 2010).

Apreende-se pelas entrevistas realizadas que os CEJAs representam uma conquista para a sociedade mato-grossense que teria assegurado o seu direito à escolarização. No entanto, estes foram implantados em uma minoria de cidades, inferior ao Projeto Beija-Flor⁴⁸ que não atingiu nem 50% dos municípios de Mato Grosso. Os Centros poderão se caracterizar como mais uma política do governo que não atenderá a totalidade de sua demanda potencial. Segundo os entrevistados, responsáveis pelo processo de implantação, o Estado não teria recursos financeiros suficientes para implantar os Centros em todos os municípios. Porém, Melo *et al* (1998, p. 12) ponderam que o subdesenvolvimento educativo e cultural aniquila uma nação, tem custos insuportáveis para a economia de uma região, estado ou país e resultam em custos mais elevados do que os necessários para investir em programas nacionais, abrangentes e articulados à inserção da população na vida escolar.

⁴⁸ Conforme explicado na página 70.

A importância desta política educacional que destaca a necessidade em se ter escolas específicas para o seu público demandatário foi enfatizada pelos entrevistados. Assim, “*o Centro vem trabalhar aquilo que as escolas que trabalham com o Ensino Fundamental regular não têm na sua essência, que são as especificidades [...]*”, (Gerente técnico do CEE, 2010). A compreensão de que os Centros seriam um espaço peculiar tanto para estudantes, como para educadores foi ressaltada pelo entrevistado: “*o Centro não vai trabalhar com o que sobra da escola regular, ele vai trabalhar com o que é dele, com os seus sujeitos, os seus professores, a sua formação, apesar de toda dificuldade que a gente tem em nível de formação de professores*” (Idem). Neste sentido, os Centros representariam um espaço privilegiado em que os jovens e os adultos teriam a oportunidade de ingressar e de concluir a sua escolarização básica, portanto sua atuação seria

oferecer aos jovens e adultos uma educação que não seja compensatória, de reposição de escolaridade, como se fosse um ensino supletivo, mas que ela venha ter um papel de ampliar-se para além da escolarização da vida, como direito de todos os cidadãos, isto é o que está garantido dentro das Orientações Curriculares do Estado. Nosso ensino não vem a ser um ensino de compensação, um ensino supletivo, empobrecido, mas um ensino que assume a concepção de formação continuada que se faz ao longo da vida (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Esta afirmação foi complementada com as contribuições de mais um dos entrevistados ao afirmar que o papel do CEJA para a sociedade mato-grossense “*é justamente de fazer com que estes sujeitos tenham uma aprendizagem de qualidade, adequada à sua realidade e que dê conta de prepará-los para uma educação ao longo da vida*” (Gerente da EJA/SEDUC, 2010). Tomando por base estas afirmações, compreende-se que os CEJAs vieram para atender o interesse de seu público, que possui diferentes tempos vividos e interesses diversificados, conforme afirmou o entrevistado:

dentro deste tempo tem alunos que só quer concluir o primeiro segmento, o objetivo dele é esse, o outro quer concluir o segundo, o outro quer concluir o terceiro, outro quer concluir o terceiro e quer ampliar, quer fazer uma faculdade, outro só quer aprender a ler. Então, são estes grupos de interesse de cada um destes sujeitos que devem ser levados em conta, e vai atender esta educação ao longo da vida (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Por considerar a diversidade dos estudantes da EJA um fator diferenciador, de origem natural ou social, os CEJAs propunham formas educativas dinâmicas, com uma proposta de ensino capaz de adequar-se às individualidades deste público. Ocaña e Jiménez (2006), ao analisarem as possibilidades de o currículo da EJA atender às diversidades dos seus estudantes, afirmam que o respeito a estes princípios poderia responder às expectativas destas singularidades. Entretanto, a grande abrangência desta modalidade educativa,

defendida por diversas organizações não governamentais, patrocinada por diferentes instituições e ofertada por instituições de ensino diversas, que atendem ao primeiro, ao segundo e ao terceiro segmentos, desde a oferta de “pré- formações, alfabetização, literacia básica, formações profissionais, autodidaxia, produção de livros e mídia educativos, ensino distância, cursos por correspondência, educação e intervenção comunitárias...” é responsável pela sua incompreensão e marginalização nas políticas públicas educacionais (MELO *et al*, 1998, p. 19).

Contudo, a equipe responsável pela estruturação dos CEJAs demonstrou preocupação em apresentar uma definição da atuação desta política, e parece ter observado, em parte, as recomendações da UNESCO. Segundo eles, as experiências vivenciadas a partir da implantação dos CEJAs poderão trazer várias contribuições: possibilidade para se pensar outra estruturação curricular, novas metodologias, outras formas de organizar e ofertar a modalidade:

[...] mesmo com esta experiência de apenas dois anos, é uma experiência que tem dado certo, e, a partir deste dar certo é que eles vão trazer para nós subsídios para a construção da política, vão dizer para nós: olha, essa forma de organização do currículo deu certo, esta metodologia deu certo, esta forma de pensar esta organização destes espaços e tempos deu certo. Então, os CEJAs podem contribuir muito e tem contribuído muito para o que a gente tem pensado, para o que a gente já tem construído para as políticas da EJA no Estado (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Ocaña e Jiménez (2006), afirmam que somente uma proposta pedagógica com uma organização curricular pautada na diversidade dos estudantes da EJA, poderia resolver os problemas enfrentados por esta modalidade de ensino. Os autores destacam, com base em suas experiências, que “é possível realizar uma oferta ampla em cada escola e que isso requer pôr em marcha mecanismos pedagógicos, metodológicos e organizativos de **atenção à diversidade**” (p. 28). Porém, é importante ponderar que tal prática exigiria a superação dos tradicionais métodos de ensino em prol de um currículo focado no desenvolvimento das capacidades individuais de cada estudante. No caso dos CEJAs, apreendeu-se na presente pesquisa que as maiores dificuldades se voltavam para a superação destes métodos, centrados apenas na transmissão memorística dos saberes. A proposta considerada inovadora pelos seus idealizadores pedia aos estudantes uma adaptação ao sistema educativo existente e não autorizava alterações em termos conceituais e avaliativo, apesar de anunciar maior envolvimento e participação.

De acordo com as falas dos entrevistados, havia esperança e entusiasmo por parte da equipe de implantação, com a institucionalização dos Centros. Aspecto que pode ser ilustrado

com o depoimento de uma entrevistada quando questionada sobre a importância do CEJA para a construção de uma política pública para a EJA no Estado: “o CEJA é o Pólo, o principal! É tudo que a EJA precisa! É a política correta para a EJA!” (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010). A contribuição da outra entrevistada confirma o ânimo da equipe: “o CEJA hoje é um grande norteador, porque a gente tem uma escola com identidade, é uma escola que vai pensar a partir das necessidades. Então, o CEJA é certo nisso, porque está focado, tem condições de avançar” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Apesar disso, a equipe advertiu que o maior desafio seria trazer as pessoas acima de 40 anos para a escola e a modalidade se firmar como política pública de Estado. A EJA, compreendida como prioridade política continuada, encerra-se na renovação de sua tradição. Neste projeto renovador, a atuação do Estado não se resume apenas na regulação das diretrizes curriculares e normativas, mas na seguridade de recursos financeiros suficientes e de intervenção a favor da universalidade de acesso que garanta a toda a demanda potencial as mesmas oportunidades de ingressar, permanecer e concluir os percursos escolares (EITERER e REIS, 2009).

A política também foi considerada pelos entrevistados como um espaço peculiar que pensou na identidade da EJA. Neste sentido, pretendia-se:

trazer uma política pública que venha a ser construída com uma identidade própria para a EJA, e que ela venha a ser implementada no Estado de Mato Grosso para que os próximos governantes possam dar continuidade aos trabalhos, porque a gente sabe que enquanto for uma proposta, um programa, um projeto, isso pode ser mudado a qualquer momento. Mas, a partir do momento que isso vira uma política pública, isso ecoa, não para a eternidade, mas para certo tempo, enquanto houver demanda. [...] (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Cabe destacar que a educação é prevista em lei como direito de todos, e dever do Estado. Depende dela a participação plena e a atuação cidadã da nossa gente. A dinamização do seu conceito integra o desenvolvimento ecologicamente sustentável, o fomento da justiça e da igualdade de oportunidades, a equidade e o desenvolvimento científico, econômico e social, capaz de “construir um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz, assente na justiça” (MELO *et al*, 1998, p. 20). Assim compreendida, a EJA poderá ajudar as pessoas a se encontrarem e a dar sentido à própria vida. Entretanto, segundo um dos professores a contribuição dos CEJAs para que a modalidade se firme como uma política pública de Estado dependeria do trabalho realizado no próprio Centro.

Se queremos que a implantação dos CEJAs seja uma política pública afirmativa, isso vai depender mais dos Centros da EJA, porque nós só vamos consolidar como política se os Centros realmente atuarem e buscarem esta afirmação, sem isto, não tem como. Então, a semente foi

colocada, cabe aos gestores, aos profissionais que lá estão dar conta das nossas dificuldades a nível nacional que é a questão da evasão, a questão da idade, saber trabalhar com esta diferença de idade, saber trabalhar com a questão dos horários não enrijecidos, dos tempos e do espaço diferenciados. Então, está mais nas mãos deles do que nas nossas que pensamos a proposta (Gerente técnico do CEE, 2010).

Todavia, é importante destacar os limites da política na compreensão dos entrevistados, a exemplo desse professor, membro do CEE, que afirmou que essa depende única e exclusivamente do trabalho dos profissionais que atuam nos CEJAs para que a EJA se firme como política de Estado. Mesmo porque para além da vontade e do esforço dos profissionais, existem forças internas e externas, carregadas de interesses característicos do sistema neoliberal que agem sobre a escola e as políticas públicas nela desenvolvidas, que extrapolam a vontade daqueles que fazem acontecer qualquer proposta educacional, pensada para a inclusão da população pobre. Dentre outros obstáculos, segundo Peregrino (2003, p. 221), se encontra um ‘vazio institucional’ na educação e que carece de um redesenho para sua refundação.

3.2.2. Do sonho à realidade, das probabilidades aos limites da política implantada

Como evidenciamos no item anterior, para a equipe de implantação esta política era a mais acertada e tinha tudo para dar certo. A equipe acreditava na proposta e havia esperança de que os problemas que a modalidade enfrentava no Estado fossem superados. Expectativas também expressadas nos depoimentos dos implementadores da política quanto questionados acerca da representatividade dos CEJAs para a população jovem e adulta de Mato Grosso. Uma das entrevistadas afirmou que o CEJA seria uma referência, uma oportunidade para as pessoas que desejam estudar, embora

ainda há muita gente que não conhece a proposta da escola, ainda tem muita gente que não entendeu como o projeto funciona, até outras instituições, outras escolas, não sei se não entendeu ainda como o CEJA funciona, ou se não acreditam, mas o Centro é um ponto de referência para as pessoas que ainda não concluíram os seus estudos (Diretora, 2011).

As contribuições dos entrevistados confirmam que os estudantes também acreditaram na política e procuraram os CEJAs. Porém, a evasão e a reprovação permaneceram sendo um ponto de inquietação para a implantação da política. Os dados quantitativos coletados neste processo investigativo confirmaram que de fato, o abandono permanece alto nos CEJAs, conforme pode ser observado no quadro 05 - desempenho dos alunos matriculados na EJA e nos CEJAs de Mato Grosso nos anos de 2008 a 2011.

Constata-se então que a inovação anunciada na proposta pedagógica e as formas de ofertas mais flexíveis não foram suficientes para manter os estudantes nos Centros. Tendo em vista não termos encontrado respostas conclusivas que indicassem as verdadeiras razões para o abandono da escolarização, aventa-se aqui a hipótese que este fenômeno esteja vinculado ao sentido que os estudantes atribuem ao ensino ofertado. Uma explicação plausível reside no fato de que para que o público da EJA possa ter direito ao nível adequado de conhecimento, a escola não pode homogeneizar *a priori*, nem pulverizar as particularidades históricas ao longo do processo. Portanto, o histórico dualismo, que tende à ofertar uma educação de menor qualidade para o público trabalhador, somente seria superado se a diversidade cultural e social fosse de fato considerada em uma proposta que se diz inovadora.

Assim, a realidade da vida econômica, política, cultural e social do público demandatário da EJA é ponto de partida para que a universalidade histórica possa ser, pelo menos, aproximada por meio do ingresso, da permanência e da continuidade destes seres humanos na vida escolar (FRIGOTTO, 2005). Até porque os direitos subjetivos da educação advertem que a educação, enquanto direito humano “comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinamento ou condicionamento dos seres humanos” (LIMA, 2012, p. 29).

A ideia de que o Centro representa uma oportunidade para aqueles que não tiveram condições de estudar enquanto crianças, foi confirmada pelos entrevistados, porém,

não atendemos a todos, ainda falta estrutura. O Estado investiu de certa forma, relativamente bem nos CEJAs, temos toda a estrutura do ponto de vista funcional, ainda falta ar, as salas não são climatizadas, do ponto de vista funcional temos salas, temos 12, mas ainda não são suficientes, prova disso é que temos um anexo funcionando à noite, em outra escola, com mais oito salas, completamente lotadas (Coordenador de área, 2011).

A proposta pretendia superar as históricas barreiras de acesso à EJA com a implantação dos Centros. Porém, as condições de acesso permaneceram limitadas, o espaço físico melhorou, mas não é totalmente adequado. Aproximadamente 50% dos estudantes do período noturno matriculados neste CEJA são atendidos em uma escola de ensino regular, estruturada para atender crianças e adolescentes. Com isso, a sua oferta continua empobrecida, regulada e limitada. Mesmo com todas as dificuldades vivenciadas no processo de implantação, os CEJAs foram considerados como a escola dos “*sonhos*” e a “*concretude do futuro*”, como descreveu uma entrevistada:

[...] entendo que esta escola é a que representa uma escola de qualidade no sentido material, que tem prédio bom, ventilador, aula de laboratório, boas oficinas. Então, isso é conquista, porque eles estavam acostumados a estudar em escolas com banheiros sem descargas, cheias de goteiras, com

esgoto a céu aberto. Então, uma escola excelente neste sentido [...]. Se você olhar ali, por exemplo, aquelas bonecas são resultados de uma oficina, eles aprenderam a fazer bonecas de garrafas pet e vendem, tem outra oficina que eles aprendem a fazer sabonetes, eles começam a vender, é um pouco empreendedor. O meu turno tem a cara de cultura, no primeiro semestre nos trabalhamos esculturas, dentro disso nos trabalhamos muito a arte, continuamos no segundo e terceiro semestres com encenações, descobro grandes talentos, acho que aqui nós temos também esta função de despertar, nós instigamos a sensibilidade do aluno. Estes dia uma aluna me disse: professora meu sonho era ser atriz e nunca pensei que com 60 anos eu iria representar! Professora queria tanto aprender a tocar violão, estou com 59 anos... isso é muito lindo, proporcionar sonhos para as pessoas! Então, é nesse sentido que o CEJA tem um significado muito grande de socialização. Temos alunas que nunca tinham participado de nada, aqui elas se encontraram, combinam para sair, fazem amigos, se colocam como colegas, vão merendar juntas, são senhoras que nunca tiveram acesso a uma academia, a um cinema, então a gente percebe o significado social desta escola (Coordenadora pedagógica, 2011).

O aspecto de interação e integração social foi reafirmado pelos entrevistados. Para eles, muitos estudantes vêm pela questão social mesmo. No entanto, reconhecer o CEJA como um espaço integrador de oportunidades e manter o foco neste aspecto poderá contribuir com a manutenção da dualidade educacional. Mesmo porque conforme afirmam Eiterer e Reis, as condições de acesso à educação básica oferecida pelo atual sistema educacional do Brasil mantêm-se profundamente desiguais, realidade que corrobora para que a dualidade seja reforçada.

Um dos coordenadores pontuou que “a EJA era oferecida apenas à noite, sem estrutura, sem formação, sem um projeto próprio e o CEJA tem toda essa estrutura” (Coordenador pedagógico, 2011). Desse modo, nem os professores tinham condições propícias para ensinar e nem os alunos para aprender. Uma mesma escola funcionava com várias modalidades de ensino e realidades díspares. Os professores davam preferência para as demais modalidades e “sobrava para trabalhar com a EJA professores sem nenhuma experiência, muitas vezes sem formação” (*Idem*). De fato, ao analisar a proposta pedagógica e as formas de ofertas pensadas para os CEJAs, pode-se afirmar que a política era voltada para atender as peculiaridades da EJA de forma que as questões apontadas pelo coordenador pudessem ser resolvidas. Todavia, a política anuncia que o aligeiramento e a certificação sejam ainda mais acentuados porque há indícios de que a preocupação do Estado é quantificar o número de alunos matriculados. Situação denunciada pela falta de dados concretos referentes ao número de alunos aprovados, reprovados e desistentes nos CEJAs referente aos anos de 2008 a 2010 na SEDUC/MT.

Nota-se mais uma vez as características que marcam a escolarização dos jovens e dos adultos, sempre muito reguladora e com viés compensatório (EITERER E REIS, 2009). Mesmo assim, os Centros representavam a possibilidade de reconhecimento do seu público:

com disciplinas, projetos, atividades que vão envolvê-los de maneira que vai respeitar seus tempos e espaços, vai respeitar os seus valores éticos, morais, religiosos, então a proposta é essa, que ele seja respeitado e que possa realmente desenvolver seus conhecimentos empíricos (Professora, 2011).

No entanto, as professoras entrevistadas afirmaram que ainda há colegas de trabalho que confundem as orientações contidas na proposta pedagógica dos CEJAs e aprovam os estudantes, independentemente de eles terem ou não apreendido os conteúdos referentes ao segmento estudado. Reprovação não é sinônimo de aprendizagem, porém, a tarefa de ensinar precisa ser assumida pelos educadores para que os obstáculos possam ser vencidos e o ensino ofertado nos CEJAs de Mato Grosso suplante o dualismo educacional. Na compreensão de uma professora é preciso “*olhar para o aluno como um ser capaz de aprender que é porque ele não é um ‘coitadinho’, ele tem direito e condição de aprender*” (Professora, 2011).

A ideia da oportunidade de recuperar o tempo perdido foi afirmada pela maioria das professoras entrevistadas. Contudo, uma delas descreveu a abrangência dos CEJAs, que está chegando a espaços e incluindo pessoas até então esquecidas ou discriminadas. “*Temos os reeducandos, os alunos que o sistema excluiu, estes alunos estão sendo resgatados, temos ex-presidiários, ex-presidiárias, presidiários, adultos trabalhadores, pais de família, adolescentes, mães que vêm para a escola e trazem seus filhos*” (Professora, 2011).

Paiva (2009c) afirma que o alto percentual de apenados são jovens e adultos, pobres, negros ou mulatos e com baixo ou nenhum nível de escolarização. Estes, em sua maioria do sexo masculino, privados de liberdade e também do acesso à escolarização, encontrariam nos CEJAs uma oportunidade de estudo, uma vez que a oferta educacional é quase inexistente nos sistemas prisionais em geral. Porém, o alcance dos CEJAs é muito limitado e, muitas pessoas que se encontram nesta situação continuam impedidas de usufruir deste direito. Além disso, a questão da inclusão é complexa e delicada. Por ser um local que acolhe uma diversidade muito grande de pessoas, a sugestão é que a SEDUC faça algumas adequações a esta política. Isso porque

há muitos pais e mães que vêm para o CEJA e trazem os filhos porque não têm com quem deixar. Então, falta aqui um espaço e alguém para ficar com estas crianças enquanto os pais estudam, [...], enquanto os pais estudam durante o dia e até mesmo a noite, as crianças ficam pelos corredores ou brincando no pátio da escola, e isso é perigoso (Professora, 2011).

Dentre os inúmeros fatores provocadores do abandono da escolarização, acrescentamos a preocupação dos pais que deixam os filhos pelos corredores das escolas enquanto eles estudam. Talvez este seja mais um dos motivos que levam jovens e adultos a optarem pelo Exame da EJA para concluir a Educação Básica. Apesar disso, as professoras entrevistadas afirmaram que os estudantes se sentem bem nos Centros porque

é um lugar próprio para o público da EJA por causa das experiências de vida que eles têm, é um grupo com as mesmas histórias de vida. Então, o CEJA é uma referência de escola, mesmo que a gente tenha àqueles professores que não assimilaram a proposta e que não trabalham de acordo, temos aqueles professores dedicados, que procuram inovar, que estimulam os alunos a estudarem. Por exemplo, temos alunos que já concluíram o ensino médio por meio do ENEM, mas estão no CEJA porque sentem necessidade de aperfeiçoar o conhecimento, de aprender determinados conteúdos que eles têm dificuldade. Agora, temos alunos que procuram o CEJA por conta da proposta de concluir em menos tempo, porque agora está assim, ficou desta forma (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

A pressa dos estudantes em concluir a Educação Básica acentua o aligeiramento como uma das contradições contundentes do capitalismo que impedem que o público da EJA atinja patamares de conhecimento qualitativo (FRIGOTTO, 2010). Não por acaso, Paiva (2005, p. 183) afirma que “grandes números podem conter grandes catástrofes” ao se referir ao crescente percentual de analfabetos funcionais e/ou absolutos, e profissionais que estão chegando ao mundo do trabalho sem os conhecimentos correspondentes ao seu nível de escolarização.

Realidade esta observada até mesmo nos países considerados desenvolvidos. De acordo com as afirmações de Canário (2000), mesmo nos países industrializados que acreditavam ter superado o problema do analfabetismo, este se apresenta agora sob novas formas, e atinge justamente a população escolarizada que tem revelado muitas dificuldades em compreender informações advindas de textos escritos, evidenciando assim que a mera alfabetização e cumprimento da escolaridade obrigatória não são suficientes. Por isso, a necessidade de políticas públicas educacionais globais permanentes que assegurem a todos uma educação continuada. De alguma forma todos somos analfabetos funcionais e este é um fenômeno generalizado, daí a necessidade de assumir a continuidade deste processo, da pré à pós-alfabetização (LIMA, 2007).

Mas, essa tal continuidade pode ser ignorada enquanto políticas intermitentes forem mantidas na EJA. Uma questão que prejudicou os CEJAs e que poderá somar para que a modalidade não se consolide enquanto política pública de Estado foi a democratização do Exame da EJA. Neste sentido,

o exame de massa foi um contra testemunho. Por exemplo, no início do ano alguns alunos me procuraram dizendo que não queriam mais estudar, queriam fazer o Exame da EJA. Então eu disse: olha não faça isso, uma coisa é você concluir seus estudos por meio do exame supletivo, outra coisa é estudar no ensino regular, ter acompanhamento em sala com o professor, tirar suas dúvidas. Então, o Estado continua a estimular a conclusão dos estudos em pouco tempo, como possibilita o Exame da EJA (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Diante desta afirmação, pondera-se, na presente pesquisa, que a ausência de uma articulação que permita aos brasileiros se adequar às demandas do capital não será compreendida, mesmo porque não é mera coincidência que as reformas educacionais são gestadas por intelectuais, ex-funcionários dos organismos internacionais que orientam administrativa, institucional e pedagogicamente estas reformas, a exemplo do ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza. Esta realidade ultrapassa a “ingerência externa” e as intencionalidades das políticas por se tratar “de algo mais complexo vinculado a uma concepção e a uma cultura, [...] de associação, subordinação e neocolonização” (FRIGOTTO, 2005, p. 233).

A existência da demanda potencial do público da EJA tem relação direta e indireta com a forma como o sistema educacional tem sido organizado no decorrer da sua história. Tal estrutura impede, dificulta e não viabiliza o fluxo escolar. Dentre os fatores que interfere no acesso, incluem-se a “inexistência de vagas, [...]” (PAIVA, 2009b, p. 144), aspecto que os CEJAs não deram conta de superar se considerarmos que, segundo o Censo do IBGE 2010, metade da população brasileira nunca estudou ou tem Ensino Fundamental e Médio incompletos. Na região Centro-Oeste este percentual é de 47,6%. O Mesmo censo divulgou que neste ano a população de Mato Grosso era de 3.055,122. Em 2011 a Síntese do censo escolar disponibilizado na página da SEDUC/MT informou que a EJA presencial e semi presencial, incluindo as escolas estaduais, federais, municipais e particulares atendeu um total de 104.944 alunos em Mato Grosso.

Na compreensão dos entrevistados, os CEJAs poderiam contribuir para que a modalidade fosse assumida como política de Estado. Entretanto, as preocupações se voltam para

as mudanças que ocorreram, principalmente porque nós trabalhamos de uma forma em 2009 e em 2010 e para 2011 já teve uma mudança muito... muito desastrosa vamos dizer assim, porque a carga horária do aluno diminuiu muito⁴⁹, eu acho assim, principalmente nas funções da EJA

⁴⁹No anexo II, apresentamos o que a princípio foi denominado pela equipe de implantação de “Regras de Negócio” e asseguravam 800 horas aulas anuais e 200 dias letivos aos estudantes. Estas Regras instituíram o funcionamento inicial dos CEJAs e organizaram as suas formas de ofertas nos anos de 2008 a 2010. No ano de

prejudicou bastante. Nós conversamos com nossos alunos, explicamos, é claro que para o aluno é vantajoso essa redução de carga horária, porque ele vai concluir o ensino médio em dois anos, mas para conhecimento mesmo do aluno, favorecê-lo para fazer uma faculdade, arrumar um bom trabalho, uma boa profissão, prejudica um pouco, eu digo assim, essa redução de carga horária deixou [...] não seria hipócrita em dizer que isso foi bom, a qualidade do ensino [...], costumo dizer que o governo está pagando uma dívida pela metade (Diretora, 2011).

Pagar uma dívida pela metade pode resultar na manutenção da divisão social do trabalho e da sociedade de classe. Os diferentes mecanismos que desqualificam a escola, aqui compreendidos como intensionais do processo produtivo, negam à classe trabalhadora, o acesso aos níveis mais elevados do conhecimento. Esta negação mantém os trabalhadores à margem das decisões políticas que controlam o destino do povo (FRIGOTTO, 2010). É neste sentido que, uma educação de qualidade, integra formas de expressão e de participação sobre os objetivos, organização e metodologias pelas quais a aprendizagem transcende a mera adaptação ao mundo e aos imperativos econômicos e individuais. Portanto, “uma educação decente, para trabalho decente, não ignora que o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização” (LIMA, 2012, p. 48).

Mesmo após conferências e tratados internacionais, reivindicações, aprovações de leis, resoluções e planos, o CNE aprovou em julho de 2010 a Resolução n.º 003/2010 que na avaliação dos educadores entrevistados, traduziu-se em um grande retrocesso na política dos CEJAs e retrata objetivos certificativos, como afirmou uma entrevistada:

Eu penso que o governo não está preocupado com qualidade, eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza, a preocupação do governo é dar títulos, o governo do estado, o governo federal, sei lá, em 2010, 2011 certificou tantas pessoas, é mais a questão de certificação mesmo [...] é muito complicado (Diretora, 2011).

A escola condizente com os interesses capitalistas não é a escola que interessa à classe trabalhadora, que a ela tem ou gostaria de ter acesso. Em uma organização social que luta para que a manutenção dos privilégios de uma minoria prevaleça em detrimento da acentuação da marginalidade, não há interesse de que o conhecimento seja nivelado “em quantidade e qualidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 222). Nestes termos, Lima (2012, p. 49) afirma que uma aprendizagem decente para o mundo do trabalho compreende, além de habilidades técnicas, “**competências** críticas, **habilidades** de transformação, capacidades de

2011 as “Regras de Negócio” foram alteradas para “Regras de Negociação Pedagógica” e sua estrutura de funcionamento adequada à resolução 003 do CNE e às imposições da própria SEDUC/MT.

imaginação e de criatividade indispensáveis à interpretação e à transformação do mundo social” (grifo do autor), conjunto de ações educativas que podem ser suprimidas com a certificação por meio de cursos aligeirados e exames pontuais.

Estes aspectos imprimem a necessidade desta modalidade ser reconhecida como integrante da Educação Básica. Porém, um entrevistado expressou sua inquietação em relação à probabilidade de os CEJAs contribuírem para a EJA se firmar enquanto política pública de Estado.

[...] nós trabalhamos com o Beija-Flor, vimos ele chegar e acabar, vimos o CEJA chegar com muita garra, mas de repente, já percebemos também que avançamos um passo para a frente e de repente, demos dois passos para trás. Cadê as horas atividades que foram de 30 horas no início e agora já são proporcionais?⁵⁰ Então, algumas situações já demonstram desgaste na estrutura dos CEJAs. Do ponto de vista político, se eu tenho uma proposta fortalecida, o fortalecimento desta faz com que uma política possa ser consolidada, ganho força, mas se começa a aparecer, perceber desgaste, perdemos força para a construção de uma política de Estado. O projeto precisava estar claro e não estava, não tinha um norte, muitas vezes nem a equipe da EJA da SEDUC tinha resposta para nós (Coordenador de área, 2011).

As arguições deste educador coadunam-se com Paiva (2009b). Segundo a autora, a luta pelo direito à educação na Constituição Cidadã é uma luta continuada. A população que reivindica o direito público subjetivo de acesso à educação deve ter claro que o direito legalmente assegurado não é suficiente para garanti-lo, por isso, a luta é diária e contínua, a vigilância é necessária para que o direito legal não se perca, e se realize. A institucionalização dos CEJAs é o resultado de luta travada entre a sociedade civil mato-grossense, as ONGs e as instâncias governamentais, porém, às vezes é mais difícil proteger um direito adquirido do que adquiri-lo. Por isso, os lutadores não podem desanimar: a pressão das forças contraditórias é forte, mas a luta tem que continuar. Mesmo porque conforme afirma Volpe (2010), o recurso destinado à EJA e sua integral aplicabilidade para que o direito público subjetivo de todos escolarizarem-se, independentemente da idade, seja por fim reconhecido, ainda não se efetivou na democratização da educação brasileira.

A questão da falta de clareza e de orientação das formas de funcionamento, que a princípio foi denominada de “regras de negócio”, e da proposta pedagógica, provocou angústia e instabilidade no interior dos CEJAs e conduziu cada um a ajustar as formas de

⁵⁰No anexo III, disponibilizamos o primeiro desenho da proposta pedagógica pensado para os CEJAs de Mato Grosso. A proposta previa que o trabalho docente compreenderia uma dinâmica que deveria abranger o atendimento por Área de Conhecimento e por Disciplina. Este trabalho seria de 30 horas, assim distribuídas - Horas Atividades; Reuniões Ordinárias; Aulas nas Turmas de Origem; Aulas Oficinas Pedagógicas; Aulas Plantões e Aulas Culturais.

atendimento e a proposta pedagógica de acordo com as possibilidades de trabalho e a realidade local. Neste sentido, um coordenador indagou:

Será que esta proposta pensada pela política governamental do Estado no que diz respeito à educação, está sendo cumprida como deveria nos 24 Centros? Ou, cada um está tomando o seu rumo? E se está cada um tomando o seu rumo, será que políticas fragmentadas nos 24 CEJAs vão contribuir para a consolidação desta política e para a construção de um trabalho diferenciado? Ao que me parece, cada um está seguindo um caminho (Coordenador de área, 2011).

É importante destacar que a EJA não se resume apenas a uma dívida social que precisa ser paga. Conforme afirma Haddad & Di Pierro (2000), esta configura-se como uma emblemática questão que exige a consolidação de políticas públicas sérias por meio de articulações com os setores econômico, cultural, social e político. Desse modo, os esforços direcionados à EJA não podem ser desvalidos.

Uma das educadoras entrevistadas, com mais de 25 anos de atuação docente, se mostrou apreensiva ao afirmar que já vivenciou várias políticas que não se firmaram, apenas foram lançadas *“com foguetórios pela SEDUC, com muito barulho, porém, não se concretizaram porque não foram avaliadas. [...], então mais uma vez os jovens e adultos vão perder de novo uma oportunidade de serem incluídos, os CEJAs podem ser extintos sim”* (Coordenadora pedagógica, 2011).

Apesar das proclamações mundiais do reconhecimento da educação como direito humano, o jogo político, que regulamenta os respectivos programas, projetos e planejamentos governamentais é mais forte que o direito constitucional. Estas relações negam ao público da EJA *“o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a chance renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas”* (PAIVA, 2009b, p. 185).

Nestes termos, uma questão polêmica levantada por todos os entrevistados e que comprometeu o desenvolvimento da política, foram às mudanças ocorridas no quadro de profissionais. No ano de 2010, segundo os inquiridos, a SEDUC reduziu o número de funcionários administrativos de apoio e técnicos das Secretarias dos CEJAs. Em 2011, reduziu a carga horária dos professores interinos, que já não têm a mesma disponibilidade de tempo para participarem de todas as atribuições necessárias para que a proposta pedagógica e as formas de atendimento aconteçam da forma prevista.

De 2010 para 2011 tivemos uma queda brusca nas horas atividades. No ano passado todo o professor do Centro era contratado por 30 horas. Ele tinha em sala 20 horas, dentro destas 20 horas, tinha as horas em sala mesmo e tinha as horas específicas para trabalhar as oficinas pedagógicas, os

plantões e 10 horas só para ele se qualificar, estudar. Este ano esta interpretação mudou, o professor é contratado pelas aulas que tem em sala e apenas 30% desta carga horária são de horas atividades, com o limite máximo de 7 horas atividades por semana (Coordenador pedagógico, 2011).

Esta realidade comprova que as políticas públicas para a EJA são concedidas por seus formuladores e dirigentes a conta gotas. O fato é que as resistências para que a EJA não seja inserida efetivamente nas políticas públicas de direito e assumida pelos governantes brasileiros é maior do que as ações em seu favor. Com base nesse pressuposto, podemos afirmar que a maneira como o sistema educacional se organiza, associada “as miseráveis condições de vida de amplos setores da população, continuará a produzir elevados contingentes de jovens e adultos analfabetos, por muito tempo” (BEISIEGEL, 1997a, p. 31). Sendo assim, os sistemas escolares precisam se fortalecer e encarar a realidade do público demandatário da EJA que não para de crescer e, as políticas públicas para esta modalidade serem assumidas por completo e não parcialmente pelo Estado.

Segundo os entrevistados a redução do quadro de funcionários em geral e da carga horária dos professores interinos, conforme Portaria n.º 452/11/GS/SEDUC/MT, D. O. de 14 de outubro de 2011, aconteceu porque a Gerência da EJA não teve argumentos para convencer as autoridades responsáveis da necessidade da manutenção destas horas. A SEDUC/MT, pressionada pelas demais modalidades que cobravam os mesmos direitos reservados aos CEJAs, optou por retroceder, alegando falta de recursos financeiros para manter a estrutura pensada a princípio. Nestes termos,

[...] o Estado achou que ficaria muito caro e começou a fazer uma política contrária de que os professores estavam indo para os CEJAs só por conta das horas atividades, o que não é verdade, porque quem não se identifica com a proposta pode até ir com esse interesse, mas ele não fica, porque há toda uma cobrança por parte dos próprios estudantes, porque os adultos cobram mesmo, dos coordenadores, dos professores e de todos os colegas. Se os professores não conseguem fazer um trabalho significativo, não conseguem desenvolver a proposta, são convidados para irem para outras escolas (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Volpe (2010) afirma que os recursos financeiros reservados à EJA até o ano de 2006 foram sempre muito reduzidos. Com a aprovação do FUNDEB em 2007, e de um percentual de recurso reservado à EJA, União, Estados e Municípios começaram a se mobilizar para que a modalidade fosse incluída entre as políticas educacionais. Porém, como afirma Castro (2010), ao mesmo tempo em que tais recursos são fundamentais para dar sustentação a qualquer política pública educacional, eles se caracterizam como obstáculos, muitas vezes intransponíveis, na efetivação destas políticas. Isso porque além do aumento de

recursos financeiros, para que o problema do financiamento para a EJA seja solucionado, seria preciso qualificar este recurso para que o mesmo não se traduza apenas no aumento do desperdício. Neste sentido, “não se trata de uma equação onde mais dinheiro equivalerá necessariamente ao atendimento de metas quantitativas e qualitativas” (VOLPE, 2010, p. 429).

É preciso considerar que há interesses corporativistas muito fortes por trás da ampliação orçamentária. Conforme afirmação dos entrevistados, os CEJAs tinham uma representação muito grande perante a sociedade por oferecer diferente oportunidade de acesso, continuidade e conclusão da escolarização básica. Assim:

toda a comunidade que estava trabalhando e não podia estudar poderia se organizar, agendar suas aulas de acordo com seus horários livres. Pela diversidade de formas de atendimento, atende a todos com idade avançada [...]. Pessoas que participam das oficinas, dos sábados culturais, as cabeleireiras, pessoas que trabalham na saúde vão lá, apresentam o trabalho que fazem. Então, a comunidade se sentiu muito valorizada porque percebeu que a escola não é uma coisa alheia a vida, a escola está dentro da vida, a vida particular dele pode entrar na escola e a escola pode entrar na vida deles para melhorar. Então, acho que deveria haver mais investimentos nos CEJAs (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Destaque-se a importância do investimento em educação, em especial a complementação dos recursos financeiros disponibilizados à EJA por meio do FUNDEB, recomendada no “Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA” (MEC/SECAD, 2008), como questão premente a ser assegurada nos orçamentos federal, estaduais e municipais. O documento adverte ainda que o sistema que distribui estes recursos precisa ser melhorado substancialmente. Dentre as diversas recomendações deste documento, com relação ao financiamento para a EJA, inclui-se também o acompanhamento da sua efetiva aplicação para que os programas e projetos em execução não sejam interrompidos, como poderá acontecer com a política aqui analisada.

Em 2010 os profissionais dos CEJAs começaram a perceber que a SEDUC/MT distanciou-se dos Centros, porque a sua atenção e acompanhamento já não eram os mesmos. A indiferença foi mais perceptível a partir do ano de 2011, conforme demonstra o depoimento:

a gente está sentindo assim que houve um congelamento, que precisava uma equipe que realmente assumisse esta política no Estado, que faça essa política valer de verdade. [...] o governo poderia investir mais, assegurar as horas atividades para os professores, para ele não será prejuízo, porque ele já teve ganho com a resolução 03/2010 de três anos a menos em termos financeiros. [...] os professores reclamam muito porque acham que é pouco para os alunos aprenderem, mas se for otimizado, os alunos são adultos, já tem um conhecimento adquirido fora da escola, o tempo para eles também é

muito importante. Outra coisa que está incomodando todo mundo é que o primeiro segmento ficou sob a responsabilidade do município. Os Centros foram criados para atender a identidade dos adultos, as escolas municipais estão adequadas para atender as crianças, os cartazes, as carteiras, os materiais, os ambientes, os professores são para atender as crianças, os adultos se sentem deslocados nestes espaços (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Historicamente a EJA se mantém devido às pressões de ordem econômica e social que forçam os governos a assumirem a modalidade, não por vontade própria, nem por reconhecimento de um direito. Por isso, segundo Volpe (2010), os resultados de suas ações não são efetivamente concretizados. A hipótese aventada por Abicalil de que com a aprovação do FUNDEB haveria a consolidação de políticas que garantiriam “o direito à educação emancipatória, pública, gratuita e de qualidade para todos” (ABICALIL, 2007, p. 24) ainda não se configurou na EJA. Com isso, quem perde é a população trabalhadora que continua à margem do progresso que ajuda a construir com o suor de seus rostos. Lima (2012) afirma que uma educação e uma aprendizagem pautada no respeito e na decência devem atentar-se para além das variáveis econômicas e competitivas com vista à empregabilidade e a produtividade dos trabalhadores. Sendo assim, as políticas educacionais “estão para além do estatuto estratégico que lhes é convencionalmente atribuído pela gestão de recursos humanos e pela formação vocacional” (p. 50). Trata-se de um projeto maior em atenção a uma vida também decente, um projeto que envolve participação e decisão e não subordinação e alienação.

3.3. Transigências e relutâncias do processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

3.3.1. Aspectos contribuidores da política na visão da equipe de implantação

Como em todo processo de implantação de uma política pública, a equipe que assumiu esta tarefa e demais atores que estiveram à frente passaram por muitas dificuldades. Porém, a política foi institucionalizada porque também houve aspectos favoráveis no percurso. Um destes aspectos, destacado pela equipe de implantação, foi o interesse do Secretário de Educação da época.

O que contribuiu muito com o processo de implantação foi primeiro o interesse do Secretário, ele abraçou isso com vontade, isso foi o ponto principal, porque se não houvesse o interesse do secretário de nada adiantaria a gente quebrar a cabeça com o projeto se ele dissesse não. [...]

nós sempre tivemos aqui o hábito de realmente fazer um trabalho coletivo e ele percebeu que a equipe falava a mesma língua e tinha um único objetivo que era pensar esse espaço específico para a EJA. Nós falamos para ele da necessidade de se fazer este redimensionamento, pensar os CEJAs para se ter uma identidade para estes sujeitos, com material didático, merenda escolar. Naquele período, ainda não havia o FUNDEB com a merenda escolar, e ele bancou para a EJA durante os três últimos anos a merenda escolar com recursos do Estado (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Apesar desta avaliação positiva, a ação do Secretário pode ser compreendida como uma resposta reativa, a uma cobrança instaurada pela sociedade civil que chegou ao Ministério Público⁵¹ deste Estado. Observa-se que efetivamente Mato Grosso não ofertava a possibilidade de inserção no processo de escolarização conforme demanda potencial. Neste sentido, a posição do Secretário poderia estar relacionada a uma atitude pró-ativa que reconhece a EJA como um direito, como também ao cumprimento da realização de um dever, legalmente amparado. Todavia, segundo os entrevistados, esta predisposição aconteceu porque ele conhecia de perto a realidade do público estudante da EJA.

Na verdade, o que a gente via na fala do Secretário era uma questão de vivência, o seu interesse pela oferta da EJA era porque ele conhecia a realidade, ele percebia a necessidade. O seu interesse em diminuir o grande índice de analfabetismo se deu devido à relação que ele conseguiu estreitar com esses sujeitos, o que fez com que ele percebesse a necessidade de um investimento maior na EJA (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

É possível inferir que além da pressão por parte da sociedade civil para que o direito legal fosse cumprido, como homem público, conhecedor dos seus direitos e deveres jurídicos, o Secretário teve a oportunidade de se aproximar de diversas realidades e de perceber que a educação quase sempre é reconhecida e valorizada pelos jovens e adultos sem escolarização. Que os jovens e os adultos sem escolarização possuem uma condição marcada por profundas injustiças e desigualdades sociais o que precisava ser reparado. Mesmo porque

na escola da EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de respostas a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo (ANDRADE, 2004, p. 45).

Outro aspecto favorável que contribuiu para a implantação dos CEJAs foi a suposta inovação da proposta pedagógica e a flexibilidade das formas de ofertas que anunciavam perspectivas que poderiam favorecer a permanência dos jovens e dos adultos na escola e, com isso, abriria a possibilidade de conclusão da Educação Básica aos estudantes. Mesmo porque

⁵¹Ver Ação Educativa, Informação em Rede – Boletim Mensal sobre EJA, fevereiro de 2006. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/iredede/022006/iredede022006.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2012.

conforme afirmou uma entrevistada, “a organização curricular dos CEJAs têm muitas vantagens pedagógicas para o aluno, para o estudante, e isso eu diria que é um mérito dos estudantes mato-grossenses” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010). Apesar dos avanços desta proposta é preciso atentar para as formulações de Bourdieu (2005), para quem toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja sempre desempenhará o papel de reprodução e de manutenção das desigualdades sociais, quer as pessoas tenham ou não consciência disso.

Em relação às possibilidades de os Centros se firmarem como uma política pública do Estado, o mesmo entrevistado afirmou que

a política de Estado se instala quando a sociedade assim a mantém. Então, depende muito mais de nós enquanto sociedade do que do governo, porque aquilo que é positivo governo nenhum tira. Agora, cabe a nós darmos este outro lado e mostrar que os CEJAs não são um espaço de despesas, são espaços de lucro, espaços de formação, de cidadania, então, isso se tornará uma política. Agora, se os próprios Centros da EJA não assumirem a sua função social, aí não tem política pública que segure (Gerente técnico do CEE, 2010).

Para ilustrar, o alto índice de pessoas sem escolarização ou com a Educação Básica incompleta denuncia a precariedade da educação brasileira, que incide na questão dos recursos orçamentários, pressuposto sem o qual não é possível desenvolver nada de consistente em matéria de educação (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, Casério (2003) destaca que a democratização da educação, articulada por educadores e população em geral se destaca enquanto luta da classe trabalhadora e poderá influenciar os rumos da educação, em termos qualitativos, e vir a transformar o sistema educacional com a adoção de teorias que possam superar a reprodução e valorizar a historicidade. No caso desta política, segundo afirmações dos entrevistados, foi a determinação da equipe que implantou os CEJAs, associada ao apoio que receberam dos demais profissionais das escolas e de pessoas envolvidas com a causa da EJA em Mato Grosso, que possibilitou a elaboração de uma proposta pedagógica pautada nos princípios históricos dos estudantes desta modalidade de ensino. Este aspecto seria positivo se a compreensão dos implementadores da proposta caminhasse para a valorização dos conteúdos formais.

3.3.2. Fatores favoráveis à implementação da política na compreensão dos profissionais dos CEJAs

O apoio que a equipe de implantação afirmou ter recebido dos profissionais que atuavam nas escolas foi confirmado pela equipe gestora e profissionais dos CEJAs. Porém,

este foi um trabalho pontual que aconteceu no início do processo: *“no começo foi feito um grupo de estudo, nós discutíamos a política de implantação dos CEJAs, a metodologia, a proposta pedagógica que no começo foi pensado em conjunto, matriz curricular, calendário”* (Diretora, 2011). Esta participação foi maior no ano de 2008, quando foram implantados os seis primeiros CEJAs. Em 2009, os ciclos de estudos se resumiram na apresentação da proposta e formas de ofertas: *“nós tivemos um ciclo de estudo para conhecer a proposta, para entender como funcionava”* (Diretora, 2011).

A aceitação da proposta pelos professores e funcionários foi outro aspecto favorável, apesar de não compreenderem a estrutura da política. No entanto, a predisposição da aceitação inicial foi permeada por relutâncias, uma vez que esta prometia muito, mas a histórica descontinuidade de programas e projetos do Estado colocava-os em posição de desconfiança. Analisando essa situação, podemos afirmar que a falta de crédito não foi muito favorável à implementação da proposta, considerando-se que para haver sucesso, além da adesão dos seus executores, é preciso levar em conta o contexto e a singularidade das pessoas, a quem ela se destinada. Apesar disso, segundo Vóvio (2009), o público da EJA não é forte o suficiente para exigir os seus direitos, e isto compromete os resultados das políticas que geralmente não atendem às necessidades, às peculiaridades e aos anseios da sua demanda potencial. Como afirma Barros (2011), o destaque dado pela OCDE na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, fundamenta as políticas públicas destinadas à educação de adultos em bases neoliberais e individuais com objetivos de adaptação e de conformação social.

Os gestores dos CEJAs foram orientados a serem firmes e deixar claro aos profissionais que deveria permanecer no Centro apenas quem acreditasse na proposta. Conforme afirmou uma entrevistada, *“algumas pessoas não ficaram, pediram para ir para outras escolas”* [...] *“Então, eu acredito que quem ficou aqui, que acreditou no projeto, aprendeu a gostar”* (Diretora, 2011). Porém, a aceitação inicial da comunidade interna, considerada um ponto favorável neste processo, foi devido aos aspectos inovadores anunciados na proposta pedagógica e nas formas de atendimento o que poderia contribuir para um aprendizado mais significativo.

O CEJA chegou com uma proposta de disponibilizar oficina pedagógica, de disponibilizar plantão que é uma atividade diferenciada onde se possa recuperar esse aluno, trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e recuperar este aluno, diferente da escola tradicional onde tenho que trabalhar paralelamente uma recuperação. Também, o CEJA veio com uma proposta de oferecer hora atividade para o professor interino ou contratado, isso favorecia as reuniões de áreas, isso favorecia maiores

encontros e em contrapartida a qualidade melhorava sobremaneira, isso foram as facilidades (Coordenador de área, 2011).

Na fala deste coordenador fica explícito que os idealizadores da proposta se propuseram a superar os desafios da EJA, conforme sinalizou o “Documento Preparatório Nacional à VI CONFINTEA”. Dentre estes desafios, o documento destacou que o currículo para a EJA, além de ser construído de forma integradora, deve superar o que já está regulamentado, consagrado e sistematizado em referências do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste caso, as entrevistas realizadas indicam que havia esforço para estas superações na proposta pedagógica dos CEJAs. Porém, estes aspectos considerados favoráveis por alguns profissionais, não foram compreendidos como facilidades por outros e sim como vantajosos.

Não tivemos facilidades, algumas vantagens que tivemos foi que o projeto em si, dispunha de alguns benefícios que as demais escolas estaduais não tinham, como, por exemplo, hora atividade para professores interinos, questão das aulas culturais, oficinas pedagógicas, atendimento trimestral [...] (Coordenador pedagógico, 2011).

É importante lembrar que foi previsto o atendimento trimestral e por área de conhecimento, formas de ofertas que, segundo a equipe gestora dos CEJAs, ajudaria a diminuir a evasão, organização considerada uma das maiores vantagens desta política. Esta forma de matrícula permitiria ao aluno concluir em três meses disciplinas de uma área do conhecimento, correspondente a um ano de estudo. Então, como o período é menor, o aluno faria certo esforço para concluir o trimestre e, caso abandonasse a escola, ele teria a chance de se rematricular no trimestre seguinte sem perder o ano todo de estudo, como geralmente acontece no ensino regular. Em um ano ele teria a chance de concluir as três áreas do conhecimento. Conforme a sua disponibilidade de tempo, poderia se matricular em apenas um trimestre nas três áreas, uma em cada turno e concluir em um ano, três anos de escolarização.

Retomando o que foi organizado no “Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA” (2009), é possível compreender por que alguns profissionais dos CEJAs encararam as facilidades como vantagens. Tempos e espaços flexíveis são fundamentais para que os estudantes da EJA tenham a oportunidade de estudar e de aprender, porém

para além do instituído, cabe instituir tempos e espaços outros de forma a atender a diversidade de modos pelos quais jovens e adultos podem estar na escola, **sem acelerar/aligeirar** processos de aprendizagens dos educandos, mas ampliando e socializando saberes (grifo nosso). São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos e, por isso, a importância de organizar e assegurar tempos e espaços

flexíveis, em todos os segmentos, garantindo o direito à educação e aprendizagens ao longo da vida (*Idem*, p. 34).

Nestes termos, a proposta avançou na flexibilização dos tempos e dos espaços, mas não descartou o caráter acelerado e aligeirado da formação, aspectos que podem ter sido interpretados como vantajosos pelos profissionais dos CEJAs. As recomendações das últimas décadas é que a EJA supere a tradicional supletivação de uma “educação aligeirada e compensatória, com base em justificativas equivocadas de que ‘os educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo’” (CONFINTEA VI, 2009, p. 50). Além do caráter acelerado da oferta trimestral, por área de conhecimento e por disciplina, a estrutura física e pedagógica, inicialmente pensada para os CEJAs, também foi destacada como ponto positivo por uma entrevistada:

Ter um local destinado, o quadro de pessoal que no começo funcionou muito bem, foram pontos positivos. Olha nós precisamos de coordenador de área, então, tinha o coordenador de área, embora esse coordenador não tivesse clareza do trabalho que ia fazer, mas existia o coordenador de área, as coordenações pedagógicas, tínhamos dois coordenadores para cada área. Então, no começo parecia assim um sonho, para o que se tem hoje [...] (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Conforme recomendações do MEC, previstas no “Documento Nacional Preparatório para à VI CONFINTEA” (2009), os aspectos estruturais e pedagógicos deveriam ser fomentados nas políticas públicas de Estado para que os docentes em geral tivessem a oportunidade e condições de se inserirem em processos de formação inicial e continuada específicos. Porém, o despreparo dos educadores para atuarem nas diferentes funções pensadas para os CEJAs ficou evidenciado nos relatos dos entrevistados. Os educadores assumiram as funções, mas não tinham clareza de como operacionalizá-las e não tiveram uma formação mais direcionada que os ajudasse a encontrar o caminho das pedras. Um dos coordenadores de área, no momento da avaliação da sua própria atuação, afirmou que nos CEJAs há apenas coordenadores, porque todos, tanto os coordenadores de área como os pedagógicos estavam desempenhando as mesmas funções, as mesmas atribuições, isso no final do ano de 2011, quatro anos após a implantação dos primeiros Centros.

Embora sem saber ao certo como agir em cada uma das funções criadas para os CEJAs, a proposta foi bem aceita pelo coletivo de profissionais, isso foi outro aspecto positivo, conforme afirmou uma entrevistada:

o que colaborou foi a boa vontade de todo mundo, todos os que trabalham e que entendem da EJA sabem da importância desta proposta, que não nasceu do nada, há muito tempo que nos fóruns, nos seminários, discutíamos as necessidades da EJA e exigíamos que fossem tomadas providências para atender este público (Professora formadora, 2011).

Apesar dos avanços de ordem legal e jurídica, conforme afirma Paiva (2009b), muitas conquistas voltadas à EJA só foram possíveis por meio da incansável luta da sociedade civil, especialmente pelas discussões, reflexões e ações que acontecem no interior dos Fóruns da EJA, movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais, pesquisas ligadas às universidades, às fundações e demais setores técnicos. A implantação dos CEJAs em alguns municípios de Mato Grosso é um exemplo destas reivindicações e absorções. Então as discussões das diferentes representações sociais no interior do Fórum da EJA de Mato Grosso, promoveram estratégias políticas que direcionaram a implantação dos Centros. Vale ressaltar, porém, que estas organizações agem “num campo de práticas de educação e aprendizagem ao longo da vida extremamente plural e fragmentado, ora mais dependente de programas oficiais, ora numa situação de relativa resistência perante as políticas estatais [...]” (LIMA, 2012, p. 101/102). Também são outras as dimensões e concepções políticas e educacionais, por isso, os projetos defendidos por estas organizações almejam objetivos outros daqueles pretendidos pelo Estado.

3.3.3. As dificuldades vivenciadas pela equipe de implantação da política

Dentre as dificuldades enfrentadas pela equipe, incluiu-se a incompreensão dos próprios profissionais que atuavam nos CEJAs em relação à proposta pedagógica. A formação inicial deste profissional não se orientou em atenção às peculiaridades desta modalidade o que impede a realização de um trabalho inclusivo.

As dificuldades nós tivemos e temos. Até mesmo com profissionais que fazem a opção pelo CEJA, mas carregam todos aqueles vícios que não se pode ter. Então, estes vícios que eles carregam que outras escolas, outros gestores permitiram e que estão impregnados neles é que vêm fragilizar a proposta. Isso é uma grande dificuldade ainda. Mas, não vamos conseguir superar isto de um dia para o outro, porque a formação acadêmica dele não foi para a EJA, nem foi uma formação inclusiva. Então, o profissional não vai mudar de um dia para o outro, muitos já entenderam. Temos aqueles que querem mudar, mas ainda mantêm aquela postura. Então, são com estes profissionais que nós mantemos um diálogo e tentamos convencê-los a mudar (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010).

Gómez (1992) afirma que o processo de escolarização na sociedade ocidental de certa forma foi democratizado e o acesso à Educação Básica está assegurado a todos os cidadãos. Mas apenas o acesso não é suficiente, por isso, o desafio concentra-se na qualidade do ensino ainda muito distante dos indicadores presentes nos países centrais, por exemplo. Diante desta realidade, o autor afirma que a maior responsabilidade por esta educação de

qualidade é atribuída ao professor. No entanto, os depoimentos dos entrevistados neste processo investigativo indicam a influência de outros fatores.

Na tentativa de resolver o problema do fracasso escolar, o Estado de Mato Grosso oferece cursos de formação inicial e continuada aos docentes. Os entrevistados ressaltaram que a trajetória acadêmica destes docentes, provenientes de uma escola tradicional em que o professor era o detentor de todo o saber e o aluno um mero receptor de conteúdos pré-determinados e apresentados como verdades imutáveis, marcou as práticas destes educadores que findam por se distanciar de um ensino, considerado por Gómez (1992) como reflexivo.

Outra dificuldade ressaltada nas entrevistas foi a resistência dos técnicos da SEDUC/MT em compreender que a modalidade EJA não poderia ter a mesma prescrição da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, do Ensino Médio Integrado, do Ensino Fundamental de nove anos. Então, *“fazer com que toda a burocracia se adequasse a esta realidade não foi fácil, nós precisamos de muito diálogo, e sempre precisamos mostrar resultados e diagnósticos constantes, e precisamos ser muito fortes”* (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010). Esta realidade foi confirmada nas contribuições de outro entrevistado ao citar as dificuldades de ordem estruturais vivenciadas para a implantação da proposta, que em sua compreensão deve-se à rigidez do próprio sistema:

a SEDUC tem um sistema que alimenta os alunos, que dá conta de registrar todos os alunos. Através desse sistema que é feito o processo de lotação dos alunos, de transferência, de emissão de documentos. Então, como a organização dos Centros é muito flexível, tivemos dificuldades porque na verdade, se pensa em um sistema único, em um sistema que de conta de atender todas as formas de organização. E aí os CEJAs vêm para romper com isso [...] a sua estrutura é diferente, as formas de ofertas são diferentes [...] e aí o sistema, precisa dar conta disso. Mas, quem pensa os sistemas são pessoas, e às vezes as pessoas que pensam os sistemas são técnicas que não entendem do pedagógico, porque aqui a equipe é pedagógica, entendemos do pedagógico, mas não entendemos do sistema [...]. Então, a dificuldade é de compreensão de como casar isso (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Ao implantar uma proposta pedagógica considerada dinâmica e inovadora há que se levar em conta a hibridez e o conjunto de conhecimentos que faz parte da vida dos jovens e adultos, sem se esquecer de avaliar o propósito social do que está se propondo ensinar. Em atenção ao conceito de diversidade na Educação de Jovens e Adultos, Ocaña e Jiménez (2006) explicam que durante muito tempo os métodos tradicionais de ensino foram fundamentados na regularidade de alguns programas pensados para atender alunos iguais e dos quais se esperavam resultados também uniformes.

Os depoimentos coletados da equipe de redimensionamento revelam que a proposta pedagógica dos CEJAs foi uma tentativa de superação deste modelo de educação. Neste caso, os técnicos que cuidavam do sistema de registro dos estudantes da SEDUC/MT tiveram dificuldades em adequar à diversidade das formas de ofertas: matrícula trimestral, por área de conhecimento e por disciplina, ao sistema, e o trabalho ficou comprometido.

A equipe de implantação, ao lançar formas de atendimento que tinham como ponto de partida a aceitação da diversidade já no início do processo de ensino e de aprendizagem, considerava o princípio de que não existem alunos irrecuperáveis e que todo estudante, mesmo em situação de defasagem idade/escolarização, pode progredir e aprender, quando atendido de forma individualizada, a partir dos seus conhecimentos prévios e necessidades imediatas.

Contudo, para que este trabalho fosse desenvolvido, seria preciso anuência e compreensão desta particularidade por parte de todos os envolvidos, e também que os sistemas fossem desenrijados para a receptividade das diferentes formas de atendimento pensadas para a diversidade do público da EJA. Porém, como afirmaram os entrevistados, uma das dificuldades enfrentadas pelos CEJAs foi justamente a falta de captação deste fator peculiar, de origem natural ou social, que impôs a adoção de diferentes métodos de ensino e de estratégias didáticas integradoras e interdisciplinares em atenção às necessidades individuais de cada estudante, pela equipe técnica da SEDUC.

tivemos algumas dificuldades que ainda persistem, estas dificuldades na verdade são dificuldade de compreensão dos nossos educadores, compreensão da proposta pedagógica, porque é uma proposta inovadora, que exige muito do profissional exige que o profissional estude e que ele tenha tempo para os estudos, que ele tenha tempo para planejar, para discutir, que ele tenha tempo para o coletivo, que não é o hábito dos nossos educadores hoje, o hábito dos educadores hoje, infelizmente não é coletivo, não é de estudar, e a proposta do CEJA exige isso (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Tal afirmação demonstra que a proposta pedagógica pensada para os CEJAs estava articulada aos interesses populares. A pedagogia popular valoriza a escola e atenta ao que ocorre em seu interior e, por conseguinte, adere a esta pedagogia na de busca métodos de ensino eficazes que superem as abordagens tradicionais. Em propostas desta natureza, segundo Saviani (2003), o diálogo entre educandos e educadores é um importante recurso didático e, estabelecido com a cultura acumulada ao longo da história, é igualmente valorizado. Nele, de acordo com o mesmo autor, se considera o nível de desenvolvimento cognitivo de cada estudante e o seu ritmo de aprendizagem, sem negligenciar a construção de conceitos voltados para os conhecimentos historicamente elaborados. Para o exercício dessa

prática, é necessário dispor de tempo para estudos extraordinários e planejamento das aulas, posto que ela impõe ao educador domínios de conhecimentos construídos pela experiência individual e coletiva do grupo. Assim, os conhecimentos docentes não são produzidos apenas pelos próprios professores e, sim, pela “confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc” (TARDIF, 2002, p. 19). Estas considerações nos ajudam a compreender as afirmações coletadas em relação aos professores efetivos da rede que solicitaram sua saída dos CEJAs. Segundo os entrevistados, eles se deram conta de que

não tinham perfil, não tinham identidade e nem queriam dispor do tempo deles para planejar, para discutir, para reunir, de tempo para dispor de toda a organização pedagógica que o Centro exige e que toma tempo dele para estar ali. Então, ele pede para sair porque vê que não tem identidade, às vezes ele até tem identidade, mas não dispõe do tempo que o Centro exige (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Por sua vez, a SEDUC/MT também não ofereceu condições de trabalho condizentes com esta demanda de estudo, segundo entrevistas concedidas pelos implementadores da política. Outro fato que concorreu com as dificuldades enfrentadas pela equipe de implantação foi o enrijecimento do sistema, além da incompreensão das pessoas diretamente envolvidas que rejeitaram e questionaram as formas de ofertas dos CEJAs, com atribuição de aulas por área de conhecimento e por disciplina.

As dificuldades eram tamanhas dentro da SEDUC, que historicamente ela é engessada, ela é muito complexa, então o que é que se tem? Se tem a Educação Básica, dentro da Educação Básica o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e aí não queria pensar essa nova forma, porque tem todo um sistema organizado, estruturado de tecnologia aqui dentro, que muitas vezes inviabilizava essa flexibilização de atendimento ao estudante da EJA (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

A realidade exposta pela coordenadora é evidenciada por Andrade (2004), a qual, ao tomar conhecimento de diferentes espaços da EJA em todo o país, constatou que de fato inexistem escolas organizadas que vão ao encontro dos anseios e necessidades dos estudantes da EJA. Quando se pensa em uma proposta inovadora e acolhedora enfrenta-se resistência para que ela possa ser desenvolvida. Além da pressão interna, segundo uma professora, a equipe também se confrontou com pressões externas relacionadas à escolha das escolas que seriam transformadas em CEJAs: “os políticos, que não tinham nada a ver com a educação e queriam intervir, que aquela escola tradicionalmente já estava moldada daquela forma e que não poderia mexer” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010). Estes aspectos foram confirmados por meio das contribuições de outro professor, que foi além:

eu vejo que não tem sido fácil, a gente ainda está nesse processo de implementação. As dificuldades são em relação à formação de professores, isso é uma dificuldade que a gente tem e ainda não achou um processo de atribuição de aula que venha garantir que o professor possa continuar trabalhando na EJA. Embora tenhamos elaborado um processo de atribuição de aula diferenciada, uma portaria diferenciada, mesmo assim, a meu ver, não viabilizou para que o professor continuasse atuando na modalidade. Outra dificuldade é os demais departamentos aqui da SEDUC compreenderem a proposta, nós temos muita dificuldade com relação às outras gerências, algo interno aqui na SEDUC. Nós que somos da gerência, sabemos que a proposta pode dar certo, mas tem pessoas que desconhecem e acabam desaprovando os encaminhamentos, dificultando a implementação da proposta. Outra dificuldade são os programas, a gente sabe que hoje em dia é tudo online, os programas que existem para as escolas lançarem suas matrículas, suas avaliações, e até este momento nós não temos um programa construído, um sistema para os Centros da EJA, isso causa muitas dificuldades porque o sistema não está adequado à proposta. Outra dificuldade é de garantir que a proposta continue nos demais anos, esta é outra dificuldade que nós temos encontrado aqui na secretaria, até por conta da nova resolução (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

No ano de 2010 os técnicos da SEDUC/MT, responsáveis pela implantação dos CEJAs, já manifestavam a preocupação com a possibilidade da não continuidade da política, da forma como havia sido idealizada. De fato, em 2011 os profissionais dos CEJAs foram surpreendidos com os cortes no quadro de funcionários, com a redução da jornada de trabalho dos professores interinos e com a diminuição da carga horária dos estudantes em atenção à resolução n.º 03 de junho de 2010 do CNE.

Com base nos dados aqui expostos, constata-se na presente investigação que as lutas e as conquistas da EJA estão atreladas às questões políticas que impedem que programas e projetos sejam levados adiante e, conseqüentemente, que os direitos humanos sejam respeitados. Nestes termos, a igualdade de oportunidades, geralmente presente na introdução das políticas públicas educacionais, encobre a oferta de uma educação menor, de segunda oportunidade.

De fato, fazer valer os direitos é uma questão política. “Sem democracia, direitos se confundem com razões de Estado, persistindo em forma de simulacro ou de rebeldia, desprovidas de conteúdo da cidadania, dos direitos humanos e dos coletivos” (PAIVA, 2009a, p. 65). Por isso, para que o direito educacional legal se faça prática, considera-se aqui que a sociedade civil organizada continuará desempenhando ação preponderante, uma vez que a União, os Estados e os Municípios não têm sido suficientes para assegurá-lo. Porém, são complexas as relações entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, assim como “o hibridismo resultante das suas intersecções e tensões, em torno da educação de adultos”

(LIMA, 2012, p. 94). Neste contexto, a histórica tradição desta modalidade educativa, oriunda de ações promovidas por movimentos sociais e organizações de base, internacionalizou os seus conceitos e foi tardiamente integrada à esfera estatal, a princípio como objetivo de provisão e controle e, recentemente, “como objeto de políticas de devolução por parte do Estado, seja para a sociedade civil e para um ‘terceiro setor’ altamente heterogêneo e fragmentado, seja para um mercado de aprendizagem emergente” (*Idem*, p. 95).

3.3.4. Os enfrentamentos vivenciados pelos implementadores da política

Assim como a equipe de implantação dos CEJAs, os profissionais responsáveis pela efetivação da política vivenciaram muitas dificuldades. Conforme explicou uma das entrevistadas, como todo projeto novo, muitos aspectos foram percebidos no momento da sua implementação.

Tivemos dificuldade na questão do preenchimento dos diários, dos registros, distribuição da carga horária, horários, no Atendimento por Disciplina, as questões administrativas mesmo, muitas coisas nós tivemos que aprender sozinhos. Como fazer uma agenda para atender o aluno na matrícula por disciplina, as oficinas pedagógicas, no início muita coisa a gente começava a fazer de uma forma, via que não estava dando certo, ficava quebrando a cabeça, buscando outra maneira de organizar isso. Eu digo assim, o primeiro ano nosso foi um ano de aprendizado, de fazer e refazer o que a gente fazia, o que dava certo a gente deixava o que não dava certo, a gente tentava mudar, se não desse certo a gente mudava de novo [...] até mesmo dos próprios alunos entenderem as formas de funcionamento, as pessoas não conseguiam entender como era o atendimento trimestral, porque era por área de conhecimento. Então, no começo foi muito confuso, conseguir fazer com que as pessoas entendessem, principalmente aquelas pessoas que estavam há muito tempo fora da sala de aula, até elas compreenderem, então, deu um certo trabalho, mas foi mais na parte de registro, de administração mesmo, que foi mais complicado (Diretora, 2011).

Para que as concepções que fundamentam uma proposta de ensino possam ser incorporadas pelos seus atores, precisam estar muito bem definidas. Além dos conteúdos historicamente construídos é preciso lidar com os valores éticos e com as diferenças. Por mais que a reflexão, na e sobre a ação, seja um contínuo no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, “nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis” (PAIVA, 2009c, p. 61). Estes conceitos

ultrapassam o *fazer e refazer* que não podem ser antagônicos e sim confluir para que a reinvenção da emancipação social possa acontecer.

A incompreensão de uma política educacional pode interferir na qualidade dos seus resultados. Um planejamento educacional ambíguo prejudica o andamento das ações a priori pensadas, mesmo porque a flexibilidade curricular não se configura em uma sucessão de tentativas de práticas acidentais e, sim, na “definição clara de seus objetivos e estratégias político-didático-pedagógicas” (Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2009, p. 40).

Além destas dificuldades operacionais de ordem pedagógicas e técnicas, a implantação da política da EJA no Mato Grosso, implicou a extinção de escolas para posterior implantação dos CEJAs, condicionante que obrigou alguns Centros a funcionarem sem recurso financeiro, conforme afirmou uma entrevistada:

nós trabalhamos quase um ano sem CNPJ, sem recursos financeiros, sem PDE, sem PDDE, sem recursos, sem merenda, sem nada, criou-se no papel, na prática, mas esqueceu-se da questão burocrática, da tramitação de fechamento da escola, abertura, credenciamento, autorização, isso aí nós fomos conseguir só em 2009, foi muito difícil. Sem contar que este prédio encontrava-se em reforma, então, tive um grupo dividido, uma parte trabalhava aqui, outra parte se deslocava [...]. A SEDUC alugava nove salas lá. Foi uma loucura, tinha que correr aqui e lá, a equipe pedagógica também, tinha que atender os dois locais, os professores dar aula aqui e lá (Diretora, 2011).

Além da falta de espaço físico e adequações estruturais, por aproximadamente um ano este CEJA funcionou sem recursos financeiros. Esta realidade confirma que a escola pública, frequentada por jovens e adultos trabalhadores, contraria o seu próprio discurso e “tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 202). Além dos problemas acima elencados, os profissionais dos CEJAs tiveram muita dificuldade para compreender a proposta e desenvolvê-la, mesmo porque

foram poucas reuniões, fomos visitados pela equipe da EJA de Cuiabá, quase um ano após a implantação, isso foi uma falha. Fui a uma reunião em Cuiabá e cobreí a presença deles aqui, porque não se implanta uma coisa e deixa aleatória, perdida. [...] demoraram muito para estar aqui, e fui informado de que foram problemas internos na SEDUC que dificultaram esse trabalho (Coordenador de área, 2011).

Os fatores aqui mencionados cooperaram para a desqualificação da legitimidade da proposta pedagógica pensada para os CEJAs. No entanto, as políticas educacionais seguem o curso do capitalismo monopolista e a escola continua a negar, com muita eficácia “o acesso aos níveis mais elevados do saber à classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2010, p. 202). Desta

forma, estas políticas, em geral, mediadas por esta lógica tendem a dar continuidade a um ensino voltado aos interesses do capital, uma vez que a efetivação do planejado dificilmente pode ser realizado. Até porque compreender a proposta e as formas de atendimento também foi uma dificuldade dos estudantes, como relatou uma das professoras formadoras: “*o mais difícil foi trabalhar com a comunidade e os professores também [...] no começo a comunidade e os alunos interpretaram como uma escola bagunçada [...] (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).*”

Arroyo (2006) afirma que a escola tradicional possui uma estrutura que contribuiu para a seletividade e a exclusão, pela forma rígida com que organiza o acesso ao conhecimento científico. A proposta pedagógica idealizada para os CEJAs pressupunha a superação desta estrutura, no entanto, para que estes aspectos fossem vencidos, dentre outras coisas, os educadores deveriam participar da formulação da política e trazer para as discussões experiências que poderiam contribuir para superar os obstáculos, que historicamente impedem o público da EJA a vir para a escola e nela permanecer até a conclusão de pelo menos o Ensino Fundamental. O não envolvimento dos educadores na formulação da proposta e a falta de qualificação profissional específica por parte da maioria para trabalhar com uma dinâmica voltada para o rompimento das lógicas excludentes e seletivas do sistema escolar, tornaram as ações confusas.

Constata-se que a dinâmica de uma proposta pedagógica por si só não muda o tratamento aos estudantes. Para que ela seja devidamente desenvolvida, os atores devem permitir que práticas discriminatórias sejam substituídas por novas estratégias didáticas, sustentadas por uma concepção mais humana de educação. Além da não articulação entre teoria e prática, a falta de perceptibilidade, de explicação, de orientação de como conduzir os trabalhos por parte da equipe da SEDUC, fez com que o atendimento nos CEJAs fosse ambíguo.

Nós temos numa sala de aula vários níveis de aprendizagem e de idade, então, faltou clareza do Estado em relação a esta orientação. A forma como foi conduzida os trabalhos, olha vamos ter apenas 12 horas de aula em sala, então, como trabalharíamos as demais horas? Como poderia ser conduzida as oficinas? Os plantões? Os sábados culturais? Os professores não tinham clareza, e, eu também, enquanto formadora não tinha clareza, fui conhecer a proposta no processo. Ocasionalmente, quando encontrava colegas de outros CEJAs, perguntava: como funciona isso, como funciona aquilo, como vocês estão fazendo isso? Então, percebi que cada CEJA estava fazendo de um jeito, diferenciado, não tinha a mesma prática nos CEJAs (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

A ausência de clareza ou mesmo de direcionamento da dinâmica da proposta impediu a organização do tempo reservado à dinâmica de ensino. Desse modo, as horas reservadas para a realização das várias atividades geralmente se traduziam em desperdício de oportunidade. Os CEJAs propuseram um novo cenário à EJA. Contudo, mesmo considerando o empenho dos seus protagonistas, a proposta pedagógica não foi devidamente afinada aos contextos socioculturais dos estudantes e à sua própria proposição didática. Somando-se a estes fatores, a não disponibilização de material didático adequado para atender a todos os segmentos “*foi uma situação que emperrou mesmo o trabalho*” (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Como já afirmamos, o CEJA localizado em Cuiabá, onde realizamos a pesquisa, nasceu da extinção de duas escolas. Uma delas, sempre havia trabalhado com a EJA e a outra trabalhava com a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana e Ensino Médio. O espaço escolhido para implantar o CEJA foi o da escola que não ofertava a EJA. Esta situação trouxe sérios conflitos e embates internos porque a equipe gestora a princípio foi composta por pessoas que não tinham experiência em EJA. Neste sentido, uma entrevistada afirmou que

o grande desafio mesmo foi, sinceramente, colocar cada um no seu devido lugar, as pessoas que não tinham competência para ocupar os cargos [...]. Essa modalidade na SEDUC está representada, não digo por pessoas incompetentes, mas por pessoas inexperientes, que têm boa vontade, mas não conseguem dar o que nós precisamos (Coordenadora pedagógica, 2011).

O depoimento indica que não foram consideradas as experiências de programas e projetos anteriormente vivenciados na EJA. Conforme afirma Paiva (2005), continuamos repetindo no século XXI os mesmos equívocos ocorridos no século XX. Interferências políticas e ideológicas teimam em impedir ações continuadas e consequentes para esta modalidade de ensino.

O Estado tentou avançar ao disponibilizar uma forma de atendimento diferenciada nos CEJAs, que abriu várias possibilidades para que o estudante da EJA concluísse sua escolarização básica. Em Cuiabá, foi oferecido transporte coletivo gratuito, porém a maioria dos municípios do interior do Estado que teve a EJA centralizada em uma única escola não dispôs deste recurso:

em uma cidade como a nossa, que o sistema de transporte coletivo não funciona como deveria, fico um pouco penalizado ao saber que alguém tem que sair do bairro mais distante e vir aqui porque perto da sua casa não tem uma escola para ele ser atendido (Coordenador de área, 2011).

O atendimento centralizado apresenta suas vantagens desde que sejam dadas condições de acesso a todos que precisam dele. A ausência de transporte coletivo provocou resistência no momento da centralização de um espaço para atender a EJA. Situação que fez com que algumas escolas continuassem atendendo a modalidade, conforme determina a Resolução n.º 180/2000.

Estas escolas continuaram porque a população se movimentou e resistiu, não quiseram sair das escolas próximas às suas casas para irem para os CEJAs, são bairros distantes. Também porque os CEJAs são pequenos, não comportam a demanda, todo trimestre ficam muitas pessoas na fila aguardando vagas. Há também CEJAs com salas anexas em outras escolas, que nós chamamos de salas compartilhadas (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Além da dificuldade de acesso e da falta de espaços adequados e suficientes para atender a demanda da EJA, há ainda os problemas estruturais e organizacionais. Di Pierro *et al* (2001), ao discorrerem sobre visões da EJA no Brasil, afirmam que devido à fragilidade com que as políticas são implementadas, estas sequer têm condições de assegurar “uma base formativa científico-tecnológica comum” (p. 73). Desse modo, é muito difícil levá-los adiante sem cair nas armadilhas duais do sistema educativo. A análise do currículo dos CEJAs não foi objeto direto desta investigação, porém, devido às inúmeras dificuldades aqui registradas, a possibilidade da reprodução dualista não está descartada, uma vez que o núcleo comum, que reúne os conteúdos necessários para uma sólida formação científico-tecnológica pode não estar sendo adequadamente trabalhado.

3.4. Os critérios para a seleção dos municípios e locais das unidades dos Centros de Educação de Jovens e Adultos

3.4.1. O mapeamento realizado pela equipe que redimensionou a EJA e implantou os CEJAs

A implantação dos CEJAs teve início no ano de 2008. Neste ano apenas seis Centros⁵² foram implantados em caráter experimental em três municípios de Mato Grosso. Em 2009, mais 17 municípios do Estado foram contemplados com os CEJAs e, em 2010, houve a implantação do último deles na cidade de Confresa. Atualmente há em todo o Estado 24 Centros funcionando em 20 municípios, de um total de 141 municípios existentes.

⁵²Quatro em Cuiabá, um em Várzea Grande e um em Juína.

Então, os CEJAs estão presentes em apenas 17% dos municípios do Estado. Ciente da demanda potencial de pessoas sem escolarização ou com Ensino Fundamental e Médio incompletos em todos os municípios mato-grossenses, perguntamos à equipe de implantação quais foram os critérios para a escolha destes locais. A maioria dos entrevistados afirmou que para a escolha dos municípios levou-se em consideração a demanda potencial e as escolas que tinham o maior índice de evasão constatado no redimensionamento. “*As escolas que tinham maior fragilidade, maior índice de evasão, e, os municípios que tinham o maior índice de demanda [...], as escolas que foram redimensionadas foram aquelas que tinham evasão nas modalidades que ofertavam*” (Técnica da EJA/SEDUC, 2010). Outro fator observado, além da demanda reprimida e não atendida, foi transformarem em CEJAs os antigos Núcleos de Estudos Supletivos (NEPEs).

Para a escolha dos 20 municípios foi levada em consideração a demanda reprimida destes municípios, porque nós tínhamos o levantamento de exames supletivos destes municípios, o levantamento mostrava que estes municípios eram os maiores centros de procura de exames. Então, se é demanda de exame é demanda da EJA. [...] alguns Centros foram implantados em escolas que eram antigos NEPEs e Escolas de Suplência. A gente levou em consideração estas escolas, a demanda e a existência dos Centros de Formação, os CEFAPROS (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

O fato de se ter relativamente próximo dos CEJAs um CEFAPRO poderia contribuir com a formação continuada dos professores, assegurada como uma das prioridades dos Centros. Entretanto, ainda não há parâmetros acerca do perfil do educador da EJA no Brasil. Esta realidade é consequência da ausência de políticas públicas oficiais de educação de jovens e adultos, responsável pela inexistência de centros de educação e de formação do educador da EJA. Essas políticas ainda precisam ser construídas, o que demandará iniciativa e criatividade da parte dos envolvidos. Os cursos de licenciaturas em Pedagogia precisam ter muita coragem, clareza e diálogo para construir uma matriz curricular que atenda ao perfil deste educador. Portanto, quando pensamos em formação inicial e continuada de professores para atuarem na modalidade EJA, ainda temos muitos obstáculos a serem vencidos. Aspectos desta problemática são abordados no capítulo IV desta tese.

Além dos requisitos já citados pelos entrevistados, para a escolha dos locais onde seriam implantados os CEJAs, houve também, intervenção de políticos da região:

Olha, no primeiro momento eu diria que nós pensamos nos municípios onde já tinha certa estrutura, considerando o processo já construído no Estado, que eram os antigos NEPEs, aquelas escolas que já ofertavam a EJA. [...] claro que teve municípios que entrou deputado, entrou uma frente aí e conseguiu, isso aí foi fora do critério. Parece que Alta Floresta, eles não tem prédio, mas a prefeitura veio e mostrou que poderia atender, mas isso

foi exceção, a grande maioria foi atendendo a esse estudo, essa etapa percorrida já (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Neste sentido, autores como Arroyo (2006) e Paiva (2009a) afirmam que uma das características da EJA é a sua ligação aos movimentos sociais que se espalharam pelas associações. Ou seja, esta modalidade educativa faz parte da dinâmica transformadora da sociedade. Por isso está mais vinculada aos processos de emancipação do que aos de regulação. Porém esta característica peculiar, que vem da tradição da EJA, precisa ser legitimada junto ao governo e somada às escolas, superando assim compromissos partidários.

Então, para a escolha dos municípios considerou-se a demanda potencial, as escolas que já ofertavam a modalidade, os antigos NEPEs, a proximidade dos CEFAPROs, o alto índice de evasão das escolas e as regiões de maior densidade demográfica. Ao prefaciar o “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” (UNESCO/2010), Koïchiro Matsuura, convoca governos, setor privado e sociedade civil para trabalharem em torno de políticas bem articuladas, com metas e mecanismos de governança claramente definidos. Segundo ele, estas forças encontradas, subsidiadas com adequado financiamento, são estratégias imprescindíveis em uma orientação política educacional. Todavia, parece que o maior desafio está em articular políticas bem definidas com financiamento adequado. Os CEJAs deveriam ter sido implantados em todos os municípios, se fosse observada a demanda potencial, mas o Estado não teria recursos suficientes para arcar com a expansão desta política pública, nem mesmo com a sua manutenção, se considerar que, em 2011, os cortes apresentados redefiniram e inviabilizaram a continuidade da proposta da forma inicialmente pensada.

Frigotto (2010), ao analisar aspectos financeiros de ações educativas, afirma que a articulação dialética entre a infra e a superestrutura segue o “movimento histórico do capital e a divisão social do trabalho decorrente deste movimento” (p. 161). Dentre outros aspectos, uma das consequências desta articulação é a negação do Estado em oferecer a toda a demanda potencial o direito à escolarização. Para que esse direito deixe de ser negado, a “Gestão do Fundo Público” deverá opor-se “à Gestão Neoliberal e seus ataques aos Gastos Sociais” (VOLPE, 2010, p. 54/55). Os percentuais deste Fundo, reservados à EJA, teriam que ser aplicados, em sua totalidade, nas respectivas políticas educacionais. Porém, antes disso, esta política precisaria ser consolidada, mesmo porque para que um sistema educativo funcione adequadamente, recursos financeiros são imprescindíveis para a manutenção das condições estruturais, materiais e humanas.

3.4.2. A visão dos profissionais dos CEJAs em relação ao mapeamento realizado pela equipe que redimensionou a EJA e implantou os CEJAs

As razões apresentadas pela equipe, que redimensionou a EJA e implantou os CEJAs, para a escolha dos municípios e das instituições foram confirmadas pelos seus profissionais. Além dos aspectos técnicos acima descritos, a necessidade de se ter uma escola que ofertasse a modalidade nos três turnos foi ressaltada por uma entrevistada: *“era necessário formar um Centro para atender a EJA nos três turnos, porque só era disponibilizado no período noturno, então havia essa demanda”* (Diretora, 2011).

Havia e ainda há demanda. Os CEJAs implantados, nem de longe são suficientes para atendê-la. As demais escolas que ofertam a EJA o fazem apenas no período noturno, portanto ainda há muito trabalhadores de jornadas noturnas, com disponibilidade para estudar apenas durante o dia, sem oportunidade de se escolarizar em Mato Grosso. Beisiegel (1997) afirma que o empenho em ações concretas concernentes à EJA ainda está distante de ser suficiente. Após anos de relutâncias dos consecutivos ministros da educação em relação à educação de pessoas jovens e adultas, no governo Lula o Ministro Cristovam Buarque se declarou favorável ao estabelecimento de uma política nacional para a EJA, embora voltada para a mera alfabetização. Declaração esta que entusiasmou os educadores, mas na prática, o que imperou foi

a insuficiência ou precariedade do Financiamento das Políticas Educacionais e de um Sistema Nacional articulado, voltado para a modalidade; falta de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério que atende às especificidades do público jovem e adulto; desarticulação dos órgãos do Governo ligado à EJA; inexistência de uma relação orgânica entre a universidade e a EJA, expressa no reduzido número de Programas de Graduação e Pós-Graduação dirigidos à modalidade; ausência de informação, de vontade política e de ações estratégicas, por parte dos governantes e dos Partidos Políticos, do Papel da EJA em seus enlances com a Educação, Cultura e Política, no desenvolvimento da sociedade e do País, corroborando o fato de que a Educação e o Ensino no Brasil continuam se prestando muito mais ao clientelismo, a trocas de favores eleitorais, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural (VOLPE, 2010, p. 221/222).

Ainda em relação ao mapeamento para posterior implantação dos Centros, a localização geográfica e a estrutura física das escolas foram ressaltadas como aspectos considerados: *“a escola é muito ampla e está situada no centro da capital. Então, têm os coletivos que circundam a escola, e os alunos vêm de muito longe para estudar neste CEJA”*

(Coordenadora de área, 2011). Na ocasião, a escola não estava em bom estado de conservação e atendia poucos estudantes.

Então, era um espaço que ficava ocioso e como era central, resolveram fazer aqui, mas a maior briga foi por isso, nós sempre tivemos o desejo de que esta escola se chamasse [...] pela sua história com a modalidade, mas houve toda uma questão política dentro da SEDUC. [...] o que me chamou muito atenção neste processo foi a forma autoritária com que ele aconteceu [...]. Na SEDUC muito pouco conta a experiência das pessoas na EJA, lá tem pessoas que estão mexendo com a EJA há um ano e se acham doutores no assunto. Professora, o que é mais grave é que estas pessoas, que se julgam doutores da EJA, têm um conhecimento específico e acham que tem um conhecimento prático, mas na verdade não têm! Então, isso precisa ser mudado, é preciso valorizar as pessoas que tem experiência e conhecimento, as pessoas que estão na base têm que ser valorizadas (Coordenadora Pedagógica, 2011).

Ao tratar dos desafios da EJA no Brasil, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (2009) orienta que as experiências daqueles que vivenciaram o desenrolar da implementação e desenvolvimento de programas, projetos e demais políticas governamentais, que se envolveram e participaram nestes movimentos, sejam consideradas. Isso seria fundamental para o avanço e superação dos desafios que perduram e para que erros semelhantes não se repitam. Apesar do reduzido número de profissionais com experiências em EJA, nem sempre os conhecimentos destas pessoas são aproveitados porque na maioria das vezes as decisões políticas determinam as ações.

Um coordenador afirmou que via o município como “*uma cidade polo, no que diz respeito ao Vale do Arinos e, a escola [...], já tinha vasta experiência e tradição em EJA*” (Coordenador de área, 2011). Esta escola foi escolhida por “*já trabalhar com a EJA, pelo seu histórico e por ser mais ou menos centralizada*” (Diretora/CEJA, 2011). Assim, “*teoricamente iria atender toda a região, o que na prática não aconteceu, a maioria dos alunos atendidos são da zona urbana do município, [...]. Depois que foi implantado o Exame Supletivo on line, aí sim, vem pessoas de localizações bem mais distantes para prestar o Exame*” (Coordenador pedagógico, 2011). De fato, os CEJAs não atendem toda a sua região, e ainda há muitas pessoas com Ensino Fundamental e Médio incompletos em todo o Estado. Porém, esta realidade foi observada em nível de país, conforme consta no Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (2009). O grande obstáculo seria os Estados federativos admitirem a necessidade de a modalidade EJA ser definitivamente implementada. Contrariando as orientações deste documento que recomendou, dentre outras coisas, que o

Exame Nacional de Certificação de Competência na EJA (ENCCEJA)⁵³ fosse suprimido por não atender as especificidades do público brasileiro, mesmo antes da aprovação da Resolução 03 de junho de 2010 do CNE que manteve o Exame, as autoridades de Mato Grosso empenhavam-se para que a sua realização atingisse sempre o maior contingente de demanda possível.

3.5. A prescrição das etapas do planejamento e a implantação dos CEJAs em todos os municípios renunciados: possibilidades de propagação?

Segundo os entrevistados que fizeram parte da equipe de redimensionamento, os CEJAs foram implantados em todos os municípios previstos. Em relação ao planejamento, advertiram que ainda faltava a adequação de um sistema diferenciado de avaliação e de atribuição de aula.

O que está faltando ainda é criar uma proposta de auto-avaliação dos CEJAs, deles mesmo se auto-avaliarem. Existe uma avaliação. Recentemente eles passaram para a gente os pontos positivos e negativos, mas isto as escolas que mandaram em dezembro, o grupo de gestores, nós fechamos com um documento. Mas, não existe um instrumento [...] que indica o que precisa ser reformulado no currículo, ser adequado, que aponte o que está dando certo, o que não está dando certo para ser repensado, reorganizado. [...] a escola só vai melhorar a sua qualidade de ensino, quando for criado um instrumento de auto-avaliação para a escola (Técnica da EJA/SEDUC, 2010).

O capítulo III do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO/2010) discute as proposições para a modalidade e adverte que a EJA, quando bem compreendida, exige que sua oferta seja diversificada para que possa atender as peculiaridades do seu público. Aspectos a serem observados na elaboração de um instrumento avaliativo ou auto-avaliativo.

Apesar das dificuldades, a implantação dos 24 CEJAs efetivou-se em todos os municípios planejados:

conseguimos chegar a todos os municípios que planejamos. Para início de experiência em 2008 foram implantados os seis. Continuamos estudando, preparando as outras escolas para receberem os 18 CEJAs em 2009. Chamamos a equipe técnica, os gestores e fomos preparando a equipe para

⁵³O ENCCEJA é uma proposta do Ministério da Educação criada por meio da Portaria n.º 3.415 de 21 de outubro de 2004 para construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em idade apropriada. Objetiva avaliar competências e habilidades de jovens e adultos brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, com aferição em nível de ensino fundamental e de ensino médio. A partir de 2009 o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas em Ensino Fundamental.

quando o CEJA chegasse em 2009 estivesse preparada. Com exceção do CEJA de Confresa, que foi implantado em 2010, porque não havia espaço inicialmente para ser implantado. Com o redimensionamento gradativo é que conseguimos desocupar o espaço onde hoje funciona o CEJA de Confresa (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

As políticas públicas da EJA se constituem em meio às resistências e contradições. A complexidade circunda e denuncia que é preciso encontrar outros caminhos, outras formas de pensar estas políticas. Segundo Hadadd (2007), emancipação e regulação caracterizam tais políticas, em sua maioria verticalizadas, obscuras e afetadas por inúmeras mediações. Isso porque a União e os Estados, além de gerir estas políticas educacionais, envolvem nas suas elaborações apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Há nestas formulações o estabelecimento de ordenamento de prioridade e a decisão de quais necessidades e interesses serão atendidos. “Aos demais envolvidos, professores, alunos e funcionários da escola, compete cumprir as determinações legais” (EITERER e REIS, 2009, p. 188).

Discute-se aqui, em que medida interesses ideológicos e políticos impedem que as necessidades sejam atendidas em sua totalidade, a começar por uma oferta que corresponda à sua demanda potencial. Conforme afirmou uma entrevistada a equipe de redimensionamento sabia da necessidade e da importância da implantação dos CEJAs em todos os municípios.

Eu diria que se fosse por nós, todos os municípios seriam contemplados, mas acontece que o nosso olhar pedagógico é um olhar diferenciado, porque primeiro que o gestor público tem que estar muito bem sustentado, porque se não tem recurso [...]. A partir de 2006 que foi criado o FUNDEB. Então, foi a partir daí que a gente viu que a EJA tinha um recurso focado, porque antes os Estados faziam as sobras. O FUNDEB foi muito importante, mas ainda não se têm recursos suficientes [...], a ideia era expandir para todos os municípios, porque nós temos que pensar grande, mas não foi possível (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Frigotto (2010), ao discorrer sobre os diferentes mecanismos que impedem a oferta de da educação pública de qualidade, afirma que a desqualificação e o desinteresse são necessários “à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes” (p. 203). Esta seria a justificativa encontrada para tentar compreender o real descaso para com a escolarização da classe trabalhadora. Contudo, Arroyo (2006) afirma que os governos e o Ministério Público gradativamente estão assumindo a EJA, o que indica que novos tempos estão se construindo para inquirir a melhor definição e implementação de políticas públicas.

Em âmbito internacional, os discursos políticos atribuem à educação a responsabilidade em destacar os países na economia mundial. Desta forma, a educação fica

subjugada ao modelo econômico dominante e dificilmente poderá assumir compromissos democráticos de transformação social. Portanto, o atual contexto social configura-se “em novas formas de desigualdade e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil” (LIMA, 2007, p. 26) para a maioria da população.

Apesar das dificuldades apontadas pelos entrevistados, em Mato Grosso a criação dos CEJAs foi uma das ações mais importantes da SEDUC/MT nos últimos tempos (reservada à modalidade EJA) porém

como que é difícil a implementação do novo! Pessoas aqui na SEDUC com formação, diziam: isto é impossível, vocês estão sonhando demais! Então, [...] se a gente não tem um Secretário forte, confiante naquilo que está se fazendo as coisas se perdem. Eu diria que este foi o grande aprendizado meu aqui nesta secretaria como coordenadora da modalidade, que os desafios são postos e a gente tem que sonhar grande, grande, para que depois desse sonho grande a gente consiga ficar com um pedacinho dele. Então, acho que o CEJA hoje é um pedacinho desse sonho (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

De fato constata-se que a implementação do novo é difícil, e quando este novo está relacionado à tentativa de superação da negação de um direito legitimado, pode-se tornar “um caminho repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 1982, p. 16). Dentre as armadilhas citadas por este autor estão as teorias educacionais tidas como transformadoras e que no fundo contribuem para que privilégios elitistas sejam mantidos.

Os entrevistados que integraram o redimensionamento afirmaram que tudo foi pensado para que a implantação dos CEJAs acontecesse de forma concatenada e gradativa: “conforme a demanda e a necessidade isso seria ampliado, mas acho que agora estamos em um momento de avaliação desta política. Acredito que 2011 e 2012 vêm acenando com novos CEJA” (Gerente técnico do CEE, 2010). Entretanto, em 2011 a estrutura dos CEJAs foi reformulada e muitas conquistas perdidas. A perspectiva da criação de mais CEJAs em outros municípios, no momento, está fora de cogitação. Todavia, outro professor confirmou que havia anseio por parte da gerência da EJA/SEDUC em expandir os Centros, porém advertiu que isso não depende deles: “[...] a gente sabe que não é fácil manter esta estrutura que temos nos CEJAs para todos os municípios. Até pela questão financeira, porque o Centro tem um custo bem mais elevado do que uma escola normal [...]” (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Volpe (2010), ao analisar o financiamento da EJA, afirma que este é um objeto que tangencia diversos problemas. A desigualdade econômica e social do país interfere neste objeto e dificulta a sua constituição como direito, pois o investimento ainda fica muito aquém do necessário e não corresponde à demanda potencial existente, o que deixa a modalidade “entregue aos dissabores de cortes orçamentários de cunho economicista ou de manobras políticas corporativas, alimentadas por oblíquos fins eleitoreiros” (p. 428).

O alto custo para manter os Centros foi reforçado pelos entrevistados. Um deles explicou que as formas de ofertas, acrescidas das diferentes atividades pedagógicas, demandavam um trabalho mais intenso, mais funcionários para a Secretaria, mais professores, coordenadores de área, maior dedicação e, conseqüentemente, maior jornada de trabalho. Nesse sentido, é importante ressaltar as condições objetivas de trabalho das equipes no momento de estruturar uma política educacional:

O Centro tem uma dinâmica muito grande, não é uma escola que só tem um fluxo grande na secretaria no início do ano, período de matrícula e no final do ano que é fechamento de nota. No CEJA, durante o ano inteiro tem matrícula, a cada trimestre você tem que renovar tudo isso, tem aluno formando o tempo todo. Então, você tem uma dinâmica muito diferenciada das demais escolas, isso é uma das características que o Centro da EJA trás (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

Repensar esta dinâmica e encontrar caminhos para contornar a falta de recursos orçamentários seria necessário para manter a política. Uma solução possível, inclusive recomendada no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, seria a imediata garantia de recursos financeiros nos orçamentos federal, estaduais e municipais para complementar o FUNDEB (MEC/SECAD/2009). Haja vista que

com o FUNDEB a base de impostos cresceu 11,8%, o valor do Fundo cresceu 49,1%, enquanto que o número de alunos cresceu 73,2%. Logo, o *per capita* por aluno/ano tende a decrescer 13,9% quando comparado ao último ano do FUNDEF (VASCONCELLOS, 2007, p. 36).

Nestes termos, a complementação do Fundo seria condição *sine qua non* para a manutenção do número de escolas necessárias para atender a demanda potencial da EJA, mesmo porque as pessoas acreditaram, investiram e se encheram de esperanças, afirmaram os entrevistados. Portanto, ceifar esta política seria um enorme descrédito para a população em geral, ou seja, “[...] permitir que isso escorra pelas mãos e vai embora, aí vamos acabar tendo uma omissão política muito grande” (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador Fórum da EJA/MT, 2010).

Rummert (2006) afirma que a escola pública, por direito e princípio, deveria atender a todos. A distribuição desigual do acesso ao conhecimento formal implica na efetivação de

uma sociedade democrática. Realidade que traz implicações nos rumos da economia e da melhoria da vida social do povo brasileiro. Conforme afirmou Buarque (2007), o preço que o país paga por não propiciar uma educação de qualidade a todos é muito maior do que se investe ou que se poderia investir em educação.

3.6. Contendas de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: o desdobramento do trabalho coletivo e do acompanhamento avaliativo

Uma das questões abordadas junto aos entrevistados sobre o processo de implantação, visava compreender a existência de trabalho coletivo na construção da elaboração das políticas voltadas à EJA em MT, em especial aos encaminhamentos para implantação dos Centros. Uma das entrevistadas confirmou que *“onde se discute a política da EJA é no Fórum da EJA. A SEDUC apoia o Fórum e dá oportunidade para os profissionais participarem dos encontros. Além dos encontros que fazemos fora e dentro do Estado, nos CEFAPROS, no “Projeto Sala de Educador” (Técnica da SEDUC/SEDUC, 2010). No entanto, em 2008, quando existiam apenas seis CEJAs implantados (Cuiabá, Várzea Grande e Juína) houve maior envolvimento por parte dos idealizadores da política. Com a expansão para os demais municípios em 2009, a equipe entrevistada afirmou que estas ações diminuiriam:*

o que temos feito são alguns encontros com coordenadores e encontros com os gestores dos CEJAs. Nestes encontros vamos fazendo uma avaliação de como está funcionando, de como a proposta que pensamos está sendo implementada, quais são as dificuldades, quais são os problemas e quais são as sugestões também, porque eles trazem várias sugestões, são eles que vivenciam lá, muitas vezes nós pensamos em algumas possibilidades, mas quando eles chegam lá para implantar esta possibilidade, eles deslumbram várias outras. E daí, quando a gente reúne, eles trazem isso, e às vezes a gente acaba mexendo no sistema, mexendo na proposta, porque eles trazem isto da vivência, a gente tinha pensado numa coisa, mas lá na prática quando eles vivenciam, eles trazem outras possibilidades, outras formas de organização (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Nestes termos, havia esforços para que o trabalho coletivo entre os profissionais da SEDUC, equipe gestora e pedagógica dos CEJAs acontecesse e aproximasse a realidade dos estudantes com os conhecimentos formais da escola, porém

o trabalho coletivo é muito difícil, mas quando ele se concretiza o resultado é muito bom, é bastante produtivo. Então, embora haja dificuldade, o coletivo é que faz a diferença no CEJA, porque a proposta exige trabalho coletivo. O direcionamento da proposta pedagógica do CEJA só vai acontecer se houver trabalho coletivo lá dentro, se o grupo se reunir. A

proposta do CEJA direciona para que haja esse trabalho coletivo (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

A proposta direcionava-se à coletividade. No entanto, a partir de 2011, com a redução do percentual das horas de atividades do professor interino⁵⁴ e demais mudanças ocorridas nas formas de ofertas e na própria estrutura curricular dos CEJAs, o trabalho coletivo, defendido a princípio como uma necessidade, ficou comprometido e, com ele, o desenvolvimento da respectiva proposta pedagógica. Porém, para além de um trabalho coletivo, para assegurar aos jovens e adultos uma educação de qualidade, as práticas escolares segundo Almeida (2009) devem valorizar e reconhecer os estudantes da EJA como pessoas com direitos sociais a serem respeitados.

Uma das professoras entrevistada, afirmou que não abria mão do trabalho coletivo por acreditar que *“a construção coletiva é fundamental para dar coerência, consolidação, legitimidade, [...] quando não temos condições financeiras para trazer os diretores e os coordenadores para as discussões, nós enviamos e mail, ligamos [...]”* (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010). Novamente a política esbarra na questão financeira. Apesar de o FUNDEB ampliar o atendimento e incluir a EJA em seu bojo, para a modalidade foi reservado um percentual de até 15% dos recursos do Fundo (VOLPE, 2010). Além do recurso não ser suficiente para atender a todos os segmentos e modalidades de ensino, “não há definição de objetivos a serem atingidos e responsabilidades a serem cumpridas” (BUARQUE, 2007, p. 43). Situação que colabora para que a falta de condições financeiras continue a ser utilizada como justificativa para a não implementação das políticas educacionais reservadas a essa modalidade educativa.

A falta de recursos financeiros, associada à dimensão geográfica do Estado fez com que a distância da maioria dos CEJAs da SEDUC, comprometesse ainda mais o desenvolvimento da respectiva proposta. Quando possível a Secretaria convocava representantes dos CEJAs, geralmente pessoas que estavam na equipe gestora, para participar das discussões na condição de multiplicadores, aspecto nem sempre alcançado, pois seguia os termos da racionalidade técnica, com repasses de informações pontuais.

A gente convida os diretores e os coordenadores de Cuiabá e Várzea Grande que estão mais próximos para participar deste debate, desta discussão, e, temos o Fórum Estadual da EJA, é o Fórum que leva esta discussão. A Secretaria tem sido parceira do fórum no fato de escutar a voz dos movimentos sociais, não só de Mato Grosso, mas do Fórum Nacional,

⁵⁴ Conforme Portaria Nº 585/10/GS/Seduc/MT. Disponível em: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/12%20-%20PORTARIA%20%20585.pdf>, acesso em julho de 2013.

ela é parceira do MEC, atualmente temos até uma cadeira no PEEJA⁵⁵ que é ocupada por um membro do fórum, (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Observa-se, portanto, que a intencionalidade em trabalhar de forma integrada e coletiva, com vistas a fortalecer as decisões e assegurar a efetivação da proposta, enfrentou obstáculos concretos. Verificou-se que este trabalho foi mais intenso nos anos de 2008 e 2009. Com a suposta organização dos CEJAs, em 2010 a equipe se distanciou e em 2011 o distanciamento foi quase total, conforme afirmaram os profissionais entrevistados.

A gente não está tendo muita proximidade este ano, por uma série de questões: temos que pensar nas demais escolas da EJA e isso tem nos cobrado atenção. Então, durante este ano de 2010 a equipe da EJA se concentrou para dar um pouco de atenção para as demais escolas, porque os CEJAs... a gente sabe que está caminhando (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

Com as mudanças ocorridas a partir da aprovação da Resolução do CNE n.º 003 de junho de 2010 que “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”, a estrutura de funcionamento e, conseqüentemente, a dinamicidade da própria proposta pedagógica, inicialmente pensada para os CEJAs, foi prejudicada. A certificação é feita, mas os indicadores de abandono se ampliam, o que constata a continuidade da exclusão. Com base em Paiva (2009b), estaria assegurado o direito à “cidadania inteira” aos estudantes dos CEJAs de Mato Grosso? Respostas para estas indagações demandariam outro processo investigativo.

Um entrevistado foi mais direto e afirmou que o trabalho coletivo encerrou-se com a implantação dos 24 CEJAs e pontuou:

agora a gente tem um trabalho de acompanhamento através da Agenda Territorial, ela nasceu em 2008 quando a SECAD instituiu um Programa Nacional para a EJA. Nós tivemos o preparativo da CONFINTEA VI, em 2009, fomos sede da Conferência Internacional e todos os Estados se prepararam. Então, fizemos esse movimento em âmbito nacional. Após a Conferência Nacional, todos os Estados foram convidados a instalar uma Agenda de compromisso com a EJA (Gerente técnico do CEE, 2010).

A Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos foi implantada no ano de 2008. Sua fundamentação legal é a Resolução

⁵⁵O Planejamento Estratégico de Educação de Jovens e Adultos (PEEJA) é um documento exigido pelo MEC e elaborado nas regiões brasileiras, que apresenta as necessidades da rede e das escolas de abrangência, com um diagnóstico histórico e geopolítico do município, da população e das características socioculturais e socioeconômicas, com metas e objetivos do que se pretende alcançar na região em termos da EJA, em um determinado espaço de tempo.

nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União nº 241, de 17 de dezembro de 2007. De acordo com o Ofício Circular n.º 008/2011GAB/SEDUC/SEE de 18 de abril de 2011, esta teria a

finalidade de consolidar nos estados estratégias de articulação territorial das ações de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos valendo-se de análise diagnóstica, definição de objetivos e metas que subsidiem a implementação e gestão destas ações.

O Diário Oficial de Mato Grosso, do dia 14 de maio de 2009, por meio da Portaria N.º 189/2009/GS/SEDUC/MT, publicou a instituição da Comissão para elaborar a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. Segundo o entrevistado, a Agenda Territorial teria o compromisso de reunir informações acerca de todo trabalho realizado nos CEJAs para posterior avaliação interventiva. No entanto, a Agenda foi instituída com outras finalidades, conforme descrevemos acima.

Os Centros implantados permanecem funcionando, porém sua estrutura inicial foi alterada e, de acordo com os depoimentos coletados, os profissionais tentam “salvá-los” do fracasso e da extinção. Contudo, a análise das entrevistas indica que, apesar dos problemas evidenciados, a princípio acreditou-se que os CEJAs seriam exitosos e as expectativas eram otimistas. Evidenciam-se os esforços das pessoas que pensaram essa proposta ao definirem a EJA como parte constitutiva do sistema e como uma modalidade de ensino voltada para uma demanda específica. Outro aspecto positivo mencionado foi em relação ao desempenho dos estudantes dos CEJAs no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2009.

Nós temos atualmente os dados do ENEM do Estado de Mato Grosso, nós da gerência estamos felizes com o desempenho dos Centros da EJA, no ano de 2009 nós tivemos 23 CEJAs que participaram do ENEM. Destes, 19 obtiveram notas maiores que a média do Estado, é um número expressivo. Então, é uma proposta que tem correspondido e que tem dado certo (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

No entanto, a média do Estado no ENEM foi muito baixa, se comparada com as demais escolas do país. A “Escola Estadual Osvaldo Cândido Pereira” que atende a modalidade da EJA, situada em Paranatinga, cidade que fica ao sul do Estado, a 373 km de Cuiabá, capital de Mato Grosso, foi a penúltima colocada em nível de Brasil no ENEM de 2009. O resultado divulgado pelo MEC confirmou que em 2009, as escolas particulares continuaram bem à frente das públicas, realidade que permaneceu em 2010 e em 2011. Dentre as 10 melhores colocadas no Estado de Mato Grosso, seis são particulares, sendo que o “Colégio Maxi”, apesar de ter conquistado a melhor nota de Mato Grosso, ficou em 368º

lugar na média brasileira. Esse dado é preocupante, se considerarmos que a UFMT, única universidade pública existente em Cuiabá, declara ter uma política inclusiva e tem como forma de ingresso aos cursos, a nota do ENEM. Para justificar o contrassenso, o vice-reitor Francisco José Dutra Souto afirmou que a superioridade das escolas particulares no ENEM não foi surpresa, e argumentou: “apesar do rendimento mais baixo das escolas públicas, [...] **nem todos os alunos almejam os cursos mais concorridos. Assim, os estudantes terminam ocupando as vagas menos disputadas**” (grifo nosso)⁵⁶.

A fala do vice-reitor da UFMT confirma a resistente e ainda insuperável dualidade educacional. Cabe indagar em que medida os cursos mais concorridos não são almejados por todos, ou a ausência de oportunidades igualitárias educacionais desde a infância levam a tal assertiva.

Ao analisar a “produtividade da escola improdutiva” Frigotto (2010) afirma que a escola, mediante processos de seletividade social e criação de centros de excelência, prepara com o domínio aprofundado em diferentes ramos do conhecimento os intelectuais de diversos níveis (Gramsci, 1979) que atuam como quadros de trabalhadores improdutivos, mas necessários à produção e realização da mais valia, principalmente no âmbito de organização, planejamento, gerência, controle e supervisão da produção. Trata-se de funcionários do capital e parte de corpo coletivo de trabalho. Atuam, fundamentalmente, para maximizar as condições de produção da mais valia. O domínio aprofundado de diferentes saberes transmitidos na escola é fundamental nesta tarefa (p. 249/251).

Os entrevistados afirmaram que todos os encaminhamentos direcionavam para o fortalecimento e a continuidade dos CEJAs enquanto política pública. Entretanto, advertiram que estas ações não podem ser asseguradas pela SEDUC/MT: “[...] *mas da forma como os CEJAs estão estruturados, penso que qualquer governo que entrar, vai perceber que esta é a forma de organização correta, esta é a forma viável para a oferta da EJA*” (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Por meio das entrevistas, é possível perceber que após a implantação dos seis primeiros CEJAs, houve esforços coletivos para posterior adequação da proposta de funcionamento dos CEJAs. Isto pode significar uma tentativa de superação do histórico atraso educacional concernente a esta modalidade de educação. Gadotti (2008) afirma que o Estado deve ser o principal articulador de políticas públicas, mas não o único. Isso porque é preciso planejamento articulado às várias instâncias do poder. No caso da elaboração da

⁵⁶ Dados disponíveis em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/enem-retrato-sem-retoques-da-educacaonacional-4184939.html>, acesso em 18 de dezembro de 2011.

proposta pedagógica, além das contribuições de pessoas experientes da área educacional, diretamente envolvidas com os problemas que a modalidade enfrenta as discussões provenientes do Fórum da EJA de Mato Grosso foram muito significativas neste processo e deu sustentabilidade para a implementação da proposta.

Entretanto, após quatro anos de funcionamento, o otimismo inicial deu lugar à incredulidade e os Centros estão fragilizados. Conforme afirmação dos entrevistados a política já não é mais a principal referência da SEDUC: *“a impressão que tenho é que os CEJAs deixaram de ser a menina dos olhos da SEDUC, mas acho que isso tem a ver com uma política nacional”* (Coordenadora pedagógica, 2011). Também a maioria das pessoas que fez parte da implantação dos Centros já não está mais à frente dos encaminhamentos e as substitutas assumem os cargos sem se inteirar do processo:

Elas chegam com opiniões que já testamos e não deram certo, vêm com aquelas certezas que nós já sabemos que não funcionam. Ficamos decepcionados, não só por conta da redução das horas atividades para interinos, mas também, por conta do descaso mesmo, a falta de acompanhamento, a falta de seminários, porque o que fortalece a EJA são as trocas de experiências vivenciadas nos CEJAs. Aconteceu apenas um seminário da EJA em Cuiabá que foi valiosíssimo, mas não aconteceu mais, não aconteceu mais formação para os formadores da EJA, nós não nos encontramos mais (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Apesar de todos os problemas, a política registrou preocupação em atender à demanda que estava distante da escola, prepará-la para concluir a Educação Básica, prestar vestibular e cursar o 3.º grau. No entanto, o objetivo de registrar matrículas e elevar o IDEB em Mato Grosso destacou-se, conforme afirmou um entrevistado: *“a preocupação é em colocar os indicadores na frente das escolas!”* (Coordenador de área, 2011). A atenção da SEDUC/MT em relação à política analisada, nos seus quatro primeiros anos de funcionamento, voltou-se para registrar números de matrículas que divergem do total de estudantes matriculados nos CEJAs, conforme quadro 04 que demonstra a demanda comparativa da oferta da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso de 2008 a 2011 e o quadro 05 que apresenta o desempenho dos alunos matriculados na EJA e nos CEJAs de Mato Grosso nos respectivos anos.

Nestes termos, a escola improdutiva poderá manter-se produzindo para servir ao capital *“tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida”* (FRIGOTTO, 2010, p. 250). As políticas públicas educacionais, inseridas neste sistema, com raras exceções, não preparam de fato o aluno para assumir atitudes políticas. Isso porque se não há qualidade de ensino nas escolas reservadas para os filhos dos trabalhadores e para os

trabalhadores, a reprodução que atende aos interesses do sistema, não será superada (SAVIANI, 2008).

Considerações: paciência e esperança na superação de políticas mínimas, de controle e adaptação social

Em uma análise retrospectiva, baseada em referenciais de estudiosos do assunto como BEISIEGEL (1974), PAIVA (1979), LIMA (2007 e 2012), MELO (2002), observa-se que a educação de adultos, não só no Brasil, como também nos demais países, especialmente os europeus, a partir da década de 1940 foi impulsionada pelas ações de organismos internacionais, vinculada às convocações de organizações não governamentais. Após a Segunda Guerra Mundial, pela influência do Estado de bem-estar social, a educação de adultos passou a ser reconhecida, regulada e provida pelo Estado. Contudo, as transformações capitalistas ocorridas nas últimas décadas, por conta dos imperativos da globalização econômica, contrariaram as políticas públicas reservadas à educação de adultos. Em respostas às críticas recebidas, há a adoção de novas políticas públicas por parte do Estado que assume a função controladora, porém, sempre influenciado

por orientações neoliberais, defensoras de um Estado mínimo regulador. Mas, num esforço de redefinição do Estado, outros atores consubstanciam propostas **apolitizadas** que sustentam relações de cooperação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil (grifo da autora) (GUIMARÃES, 2011, p. 89).

Nestes termos, a autora afirma que a educação de adultos, considerada pelas instâncias internacionais de educação e aprendizagem ao longo da vida integra-se às políticas sociais voltadas para a empregabilidade, para a sociabilidade e para a conformabilidade. Estas políticas centram-se em ações pontuais, visando atender aos interesses economicistas, tendendo a valorizar a certificação de aprendizagens e a qualificação. Por meio delas, ganha destaque a flexibilidade, e a educação de adultos é subordinada às lógicas formativas da acumulação econômica globalizada.

Conforme indicam os dados empíricos analisados neste capítulo, tanto dos idealizadores da política como dos seus implementadores, sob a influência das regulações nacionais e transnacionais, as estratégias e as finalidades da política são ajustadas às orientações com vistas “a promoção da educação para o emprego e para a conformidade social que tem nas estratégias de prevenção, integração e controlo sociais eixos centrais”

(GUIMARÃES, 2011, p. 471), embora muitas vezes se apresente como inovadora e transformadora, como a política aqui analisada.

Desse modo, as prioridades e as finalidades da política conformam adaptações para a formação de recursos humanos em atenção à empregabilidade e, a acomodação destes às ofertas de trabalho existentes e que poderão vir a existir diante da modernização social e econômica (LIMA, 2008). De aspecto formativo e competitivo, a política pode validar o desenvolvimento da economia em prejuízo dos conhecimentos sociais que permitem aos trabalhadores participar de projetos educativos hegemônicos e promotores de igualdade de oportunidades e de justiça social.

O caráter emergencial da política analisada pretende responder às expectativas dos estudantes, os quais veem nesta a oportunidade de recuperar o tempo perdido, garantir uma certificação escolar e uma posterior qualificação profissional para a conformidade social. Como demonstraram as falas dos entrevistados no decorrer deste capítulo, as políticas públicas reservadas à Educação Básica de jovens e adultos enfrentam inúmeros problemas. Para além da fragilidade de uma educação técnica-profissional para a competitividade, a indicação em nível mundial é que os projetos e planejamentos reservados a esta modalidade de educação adotem as especificidades da EJA, por meio de políticas amplas que lhe confira a articulação recomendada para uma educação continuada e ao longo da vida:

para isso, contudo, seria necessário que as políticas públicas de educação assumissem que o problema crucial a atacar não é, ao contrário do que afirma o senso comum, o problema da qualificação de mão de obra assalariada e da formação dos recursos humanos em geral. O problema é muito mais complexo e difícil de superar: é um problema de muitas décadas de políticas educativas para o controle social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal [...] e, nos últimos 30 anos, tem sido ainda o problema da ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável) (LIMA, 2008, p. 35).

A aparente fragilidade da política aqui analisada, com seus avanços e retrocessos, confirma os seus limites em compensar as lacunas históricas para esse segmento. Além de vontade política, observou-se que há movimentos para romper com as epistemologias político-ideológico do atual contexto de evolução das políticas públicas de educação de adultos para a empregabilidade, racionalidade econômica, controle social e de limitação da tradição humanista-crítica, libertadora e transformadora. Enquanto a EJA não for de fato assumida como uma política pública de Estado e deixar de ser apenas mais uma política

pública elaborada para jovens e adultos, certamente um amplo campo de ações educativas não será abarcado. Subordinada às lógicas da preparação para a flexibilidade do mundo do trabalho, as políticas públicas não abrangem a pluralidade de áreas educativas de aprendizagem múltiplas.

CAPÍTULO IV - Articulação entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho: as formas de oferta e a proposta pedagógica dos CEJAs

Uma aprendizagem crítica, não mimética, implica não só conhecer e seguir as regras heterônomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim, desaprendendo, poder voltar a aprender; pressupõe consentir e aquiescer; mas também dissentir e resistir a certos valores e objectivos; exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomente a sua reinvenção (LIMA, 2007, p. 35).

Este capítulo objetiva analisar as formas de oferta e de funcionamento dos CEJAs e a dinâmica da proposta pedagógica implementada nesta política. O texto é orientado pelas entrevistas realizadas e pelo estudo dos documentos institucionais, sobretudo o que foi, a princípio, denominado “Regras de Negócio”⁵⁷, o qual gerou polêmica no interior dos CEJAs. O uso de expressões oriundas do setor privado e que adentram a educação pública a exemplo do termo “Regras de Negócio”, pode propiciar a compreensão que a educação deixa de ser concebida como um direito para tornar-se um serviço a ser negociado, objetivando atender, de forma cada vez mais direta, aos interesses da produção.

Frigotto (2005) afirma que a LDBEN, n. 9694/96 vigente, ao separar a educação tecnológica e profissional do sistema regular de ensino, manteve o dualismo anterior aos anos de 1940. “A intenção foi vinculá-la diretamente ao mercado e, aos poucos, transformá-la não mais num direito, mas em serviço a ser negociado no mercado” (FRIGOTTO, 2005, p. 247). Nesta mesma linha de raciocínio, Lima (2012) afirma que a substituição do conceito de educação pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida caminha para qualificações, competências e habilidades funcionais e adaptativas, com objetivos explícitos de apenas preparar para o mercado de trabalho e para a alienação do trabalho. Assim compreendida, a aprendizagem resume-se na aquisição de um conjunto de habilidades que capacitará o aprendiz a trabalhar mais rapidamente, intensamente e inteligentemente, ou seja, a produzir mais. Essas condições são desejáveis ao empregador que competirá mais e melhor na economia global.

O documento elaborado para instituir o funcionamento inicial dos CEJAs e organizar as suas formas de ofertas, a princípio denominado pela equipe de implantação como Regras de Negócio, orientou o funcionamento dos CEJAs nos anos de 2008 a 2010. No ano de 2011 esta denominação mudou para Regras de Negociação Pedagógica e sua estrutura

⁵⁷ Em 2011 a denominação foi alterada para “Regras de Negociação Pedagógica”.

de funcionamento foi adequada em consonância com as orientações da Resolução 03, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de junho de 2010⁵⁸ e com as imposições da própria SEDUC/MT.

As formas de atendimento e a proposta pedagógica dos CEJAs, segundo relatório que redimensionou a EJA em Mato Grosso (2007), foram elaboradas com a intenção de garantir aos jovens e adultos o direito de ter acesso à universalização do conhecimento. Porém, a hipótese que orientou a construção deste capítulo foi de que a ausência de formação inicial específica e a fragilidade da formação continuada oferecidas aos educadores que atuam na EJA, prejudicaram a implementação da proposta. Estes fatores podem significar negligência na qualidade dos conhecimentos historicamente construídos; conhecimentos que podem assegurar aos estudantes as bases essenciais para analisar e compreender o mundo humano, social, político, econômico, estético, artístico, das coisas e da natureza. Portanto, a indicação é que a perspectiva dualista, mantida ao longo de toda história educacional brasileira tenha sido reeditada nesta proposta porque ainda permanece a desarticulação entre “ciência, conhecimento, cultura e trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 249).

A análise teve como referência as contribuições dos entrevistados relacionados à concepção de educação que orientou a criação dos CEJAs; às formas de atendimento previstas; ao processo de elaboração da proposta pedagógica e suas atividades; à elaboração e à utilização do material didático específico para o professor e para o estudante. Autores como Barros (2011), Calazans (2011), Frigotto (2005 e 2010), Guimarães (2011), Kuenzer (2011), Lima (2007 e 2012), Oliveira (2004), Saviani (2000, 2003 e 2008), Teixeira (1976) são alguns dos estudiosos de políticas públicas e sua articulação com a formação intelectual e o mundo do trabalho, deram sustentação às fundamentações e reflexões aqui apresentadas.

4.1. A concepção de educação que orientou a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e a elaboração da proposta pedagógica

4.1.1. A proposta pedagógica e a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares

Intenciona-se nesse item analisar a concepção educacional que apreendemos no decorrer da pesquisa como norteadora da elaboração da proposta pedagógica dos CEJAs.

⁵⁸Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames da EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância (RESOLUÇÃO 03/2010/CNE).

Embora o primeiro desenho⁵⁹ da referida proposta não mencione a concepção de educação que a fundamentou, os entrevistados a compreendem como se fosse embasada no princípio freireano. Mesmo que esse autor tenha abalizado a respectiva proposta, vale ressaltar que, para além da valorização dos conhecimentos experienciais, Freire (1997) valorizava os conhecimentos historicamente construídos nos processos educativos, que em sua compreensão, seriam melhor apreendidos por meio da articulação destes com as lições da vida e a realidade concreta dos estudantes. Porém há interpretações equivocadas desta concepção, que tendem a justificar a oferta de um ensino inferior ao público da EJA.

Nestes termos, com o objetivo de respeitar as especificidades do público da EJA, os seus diferentes tempos e espaços formativos e oferecer formas diferenciadas de atendimentos a proposta pedagógica dos CEJAs foi elaborada, segundo as contribuições da equipe de implantação, tendo como referência a concepção freireana de educação. Esta seria “*para nós a mola mestra, embora a gente pensa em outras concepções, de outros autores que referendam Freire*” (Gerente da EJA/SEDUC, 2010). Princípio que foi confirmado pelos entrevistados integrantes da equipe de implantação.

A concepção ficou ancorada no que a gente já tem mesmo de toda a construção, dentro dos estudos da EJA. Nós temos documentos que já preconizam, temos o Plano Estadual que diz que a grande referência de concepção para a EJA é a concepção de Paulo Freire, temos o parecer do CNE de 2000, tem um parecer orientativo dizendo da necessidade de uma concepção a partir de um princípio, de um público que foi historicamente negado o direito à escolaridade. Então, eu diria que este princípio, esta concepção dialógica e uma construção curricular coletiva foram o grande norte para nós. [...] agora o fazer, adequar o fazer com o falar, aquilo que Freire fala: ação, reflexão, ação, que é difícil (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Apreende-se a partir das entrevistas realizadas que, ao se planejar uma proposta pedagógica para a modalidade de jovens e adultos, com as especificidades que marcam essa população, as maiores dificuldades estão em trabalhar os conhecimentos historicamente construídos, a cultura geral elaborada, sem desprezar a sabedoria empírica, ou a cultura primeira do estudante. Uma das possibilidades de superação desta dificuldade seria a incorporação de uma concepção de ensino e de aprendizagem que procurasse fortalecer o pluralismo cultural em um mundo cada vez mais interdependente. Uma educação multicultural, com princípios humanitários, que permita o desenvolvimento de conhecimentos articulados à diversidade cultural do público da EJA, tem sido recomendada em acordos internacionais. Neste sentido, a formação do educador desta modalidade

⁵⁹O anexo III traz o primeiro desenho da Proposta Pedagógica pensada para os CEJAs.

educativa com vistas a combater qualquer possibilidade de discriminação e de exclusão, fundamenta-se em uma filosofia dialógica (GADOTTI, 2008).

Analisando estes princípios e a forma como a proposta pedagógica dos CEJAs foi estruturada, pode-se considerar que a concepção freireana orientou o processo de elaboração. Todavia, a maior dificuldade constatada nos diagnósticos de políticas educacionais é a sua implementação prática. Tal dificuldade, dentre outros fatores, decorre da fragmentação educacional e da falta de articulação com a dialética realidade humana e social. Os levantamentos gerais quase sempre são insuficientes no momento da efetiva articulação entre às variáveis econômicas e sociais com as pedagógicas, “uma vez que, para tanto, é preciso penetrar na intimidade da escola, ouvir seus alunos, discutir com seus professores, conhecer a comunidade, analisar seu projeto pedagógico enquanto ‘acontecendo’” (KUENZER, 2011, p. 87).

Um dos entrevistados explicou que desde 2007 a equipe de implantação discutia formas de ofertas para os CEJAs. A proposta pedagógica dos CEJAs foi construída concomitante à elaboração das Orientações Curriculares para a EJA de Mato Grosso, um trabalho desencadeado pela SEDUC/MT. Para esse trabalho foram contratadas consultoras externas, aspecto considerado favorável pelos entrevistados. Porém, as relações políticas, as condições de desenvolvimento econômico, a realidade física, humana, social e cultural de Mato Grosso certamente são diferentes das vivenciadas por estas consultoras. Neste sentido, Kuenzer (2011) afirma que antes de se planejar qualquer projeto educacional com o objetivo de intervir na realidade e provocar transformações, é preciso optar por uma concepção e ter clareza teórica acerca desta realidade. Assim, se definem os procedimentos metodológicos que permitirão as transformações pretendidas. A formulação de uma política pública se baliza por aqueles que detêm o saber específico e condições intelectuais avançadas sobre o assunto em articulação com a população, que vive os problemas no seu dia-a-dia e, por isso, os identifica com clareza. Portanto,

superar esse impasse, mais do que um problema metodológico, é uma questão política, derivada da necessidade de transformação, pela via democrática, da realidade que está dada. Ou seja, é a existência de um novo projeto de sociedade que gera a necessidade de novas formas metodológicas; é impossível concretizar as mudanças pretendidas rumo à democratização da sociedade brasileira com os velhos métodos, uma vez que eles foram produzidos por intelectuais representantes de interesses outros, que não este (KUENZER, 2011, p. 80).

As pessoas envolvidas no processo educacional, por exigência do próprio contexto, criam formas específicas de compreender, interpretar e participar e, com isso, acumulam

experiências valiosas. Este conhecimento tácito, construído no enfrentamento dos problemas reais, pode explicar e até mesmo transformar a realidade. Nestes termos, a aproximação entre os intelectuais e a base favoreceria um processo de troca democratizante entre os saberes teóricos e os saberes da experiência (*Ibidem*).

Apreendeu-se pelos dados coletados e entrevistas realizadas que se buscava uma concepção com uma proposta pedagógica diferenciada que não levasse em consideração somente a educação formal. “*Se vamos trabalhar na perspectiva da educação ao longo da vida, temos que pensar numa concepção que abarque os conhecimentos que o estudante da EJA traz*” (Gerente técnico do CEE, 2010). Tal perspectiva dialoga com a concepção formulada por Romão (2008), uma vez que a imposição dá lugar à valorização dos diferentes saberes, assim como as contradições se constituem espaços de respeito às diversidades, nos quais circundam histórias de vida, ritmos próprios de aprendizagens em diferentes estágios, com proposições de superações de barreiras históricas.

Neste sentido, a adoção de uma prática em consonância com tais pressupostos ideológicos, implicaria a rejeição da vigente terminologia hegemônica de aprendizagem ao longo da vida e na adoção dos conceitos criticamente formulados neste campo. A aceitação dos conceitos de educação permanente e de educação ao longo da vida, para este início de século, debatem as atuais políticas consideradas conservadoras e dominantes em esfera mundial. Portanto, para que as práticas setoriais, instrumentalizadas pelos pressupostos da nova economia e do imperativo radical de mercado, possam ser substituídas por uma educação autêntica e libertadora, é imprescindível prestar atenção às mutações conceituais (BARROS, 2011).

A preocupação com uma educação democrática, de qualidade e continuada foi reforçada pelos entrevistados que fizeram parte da equipe de implantação.

A concepção dos CEJAs é oferecer uma educação ao longo da vida, respeitando-se os tempos, saberes e espaços de cada aluno, e, a proposta pedagógica vem tentando trazer esta flexibilidade dos tempos e espaços e, também, em relação à qualidade da educação (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Tal proposição vivifica que os conteúdos formais são tão importantes quanto à análise que os jovens e adultos fazem de sua realidade concreta. Segundo tal perspectiva, para que o senso comum seja superado, os conhecimentos que os estudantes possuem são referência inicial. Isso, porque “o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (FREIRE, 2001, p. 16). Portanto, a concepção freireana de

educação adverte que a escola não pode descuidar do seu papel social, que é a superação do conhecimento empírico por meio do aprofundamento da ciência e da técnica.

Observou-se ao longo da pesquisa que, além da concepção freireana, também levou-se em consideração as recomendações contidas na Carta de Hamburgo e na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA V), documentos que asseguram a educação de adultos ao longo da vida. Uma educação crítica, capaz de emancipar o ser humano. A perspectiva da política era, portanto, não apenas *“formar para o mundo do trabalho, e sim pessoas com posicionamentos [...], em todas as discussões tínhamos isso muito presente”* (Técnico da EJA SEDUC/MT, Coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

Como afirma Lima (2007), na “sociedade da aprendizagem” o trabalho não é compreendido como o principal objetivo da vida. Portanto, a educação e a aprendizagem incluem objetivos outros, voltados para a formação humana de aprender a ser civilizado e ético e a agir como cidadão; aprender conceitos que permitam às pessoas se ajudarem a crescer espiritualmente e a prestar mais atenção na natureza e na própria vida. Com estes objetivos, “a educação e a aprendizagem deixariam conseqüentemente de ser consideradas como uma preparação para o trabalho” (p. 33).

Tanto a Carta de Hamburgo, como a CONFINTEA V expressam os princípios educacionais defendidos por Paulo Freire, para quem a EJA, também reconhecida como Educação Popular, socialmente é compreendida como facilitadora da compreensão científica que os estudantes devem ter acerca de suas experiências. Uma das tarefas fundamentais da Educação Popular de cunho progressista seria oferecer condições concretas aos grupos populares de superação do senso comum pelo conhecimento científico e crítico. Essa tarefa respaldaria a preocupação de Freire (2001) em desalienar e emancipar o ser humano. Todavia, pondera-se na presente pesquisa que para que os estudantes superem a condição de alienação, os problemas educacionais precisam ser solucionados em seu nível macro, particularmente considerando as dimensões socioeconômicas da população (Kuenzer, 2011).

Nestes termos, apesar de os CEJAs implantados em Mato Grosso possuírem uma proposta pedagógica considerada inovadora pela equipe que a implantou, é importante analisar em que medida a demanda identificada foi, de fato, contemplada; se os índices de abandono foram reduzidos e se houve efetivos ganhos na aprendizagem. Os dados no quadro que segue nos permitem tecer algumas conclusões.

Quadro 4 - Demanda comparativa da oferta de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso 2008 a 2011

Ano	Oferta Escolas EJA	Oferta CEJA	Total de Alunos Matriculados	Unidades de Ensino CEJA	Escolas EJA	Total Unidades EJA	Cresc Matr Ano Anterior EJA	Cresc Matr Ano Anterior CEJA	Cresc Matr Ano Anterior Total
2008	56.109	16.361	72.470	21	326	347			
2009	49.553	29.154	78.707	23	283	306	-11,68%	78,19%	8,61%
2010	46.982	38.013	84.995	24	304	328	-5,19%	30,39%	7,99%
2011	64.881	62.188	127.069	24	328	352	38,10%	63,60%	49,50%

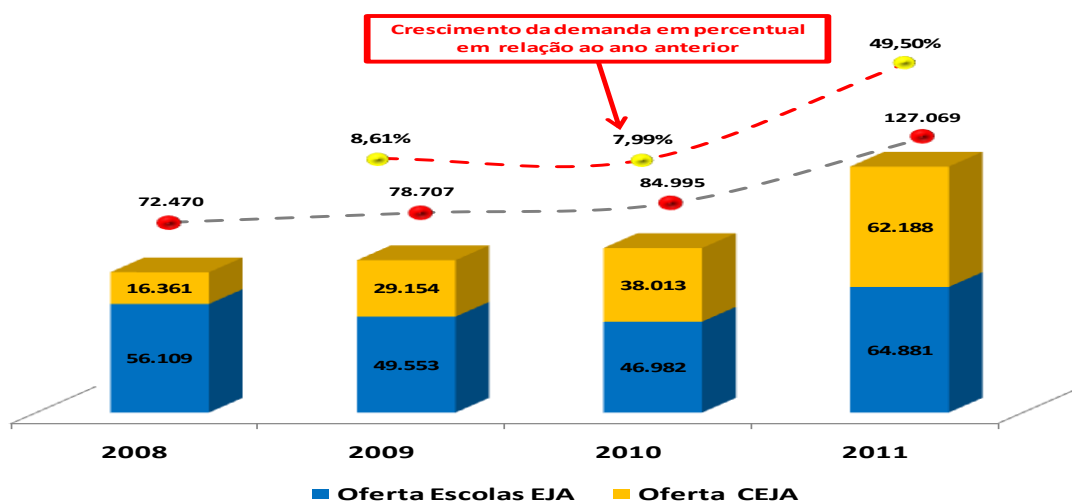
Fonte: Relatório 25/BI/SIGEDUCA/SEDUC/MT, Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal, 2012.

O relatório apresenta crescimento de matrícula na modalidade nos respectivos quatro anos (2008 a 2009), porém observa-se a dificuldade deste Órgão em mostrar dados referentes aos resultados de aprendizagem. A justificativa é que, devido à implantação progressiva dos Sistemas *BI* e *SIGEDUCA*⁶⁰, não há dados fidedignos disponibilizados referentes ao percentual de alunos matriculados na EJA e nos CEJAs que foram aprovados, reprovados e desistentes, nos respectivos anos. Embora o quadro apresentado pela Secretaria de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal traga o total de alunos matriculados, há forte probabilidade que estes sejam de matrículas efetuadas, o que não se traduz em número de alunos frequentadores. Há também, indícios de inconsistências. Em 2008, por exemplo, é do conhecimento dessa Secretaria que havia apenas seis CEJAs implantados em todo o Estado, não 21, como mostra o quadro. Contudo, considerável percentual da demanda potencial da EJA, sem instrução, anunciada pelo IBGE - Censo Demográfico/PNAD em 2009 era de 10,24%. Tal realidade, conforme Lei n.º 9.675 de 20 de dezembro de 2011, denuncia que em 2009, 7% dos mato-grossenses viviam em estado de miséria com renda domiciliar per capita

⁶⁰A SEDUC/MT possui um Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEDUCA), implantado em 2009, alimentado pelo *Business Intelligence* (BI) que possui diversos relatórios com informações quantitativas referentes aos números de alunos e de profissionais desta Secretaria, que permite que os dados sejam cruzados. Porém, apenas no ano de 2011 o Sistema alcançou toda a rede estadual de ensino, mesmo assim, até o ano de 2012, o BI ainda não possuía relatórios que permitissem contabilizar o número real de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes dos CEJAs por conta da sua dinâmica de ofertas: matrícula trimestral e por área de conhecimento, estrutura que permitia que um aluno efetivasse durante o ano, até nove matrículas; matrícula por disciplina: que também possibilitava ao estudante se matricular em várias disciplinas no decorrer do ano letivo.

abaixo de um quarto do salário mínimo e 23,9% eram considerados pobres com uma renda domiciliar per capita abaixo de meio salário mínimo (Plano Plurianual 2012-2015).

Gráfico 1 - Comparativo da demanda da EJA atendida nas Escolas que ofertam a modalidade e nos CEJAs de Mato Grosso: 2008 a 2011



Fonte: Relatório 25/BI/SGEDUCA/SEDUC/MT, Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal 10/05/2012.

O gráfico 1 mostra que o número de matrículas nos CEJAs no ano de 2011 foi praticamente equiparado às Escolas que atendem a modalidade em todo o Estado. Neste ano, havia em Mato Grosso 328 Escolas Estaduais que atendiam a EJA e 24 CEJAs. Essas escolas são regulamentadas pela Resolução 03 do CNE de julho de 2010, a qual permite que cada aluno efetue duas matrículas no mesmo ano e conclua em um ano, dois segmentos. Os CEJAs possuem outra dinâmica de oferta. Até o ano de 2011 as matrículas eram trimestrais, por Área de Conhecimento e por disciplina, e, um mesmo aluno poderia realizar até nove matrículas no decorrer de um ano letivo. Como mostra o quadro abaixo, fornecido pela Coordenadoria de Tecnologia da Informação (COT), o número de alunos matriculados nos CEJAs no ano de 2011 foi de 16.145 e não de 62.188, como disposto no quadro 04.

Quadro 5 - Desempenho dos alunos matriculados na EJA e nos CEJAs de Mato Grosso nos anos de 2009 a 2011

N.º de alunos	2008		2009		2010		2011	
	EJA	CEJA	EJA	CEJA	EJA	CEJA	EJA	CEJA
Matriculados			10.03	3.78	12.61	13.93	16.29	16.14
Aprovados			6.66	1.03	5.34	1.52	8.54	3.76
Reprovados			2.50	68	6.14	1.080	7.33	1.34
Evadidos			94	2.09	1.15	11.34	45	11.05
Total								
Inconsistências*			8	3	3	1	4	1

FONTE: SEDUC/MT/Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal – Fornecido pela COT em 06/03/2012.

“*Os números correspondem à quantidade de alunos que foram contabilizados tanto como ‘aprovados’, quanto ‘reprovados, devido esta informação estar duplicada no sistema. A confirmação de cada aluno nesta situação só poderá ser feita pela secretaria escolar que possua documentação do aluno. Caso queira descartar estes alunos dos números acima, basta subtrair o total de aprovados pela quantidade de inconsistências, assim como o total de reprovados” (Fornecido pela COT em 06/03/2012).

No ano de 2008 já havia em Mato Grosso seis CEJAs funcionando. Conforme já afirmamos, neste ano o SIGEDUCA ainda não existia; por esse motivo não há dados registrados no atual Sistema. Em 2009 e 2010 o SIGEDUCA foi implantado parcialmente; portanto, segundo explicações de uma técnica da Secretaria Adjunta de Políticas Institucionais de Pessoal, nem todas as Escolas que atenderam à EJA e os CEJAs transmitiram os dados concernentes ao número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes no Sistema. No entanto, a mesma funcionária afirmou que no ano de 2011 o Sistema alcançou toda a Rede Estadual de Ensino, e, todas as Escolas que atendem a EJA e CEJAs transmitiram o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes no respectivo Sistema.

A leitura dos quadros 04 e 05 apresentaram importante disparidade. Enquanto que no quadro 04 o total de matrículas nas Escolas que atenderam à EJA e nos CEJAs no ano de 2011 foi de 127.069, o quadro 5 apresentou um total de 32.439 alunos matriculados na modalidade nos respectivos estabelecimentos de ensino, no mesmo ano. Embora as fontes sejam as mesmas, o quadro 04 foi fornecido pela Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal da SEDUC/MT, e, o quadro 05 foi fornecido pela COT, Coordenadoria pertencente a essa mesma Secretaria.

Se tomarmos como referência apenas o ano de 2011, o número de alunos que abandonaram os estudos nos CEJAs foi superior ao observado nas Escolas Estaduais que

atendem a EJA. As Escolas Estaduais que contam com esta oferta também apresentaram número superior de alunos aprovados. Os dados mostram que houve aumento considerável de reprovações e de abandono nos CEJAs. Necessariamente, para compreender o aumento da reprovação e do abandono seria preciso analisar como são feitas as avaliações dos estudantes, quais estratégias avaliativas são utilizadas e em quais bases conceituais elas se fundamentam, para posterior avaliação da viabilidade da política. Neste sentido a análise destas políticas encerram profundas inquietações e evidenciam distintas particularidades da modalidade:

designadamente aquelas que acentuam a ligação entre educação e economia, outras ainda que remetem para princípios referenciáveis ao Estado-providência e outras ligadas a perspectivas críticas e emancipatórias (GUIMARÃES, 2011, p. 495).

Esta realidade marca as práticas de ensino observadas. Os dados empíricos aqui analisados acentuam contradições e paradoxos e tensionam, ainda mais, as expectativas da oferta de uma educação transformadora. A implantação de formas de ofertas flexíveis e a adoção de uma proposta pedagógica com estratégias didáticas pensadas para atender as especificidades do público da EJA, não foram suficientes para baixar o percentual de abandono e de reprovação. Conforme afirma Di Pierro (2010), para que esta realidade seja superada, além da adoção de uma organização curricular flexível, é preciso investir em um ensino de qualidade, capaz de romper a lógica compensatória, característica do ensino supletivo, com ações continuadas, em consonância com outras políticas para que, assim, fomentem a participação dos estudantes a partir de uma educação significativa para esta fase da vida.

Em se tratando de dados quantitativos, encontramos nos CEJAs em que realizamos a investigação *in loco*, as mesmas dificuldades que tivemos na SEDUC/MT. Desse modo, não foi possível obter dados concretos quanto ao número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e evadidos, a fim de confrontá-los com os dados oficiais. A justificativa das secretarias foi que a flexibilidade das formas de ofertas comprometeu as atas de resultados finais. Prontificamo-nos para coletar os dados diretamente das respectivas atas, correspondente aos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, porém nosso pedido foi recusado e não tivemos acesso a estes documentos.

Quadro 6 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2009

Seg.	Matrículas	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	1º Seg. Anual	Beija-Flor Anual	Total
Fund.	Aprovadas	375	328	297	65	64	1.229
	Retidas	32	47	15	1	12	107
	Desistentes	102	97	99	60	39	397
Médio	Aprovadas	135	135	114		57	441
	Retidas	30	14	12		1	57
	Desistentes	31	35	48		29	143
Total	Matrículas	705	656	585	126	202	2.274

Fonte: Secretaria do CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso.

Nota: Elaboração própria.

Quadro 7 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2010

Seg.	Matrículas	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	1º seg. Anual	Total
Fund.	Aprovadas	424	366	329	65	1.184
	Retidas	50	66	39	20	175
	Desistentes	189	86	69	59	403
Médio	Aprovadas	301	158	142		601
	Retidas	18	22	12		52
	Desistentes	87	48	32		167
Total	Matrículas	1.069	746	623	144	2.572

Fonte: Secretaria do CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso.

Nota: Elaboração própria.

Quadro 8 - Número de matrículas aprovadas, reprovadas e desistentes de um CEJA investigado no ano de 2011

Seg.	Matrículas	1º Trim.	2º Trim.	3º Trim.	1º Seg. Annual	Total
Fund.	Aprovadas	348	254	270	55	927
	Retidas	74	58	102	19	253
	Desistentes	161	135	30	26	352
Médio	Aprovadas	299	259	263		821
	Retidas	65	14	83		162
	Desistentes	104	102	10		216
Total	Matrículas	1.051	822	758	100	2.731

Fonte: Secretaria do CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso.

Nota: Elaboração própria.

Quadro 9 - Total de alunos matriculados em um CEJA investigado

N.º de alun@s matriculad@s	2009	2010	2011
	CEJA	CEJA	CEJA
	1.146	794	1.535

Fonte: Secretaria do CEJA localizado em uma cidade do interior de Mato Grosso.

Nota: Elaboração própria.

O total geral de matrículas dos quadros 08, 09 e 10, quando comparado ao 11, confirma que o número de matrículas não corresponde ao efetivo de alunos matriculados. Os dados indicam que um mesmo aluno pode ter efetuado mais de uma matrícula no decorrer do ano letivo, conforme possibilita a oferta por Área de Conhecimento e por Disciplina.

Entretanto, o número de matrículas reprovadas e desistentes permanece alto, número que é maior no Ensino Fundamental. Se considerarmos que a flexibilidade das formas de ofertas, com matrículas trimestrais por Disciplina e por Área de Conhecimento foram pensadas para diminuir o número de alunos reprovados e desistentes na EJA, nos três anos de funcionamento, este CEJA apresentou 2.763 matrículas reprovadas e desistentes de um total de 7.577. Todavia, conforme mostra o 05, fornecido pela COT, esse número pode ser bem maior e indica que o desempenho dos CEJAs, no período analisado, não foi exitoso.

Os dados observados podem indicar que a modalidade EJA continua com o seu prestígio reduzido e suas políticas desenvolvidas com diminuído recursos materiais e frágil corpo docente, conforme afirma Di Pierro (2010) ao apresentar um balanço das políticas da EJA no Brasil. Pesquisa realizada por Guimarães (2011) em Portugal confirma que a Educação Básica ofertada por meio destas políticas tem menor reconhecimento social porque os conteúdos trabalhados distanciam-se do currículo da educação formal. Isto apesar do destaque “às aprendizagens que localmente e num certo contexto, levam a que os adultos se sintam mais integrados socialmente e mais aptos profissionalmente” (p. 494).

Não conseguimos o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e desistentes do CEJA localizado em Cuiabá/MT, onde realizamos entrevistas e observações *in loco*. Implantado em 2008, no seu quinto ano de funcionamento (2012) este Centro sofreu uma intervenção administrativa. Conforme anexo n.º V, a sindicância administrativa investiga fraude⁶¹ em relação ao número de alunos matriculados e demais irregularidades concernentes às questões voltadas aos registros legais dos estudantes. Começamos a

⁶¹ “A fraude, se comprovada, consistia na criação de ‘alunos fantasmas’. Com um número maior de alunos, a escola receberia verbas adicionais do Governo Federal, seja do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), ou outros” (Diário de Cuiabá, Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=409023>, acesso em 29 de setembro de 2012).

reivindicar estes dados no final de dezembro de 2011, e, após inúmeras e insistentes solicitações, diante do atual quadro, entendemos que nossa solicitação não seria atendida, mesmo porque a própria Secretaria do Centro não dispõe dos mesmos.

4.1.2. A organização dos tempos e dos espaços nos CEJAs

É relevante destacar que a concepção que fundamentou a proposta pedagógica dos CEJAs não estava muito clara para a maioria dos entrevistados, responsáveis pelo seu desenvolvimento, conforme afirmou um dos entrevistados: *“confesso para você que não sei dizer em qual concepção esta proposta se embasa, sei apenas que contou com as contribuições de pesquisadores e intelectuais da EJA”* (Coordenador de área, 2011). Outra entrevistada afirmou que a proposta atendia aos princípios do trabalho, da cultura e da terra. Estes eixos norteariam as ações pedagógicas desenvolvidas trimestralmente. Insistimos no questionamento acerca da concepção teórica que sustenta as atividades pedagógicas. Ela se justificou e explicou que

trabalhava como professora e foi a equipe gestora da época que trabalhou com essa proposta, nós seguimos a proposta, mas fazemos nossos ajustes. Essa proposta atende os alunos que vem para a escola com o intuito de estudar, de aprender (Coordenadora de área, 2011).

Com relação à construção coletiva da proposta presente nos documentos institucionais, as contribuições dos profissionais dos CEJAs contrariaram os depoimentos concedidos pela equipe de implantação. Conforme afirmou uma entrevistada: *“não tivemos nenhuma participação [...], acredito que parte desta proposta é a educação popular de Paulo Freire, mas não foi uma proposta construída coletivamente”* (Coordenadora pedagógica, 2011). Esta afirmação revela formas tradicionais de se elaborar planos e propostas educacionais. Geralmente estas propostas são pensadas por técnicos, desarticuladas “da totalidade das relações sociais às quais pertencem” (KUENZER, 2011, p. 79). Neste sentido, uma Professora formadora afirmou que

a proposta pedagógica segue o que tem nas Orientações Curriculares para a EJA, que tem o trabalho como princípio educativo, o direito de aprender por toda a vida, e, a dialética. [...] esta proposta foi escrita por consultores que têm história na EJA, que são referência no Brasil. Embasa muito em Paulo Freire a questão da metodologia, em Pistrack com relação ao trabalho por complexo temático com vista a atender aos anseios da comunidade. Em Gramsci que valoriza o trabalho e a cultura. Os Sábados Culturais, Gramsci defendia que todas as pessoas tinham direito a cultura e que por meio da cultura elas poderiam conquistar o seu espaço, fazer parte da organização política, controlar as pessoas que estavam no poder. Tivemos como consultoras [...] são pessoas que têm uma vida dedicada à

EJA, que sabem o que estão fazendo (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Gramsci (1979) valoriza o trabalho e a cultura por compreender que os trabalhadores devem ser intelectuais ativos. A escola unitária defendida por ele deveria unificar os diferentes tipos de organizações culturais existentes às atividades da vida humana e coletiva e ao mundo da cultura e do trabalho. Ao aproximar a escola do mundo do trabalho, os indivíduos teriam a oportunidade de participar de forma mais ativa da vida política e social. Por isso, a escola deveria superar uma tendência imediatista e pragmática, para formar e instruir. A cultura que o autor valoriza é a cultura intelectual, a cultura da ciência e da técnica que proporciona condições para que o ser humano possa, por meio do trabalho, alcançar a sua emancipação e realização.

A escola única deveria superar a dualidade entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual para que todos tivessem as mesmas oportunidades de expressarem suas faculdades físicas e mentais. Este seria o papel de uma educação pautada na formação social da pessoa humana. Assim, ao relacionar trabalho, cultura e educação, a escola deveria proporcionar condições políticas e técnicas que permitam aos trabalhadores se apropriarem “do saber historicamente produzido, sistematizado - e que sempre lhe foi negado - para elaborar e explicitar o seu saber, sua consciência, e ampliar, desta forma, sua capacidade de organização e de luta por seus princípios e objetivos mais gerais” (FRIGOTTO, 2010, p. 231).

Desse modo, limitar-se à socialização da cultura popular é restringir o direito regulamentado de acesso à educação formal. O conhecimento empírico de puro saber do feito pode ser o ponto de partida, mas nunca, o ponto de chegada. O alto número de matrículas desistentes pode denunciar a insatisfação dos estudantes em relação ao ensino ofertado nos CEJAs.

Conforme afirmou uma entrevistada, as consultoras sabem o que estão fazendo, mas não são elas quem desenvolve a proposta. Contudo, indaga-se em termos da construção de uma política pública, em que medida tais pressupostos foram devidamente internalizados e praticados pela equipe de implantação. Conforme explica Kuenzer (2011), é muito difícil trabalhar com o enfoque da totalidade e a tendência metodológica reduz-se a aspectos particulares, apesar da indicação de que o planejamento educacional, necessariamente, deva abranger o conjunto das relações sociais. A não participação dos profissionais das escolas da EJA de Mato Grosso na elaboração da proposta pedagógica elaborada para os CEJAs confirma a situação elucidada pela autora. “*Apenas acompanhei, acompanhamos os*

movimentos dos fóruns, dos seminários e das reivindicações para que estas mudanças acontecessem” (Professora formadora, EJA/CEFAPRO, 2011). Concomitante a elaboração da proposta pedagógica para os CEJAs havia um movimento maior no Estado com vistas à elaboração das Orientações Curriculares para a EJA. Uma das professoras formadoras afirmou que participou parcialmente deste processo:

o que sei do CEJA é o seu histórico de criação, procuraram estudar uma experiência da EJA que estava acontecendo, o Projeto Beija-Flor não estava atendendo à realidade, procuraram em outros Estados e acabaram trazendo esta proposta para cá. A concepção da EJA de Mato Grosso está baseada em Paulo Freire. As Regras de Negócios direcionam o CEJA [...], orientam como é feita a avaliação, carga horária, transferência, matrícula. As Regras são a única coisa que nos dá uma segurança, elas direcionam bem mesmo, tudo que a gente tem dúvida busca lá e não se discute, está lá e pronto, tem que seguir (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

O amparo legal é necessário para que todos os cidadãos tenham os seus direitos legitimados, para que não haja tratamento diferenciado no interior das instituições públicas, ou mesmo para que as ações sejam validadas. Porém, nada impede que os direcionamentos legais sejam discutidos, analisados e adequados a cada realidade. Esta seria a orientação do princípio democrático, mas não em um sistema capitalista que tende a planejar o que já está planejado nas políticas públicas educacionais e estabelecer “regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado” (CALAZANS, 2011, p. 20). Mesmo após a aprovação da Constituição Cidadã em 1988, da autonomia outorgada pela atual LDBN N.º 9394/96, dos Planos Nacionais de Educação elaborados com a participação de representantes de diversas organizações governamentais e não governamentais, os sistemas educacionais ainda não conseguiram se transformar em espaços redemocratizantes, com novas perspectivas e elaboração de fundamentos que transformem as escolas em centros atuantes, com condições de enfrentamentos das forças sociais. As políticas continuam imediatistas, com preocupações voltadas para o mundo do trabalho, mesmo quando julgada inovadora.

A proposta que eu conheço é para que o aluno se forme em um tempo mais rápido que o regular, o normal seria. Então, é uma proposta inovadora. Creio que está dando certo, porque a gente está focando justamente estas pessoas que não concluíram os estudos, para que tenham a chance de concluir e estejam aptas para o mercado de trabalho, porque hoje em dia você sabe né, sem estudo ninguém consegue nada (Professora, 2011).

Calazans (2011) afirma que em uma sociedade classista a divisão social do trabalho determina as diferentes categorias profissionais. Até porque nos países que adotam o capitalismo, “o processo de planejamento é reforçador de peculiaridades desde modelo e

sofre restrições que lhe são próprias nas relações sociais e seus desdobramentos - relações de produção, relações de trabalho etc” (p. 21). São estas relações que orientam as diretrizes curriculares da educação e de forma mais acentuada da EJA no Brasil, conforme analisado nos capítulos I e II. Assim

o que fica mais uma vez negada é a organização da escola capaz de formar, desde o nível elementar - como aponta Gramsci, em sua concepção de escola unitária - cada cidadão e todo cidadão concomitantemente para a *societas hominum* (consciência dos direitos e dos deveres para introduzi-lo na sociedade política e civil) e a *societas rerum* (conhecimento científico para dominar e transformar a natureza) (FRIGOTTO, 2010, p. 205).

As educadoras entrevistadas ativeram-se em tentar explicar como funcionava a proposta pedagógica e as estratégias didáticas, mencionaram os Plantões, as aulas nas Turmas de Origens, os Sábados Culturais, as Oficinas e, também, as formas de ofertas: Trimestral, por Área de Conhecimento e Por Disciplina e do Exame da EJA *on line*. Até mesmo os coordenadores pedagógicos afirmaram que “*sabem na prática como a proposta deveria funcionar*” (Coordenador pedagógico, 2011).

Segundo Almeida (2009), a escola passa por mudanças profundas que impõem a adoção de novos modelos educacionais em substituição aos antigos. Uma prática educativa escolar articulada aos interesses dos dominados pede objetividade e competência técnica. Transformar a escola em um ambiente reforçador dos interesses da classe trabalhadora demandaria organização técnica e política qualificada. Para que o desafio da qualidade educacional seja vencido, os intelectuais que nela trabalham devem desenvolver uma prática associada à opção política que vá ao encontro dos interesses dos excluídos (FRIGOTTO, 2010).

Desse modo, a escola indicada para os trabalhadores seria a escola politécnica. A organização básica desta escola caracteriza-se pelo “desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo” (FRIGOTTO, 2010, p. 212). Esta seria a escola da sociedade do futuro, pois avança no sentido da superação da divisão social do trabalho. Gramsci (1979) afirma que a escola pode ajudar os trabalhadores a se elevarem a uma consciência universal por meio da superação do senso comum, dos interesses imediatos, corporativos ou econômicos, desde que fundamentada nos aspectos técnicos e políticos, teóricos e práticos.

Neste sentido, Lima (2007) afirma que uma educação livre e democrática voltada para o desenvolvimento social e pessoal, não pode se prender a esquemas reducionistas, subordinados e adaptados às imposições do sistema neoliberal, limitada a programas de

formação e qualificação profissional. Indispensável ao ser humano, à modernização e ao desenvolvimento social a educação, quando limitada a objetivos meramente instrumentais, deixa de ser crítica, democrática e libertadora.

4.2. As formas de atendimento dos CEJAs: matrículas por trimestre e área de conhecimento, por disciplina e o exame da EJA on line

4.2.1. Flexibilizar as formas de ofertas e dinamizar a proposta pedagógica: tentativas de superar a reprovação e a desistência

No trabalho por Área do Conhecimento o educando tem a oportunidade de escolher qual cursar em um trimestre. Há a oportunidade do aluno se matricular nas três áreas em um único trimestre, caso ele disponha de tempo livre para frequentar a escola nos três turnos. Aquele que opta em fazer sua matrícula na Área de Linguagem, cursará durante um trimestre, as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. De acordo com as orientações da proposta pedagógica pensada para os CEJAs, cada área do conhecimento teria todo o seu trabalho articulado para que o ensino ofertado fosse contextualizado e para que a fragmentação dos saberes não se configurasse na prática docente.

No atendimento por disciplina o educando fazia a matrícula na disciplina em que estava pendente, sendo atendido por agendamento. Esta forma de oferta foi pensada para atender às pessoas que prestavam o Exame da EJA ou o ENEM e ficavam pendentes em algumas disciplinas. A princípio, não se constituíam turmas, o educando fazia a matrícula na respectiva disciplina e era atendido conforme a disponibilidade do seu tempo. Havia nos Centros professores de todas as áreas para atender aos estudantes em todos os turnos de funcionamento. Porém, esta forma de oferta não se mostrou eficaz por conta das implicações desta estratégia no sistema de atribuição de aula e de contratação de professores. Então, a SEDUC/MT decidiu constituir turmas quando houvesse um número mínimo de 25 alunos para cursar a mesma disciplina, o que também não se mostrou viável. As pessoas que procuravam os CEJAs para eliminarem disciplinas pendentes, dificilmente atingiam o número exigido pela SEDUC/MT para a formação de turmas e posterior oferta.

Há ainda nos CEJAs as inscrições *on line*, desde 2011, para prestar o Exame da EJA. O candidato faz a inscrição e realiza a prova, também via internet, no polo mais próximo de sua residência. Segundo os entrevistados, ao delegar esta tarefa aos CEJAs, a SEDUC/MT

fragilizou sua estrutura de funcionamento, que tinha na sua base conceitual a intenção de superar aspectos históricos referentes ao aligeiramento e a supletivação que caracterizam a modalidade.

Além destas formas de ofertas, foi prevista para 2011, a oferta da EJA no Ensino Médio a Distância: *“estamos inserindo um projeto piloto em cinco CEJAS que é a oferta do Ensino Médio a Distância”* (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

[...] A SECAD convidou Mato Grosso e Ceará para fazer esta experiência piloto, que é outra forma de atendimento. Então, tudo isso são formas de ofertas interessantíssimas para atender os estudantes, o público da EJA, a demanda reprimida (Coordenadora da EJA/SEDUC, 2010).

Na compreensão das equipe entrevistada estas formas de ofertas trariam aos estudantes novas possibilidades de conclusão da Educação Básica. Contudo, tal possibilidade seria interessante em que sentido? Apenas por ser à distância? Como fica a formação de uma pessoa que historicamente já ficou fora da escola? Em seis CEJAs havia também o ensino profissionalizante: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A equipe de implantação afirmou que a diversidade de formas de atendimentos foi instituída *“para atender todas as pessoas no tempo delas e não no tempo da escola”* (Gerente técnico do CEE, 2010). Um dos integrantes da equipe de implantação afirmou que a princípio os CEJAs atenderiam o primeiro, o segundo e o terceiro segmento, correspondentes aos 9 anos do Ensino Fundamental. Porém,

temos nova determinação que não é de interesse do Estado oferecer o primeiro segmento. Conforme a LDBN, não é dever do Estado oferecer o primeiro segmento e sim dos municípios. O Estado oferece a EJA em quase todos os municípios porque foi feito uma denúncia há tempos atrás no Ministério Público de Mato Grosso de que o Estado não atendia a EJA. Daí criou-se o Projeto Beija-Flor e expandiu-se para o Estado todo. Gradativamente, a tendência é o primeiro segmento deixar de ser atendido no CEJA (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

O Projeto Beija-Flor foi implantado em 54 municípios de um total de 141, e funcionou no período de 2006 a 2008. O primeiro segmento permanece sob a responsabilidade do “Programa Brasil Alfabetizado”, com alfabetizadoras, em sua maioria leiga, sem contar com acompanhamento pedagógico, recursos didáticos e até mesmo espaços físicos adequados para trabalhar com os jovens e adultos (MELLO, 2010). Esta realidade reforça que de fato, por trás de cada Programa de Alfabetização lançado, há interesses políticos e partidários que insistem em mantê-los com o mesmo formato, mesmo após inúmeras comprovações de fracassos.

De acordo com o censo escolar 2010⁶², havia em todo Estado 316 escolas estaduais que atendiam a modalidade EJA, orientada pela Resolução do CNE n.º 03 de 15 de junho de 2010 que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA, realidade confirmadora de que a EJA ainda não se concretizou como um direito e a ideia de compensação ainda não foi substituída pelas de reparação e equidade. Esta situação é aferida por Jamil Cury, estudioso do tema, ao relatar o Parecer do CNE 11/2000, que tratou das Diretrizes Curriculares para a EJA, de fato “ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (CURY, *in*: BRASIL, 2000, p. 40).

O Estado com orientação neoliberal se caracteriza como um Estado regulador que tende a ofertar políticas também reguladoras, que controlam, limitam, reduzem e privatizam as ofertas educacionais com pretensões de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Essas defendem a redução das funções econômicas e sociais do Estado-providência e restringem o âmbito da intervenção do Estado que, por sua vez

passa **de provedor de serviços** para assumir uma posição de **coordenador de serviços** a clientes de um sistema descentralizado e fragmentado. Este novo papel tem como objetivo a promoção da competitividade econômica no quadro de uma nova ordem internacional (grifo da autora) (GUIMARÃES, 2011, p. 110).

No entanto, para que a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos, esteja a serviço da população, ela não pode ser apenas coordenada pelo Estado e sim financiada por ele.

4.2.2. Flexibilizar e centralizar - dinamizar e excluir?

Ao traçar reflexões concernentes ao direito formal e à realidade social da modalidade EJA, Paiva (2009c) afirma que esta demanda é definida na sociedade brasileira em uma perspectiva de instituição de direito, insistentemente negado, dada a baixa oferta em todo o território nacional. Cabe destacar a distância existente entre as pessoas que têm acesso aos bens culturais e aos avanços da ciência e da técnica das demais, as quais produzem a cada dia, segmentos mais apartados na sociedade e aponta que o direito legal ainda não se tornou prática. De acordo com as entrevistas realizadas com a equipe de profissionais dos CEJAs, as

⁶²Fonte: INEP/MEC/SEDUC/SPE/SUGT/GEIE-Censo Escolar 2010: disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=174&cid=10745&parent=14>, acesso em 30/04/2013.

formas de ofertas poderiam atender aos anseios e às expectativas da demanda potencial, porém,

temos várias pessoas que procuram a escola, começam a estudar e param porque moram longe, porque é muito distante e não têm transporte, principalmente as pessoas de mais idade. Nós temos várias alunas do primeiro segmento que desistiram por ser longe demais, então eu acho que falta vontade política. [...] esta centralização sem o transporte escolar deixa muito a desejar (Diretora, 2011).

Além das dificuldades de acesso à escola, as mudanças ocorridas em 2010 e 2011, alteraram a estrutura inicialmente pensada para os CEJAs, aspecto que decepcionou e desanimou a equipe gestora e demais profissionais: “*cortou funcionários, professores, coordenadores, hora atividade, atendimento por disciplina, priorizou o Exame on line e a proposta de funcionamento da EJA a distância para 2012, em alguns CEJAs*” (Diretora, 2011). Constatações desta natureza levaram Haddad e Di Pierro (2006) a afirmarem que fatores sociopolíticos e econômicos continuam prejudicando o acesso dos jovens e adultos à educação e corroboram para que a desigualdade educacional seja ampliada e para que o modelo econômico brasileiro seja conservado. A resolução n.º 03 de 15 de junho de 2010 do CNE reduziu a carga horária da EJA. Com isso,

[...] se a proposta já não atendia totalmente, com essa redução ficou ainda pior. A proposta que foi trabalhada no ano de 2009 e 2010 foi melhor que a de 2011. Em 2011 todas as disciplinas tiveram a mesma carga horária dentro de todas as áreas, por exemplo, na área de linguagem as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física tiveram todas, a mesma carga horária (Diretora, 2011).

Estas afirmações ratificam que a educação, conclamada mundialmente como um direito humano universal, continua sendo apenas uma conquista jurídica. Do ponto de vista metodológico, as formas de ofertas atenderiam as especificidades dos estudantes, porém os CEJAs recebem muitos alunos oriundos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana com 14 e 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Outra situação anunciada pelas entrevistadas é a presença dentro dos CEJAs de estudantes que estão sob medida socioeducativa.

Estamos com toda esta problemática, com um número muito grande de jovens indisciplinados, oriundos de medidas socioeducativas dentro dos CEJAs. Os Centros não foram pensados para isso. Eles foram pensados realmente para aqueles alunos que precisam da escolaridade para o mundo, para a vida, alunos trabalhadores, e para os jovens de uma faixa etária mais elevada. Até o ano passado a idade exigida era de 14 anos, este ano passou para 15, mas acho que o distanciamento de maturidade ainda é muito grande. Nossa proposta atende a todos, só que não é fácil para o professor lidar com essa diversidade (Diretora, 2011).

Paiva (2005) afirma que os alunos saem do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Estes seriam no seu entendimento os novos problemas da área da alfabetização. O número crescente de escolarizados analfabetos indica que o sistema de ensino regular precisa ser recuperado para que os analfabetos funcionais não ampliem ainda mais a demanda da EJA. Ações continuadas e consequentes são necessárias para organizar formas de recuperar as oportunidades perdidas, assim como a carência de níveis de conhecimentos mais aprofundados.

Segundo Vóvio (2009) os programas, projetos e planejamentos pensados para a EJA no Brasil, por mais que se afirmem inovadores e transformadores são influenciados pelo ensino tradicional, e, por isso, nem sempre são compatíveis com as necessidades e realidades dos seus estudantes. As proposições de ofertas de atendimentos, com estratégias didáticas que se dizem diversificadas, se caracterizam como homogêneas e desarticuladas. Esta situação faz com que as políticas públicas educacionais apresentem propostas pedagógicas contrárias aos interesses e necessidades do público da EJA. Ainda, segundo o mesmo autor, estas, muitas vezes, tendem a reproduzir orientações curriculares da educação regular, apesar do esforço para valorizar a cultura primeira do jovem e do adulto, a sua articulação à cultura considerada legítima nem sempre é exitosa.

Frigotto (2010) afirma que o capitalismo monopolista encontra-se em uma fase que exige da escola níveis elementares de conhecimento para que as empresas produtivas funcionem e para que os empregados destas empresas tenham condições de consumo. O conhecimento científico é trabalhado para que o equilíbrio nas relações sociais de produção seja mantido. Nestes termos, o dual sistema de ensino reserva para a classe trabalhadora a função de “circulação e realização de mais valia produzida” (p. 184). Assim, a desqualificação da escola frequentada pela classe trabalhadora é sustentada por uma pedagogia acrítica, a serviço da recomposição dos mecanismos de elitização e de manutenção de privilégios, portanto, de reorganização da hegemonia dominante.

A adoção de uma teoria educacional crítica, segundo Saviani (2003), é ponto vital para que a escola ofereça um ensino voltado aos interesses dos dominados. Contudo, a adesão a esta teoria implica, por parte do Estado, efetivo compromisso com a oferta de uma educação de qualidade que abarque toda a população escolarizável (FRIGOTTO, 2010). Apesar de a ineficácia da educação de adultos ser anunciada a nível internacional, “em muitas regiões do planeta – do ‘terceiro’ ao ‘primeiro’ mundo –, até mesmo o acesso ao trabalho alienado é hoje recusado a largos setores da população” (LIMA, 2012, p. 40). Educar-se não

é adaptar-se ao mundo, aprender transcende objetivos imediatistas, individualistas e competitivos.

O atendimento por disciplina, semipresencial, inicialmente proposto, foi suspenso em 2011, e, o atendimento a distância, com previsão de início neste mesmo ano não se efetivou. Então, entre as formas de oferta inicialmente propostas, há atualmente o atendimento trimestral, por área de conhecimento que é presencial e o Exame da EJA *on line*. O atendimento por disciplina seria, segundo a Secretaria temporário, pois a partir de 2009 o Exame da EJA, que era por disciplina, passou a ser por área de conhecimento. Porém, de acordo com a procura nos CEJAs, ainda há alunos com disciplinas para eliminarem em todas as áreas em Mato Grosso.

Como afirmamos anteriormente, o Exame Supletivo *via web* iniciou-se no ano de 2011 e se caracteriza como um meio de acelerar ainda mais a escolarização. Antes, este Exame era feito apenas uma vez por ano, com data unificada para todos. Com a sua disponibilização *on line* é o aluno que faz a inscrição e agenda a data da prova, conforme a sua possibilidade “*é uma forma de acelerar mais, não é conhecimento, a gente sabe disso. Por ser on line é uma coisa boa*” (Professora, 2013,). Ao questionarmos sobre as possíveis dificuldades de acessibilidade dos candidatos aos recursos informáticos para prestar o Exame da EJA *on line*, a professora afirmou que “*os interessados procuram, fazem cursos de computação, estão correndo atrás, quem quer vai buscar*” (Professora, 2013).

Estas afirmações reforçam a ideia de que o indivíduo é responsabilizado individualmente pelo sucesso ou pelo fracasso profissional vinculado à escolarização, posto que a visão recorrente é que o direito é garantido, mas é ele quem não busca alternativas. O Estado, por sua vez, continua enfrentando o problema da desescolarização oferecendo cursos aligeirados e supletivados. Desse modo, a suposta universalização do acesso, legitimada legalmente, não se democratizou porque ainda não há condições objetivas que permitam que a qualidade alcance o ensino. Assim, a escola se organiza para não elevar os níveis culturais dos trabalhadores e perpetuar a desigualdade com a manutenção das relações sociais dominantes. Esta tem sido “a produtividade da escola improdutiva”, conforme assegura o autor (FRIGOTTO, 2010).

Uma nota no Jornal Gazeta – 1B de Cuiabá/MT no dia 27/12/2011 trouxe a notícia de que a “EJA ‘esvazia’ Ensino Médio” com a justificativa de que os estudantes escolhem interromper os estudos para mais tarde concluí-lo, por meio do Exame da EJA. Na compreensão do presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), que na ocasião concedeu a entrevista ao jornal, tem-se a impressão de

que atualmente, a demanda da EJA busca apenas certificações da Educação Básica e não há preocupação com o conhecimento. Certamente questões como estas, merecem e pedem o desdobramento de aprofundada investigação. Afirmar que iniciar ou concluir a Educação Básica por meio da EJA é uma opção dos estudantes e que a demanda por esta modalidade tem em mente a mera certificação, se constitui em um novo campo de pesquisa.

4.3. A Proposta pedagógica dos CEJAs: aulas nas turmas de origens, aulas oficinas, aulas culturais e plantões

4.3.1. A dinâmica da proposta pedagógica dos CEJAs e o seu papel social

De acordo com o material fornecido pela Gerência da EJA da SEDUC⁶³, o trabalho docente nos CEJAs compreenderia uma dinâmica com atividades indiretas: Horas Atividades, Reuniões Ordinárias e atividades com os alunos, as quais incluíam: Aulas nas Turmas de Origem; Oficinas Pedagógicas; Plantões e Aulas Culturais.

As aulas nas Turmas de Origem (TO) seriam reservadas para trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo. Estas aulas aconteceriam três vezes na semana conforme a matriz curricular, sendo nove aulas semanais para a Área de Conhecimento que o educando estivesse cursando (Slides fornecidos pela coordenadora da EJA/SEDUC/MT em julho e agosto de 2010).

As Oficinas Pedagógicas (OP) seriam para trabalhar as dificuldades na construção do conhecimento encontradas nas aulas da TO, por meio de jogos, aulas práticas, situações-problema, mapas conceituais, construção de portfólio. Assim formar-se-iam turmas, sendo não necessariamente das mesmas TO. Poder-se-iam ter na OP educandos de várias turmas. Cada turma teria, durante a semana, quatro horas destinada às oficinas.

As Aulas Culturais (AC) seriam para trabalhar transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento, num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, por meio da metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc. Cada turma teria durante a semana uma carga horária de duas horas destinada a este trabalho, sendo que a atividade deveria culminar preferencialmente aos sábados.

⁶³Por duas vezes solicitamos a proposta pedagógica do CEJA, uma em abril de 2010 e outra em julho de 2010. Nas duas ocasiões a coordenadora da Gerência da EJA da SEDUC/MT nos forneceu apenas slides com orientações acerca da proposta pedagógica. Estas informações foram organizadas por nós e constituem o texto do anexo III desta tese.

O Plantão seria um atendimento individualizado programado pelos CEJAs e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipulasse o período, dias e horário das aulas, contemplando mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, às suas condições de vinculação à escolarização e aos saberes já apropriado. Esta organização de horários para atendimento dependeria da organização de cada área, de cada professor, de toda a equipe envolvida no processo de construção de conhecimento dos sujeitos. Cada turma teria cinco horas semanais para a Área de Conhecimento que o educando estivesse matriculado.

Segundo uma entrevistada da equipe de implantação, esta dinâmica pedagógica foi pensada com a intenção de propiciar aos estudantes dos CEJAs uma forma de atendimento diferenciada, que não existia para esta modalidade. No entanto, a dificuldade enfrentada pelos Centros foi a ausência de condições para que o pensado fosse implementado. Kuenzer (2011), afirma que seria a real totalidade, que pretende ser transformada, a base de todo planejamento educacional. Contudo, geralmente estes planejamentos retratam aspectos metodológicos particulares, por conta da dificuldade de se trabalhar de forma articulada e desconsideram as consequências da realidade socioeconômica. Nestes termos,

[...] resolve-se a compra do livro didático, mas o professor continua sem saber como usá-lo, ou rediscute-se a prática docente, mas não se modificam as condições materiais para o exercício da docência; estimula-se a matrícula de todas as crianças de sete anos, mas não se amplia o espaço físico; abre-se oferta de ensino noturno, mas não se estuda a relação entre localização da escola/local de emprego; oferta-se escola para as camadas populares mas desconhecem-se suas formas de produzir e apreender o saber; discute-se o fracasso escolar sem analisar a relação entre os determinantes sociais, econômicos e pedagógicos (*Idem*, p. 87/88).

Ou então, centralizam-se formas de atendimentos julgadas adequadas para o público da EJA, estrutura-se uma proposta pedagógica que poderia responder às especificidades deste público, mas não se disponibilizam condições de acesso ao referido Centro. Propõem-se uma dinâmica de atividades pedagógicas que exigiria dedicação exclusiva do educador, mas indisponibiliza a remuneração correspondente suficiente a esse trabalho. Sem entrar no mérito da discussão do conceito de identidade da EJA e, sem desconsiderar os esforços de quem ajudou a pensar esta proposta, a permanência dos desvios sinalizados acima pode ter impedido que as ações fossem implementadas da forma como inicialmente planejada, ou se fizessem prática.

A proposta pedagógica pensada para os CEJAs previa um tempo para que o estudante tivesse acesso à parte teórica do conteúdo por meio de aulas na Turma de Origem, em sala. Posteriormente, esta teoria seria trabalhada na prática, por meio de Oficinas

Pedagógicas. O trabalho realizado nestas Oficinas seria consolidado nas Aulas Culturais, com atividades articuladas e contextualizadas. Para contemplar esse trabalho diferenciado, a proposta dispunha de uma organização, com horas atividades reservadas aos professores efetivos e interinos⁶⁴, divididas em várias ações que deveriam acontecer rotineiramente⁶⁵.

Todavia, as horas atividades inicialmente asseguradas aos professores interinos dos CEJAs, foram parcialmente reduzidas no início do seu terceiro ano de funcionamento. Com isso, o planejamento coletivo e integrado ficou comprometido, bem como as ações previstas na proposta pedagógica. A dinâmica organizacional exigida para a efetivação da proposta impunha um trabalho colaborativo e participativo por parte dos docentes que foi ceifado junto com a redução da jornada de trabalho dos professores interinos. Contudo, a questão da flexibilidade e da associação entre teoria e prática foi lembrada por mais um dos entrevistados, cuja proposta dos CEJAs estaria pautada em quatro momentos:

o primeiro momento seriam as aulas presenciais nas Turmas de Origens (TO); depois Aulas Oficinas; Aulas Plantões e Aulas Culturais. É oferecida ao aluno a aula onde ele está com a turma todo e com o professor. Para aqueles alunos que têm mais dificuldades, dúvidas, seria necessário um Plantão Pedagógico para sanar as dificuldades das aulas. As Oficinas Pedagógicas oportuniza a associação entre teoria e prática o que dá sentido para o ensino, principalmente na matemática. Uma coisa é você ensinar matemática no quadro e outra coisa é você ensinar a matemática através de um jogo em que pode aproveitar os conhecimentos que os alunos já têm. Tem também as oficinas voltadas para a Economia Solidária, estamos dando uma direção para estes alunos, muitos alunos já são senhoras, mães, possuem famílias, mas não trabalham e por meio da Economia Solidária podem obter uma complementação na renda familiar. Por meio de uma oficina ensinar a fazer sabão, crochê, estas oficinas voltadas à Economia Solidária mesmo. Então, vejo que a proposta pedagógica dos CEJAs vem atender estas necessidades dos alunos jovens e adultos, flexibilizando a carga horária e não sendo somente aquela aula tradicional (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Segundo Saviani (1982) a burguesia utiliza mecanismos históricos que negam a igualdade de oportunidades escolares aos trabalhadores. Os conhecimentos formais, historicamente construídos, não são igualmente trabalhados nas escolas. Para esse autor enquanto existem duas escolas, uma para a elite focada na formação intelectual e uma para os trabalhadores manuais, a igualdade de oportunidades não será conquistada por meio da

⁶⁴Na rede Estadual de Ensino de Estado de Mato Grosso as horas atividades são pagas apenas para os professores efetivos que atuam na Educação Básica. Os professores efetivos em 30 horas têm 10 horas reservadas para trabalhos extraclases.

⁶⁵As horas atividades dos educadores dos CEJAs compreendiam 10 horas de trabalho assim distribuídas: Reunião por Área do Conhecimento: 3h; Reunião Pedagógica: 1h; Planejamento para as Oficinas: 1h; Estudo em Grupo: 2h; Sala do Professor: 3h. Os CEJAs deveriam realizar a Agenda das Atividades, e o docente deveria observá-la antes de sua lotação.

educação. Para que a escola possa formar técnica e politicamente os indivíduos, precisa adotar a pedagogia revolucionária. Esta pedagogia centra-se na oferta de uma educação em pé de igualdade que, por meio de uma articulação com as forças emergenciais da sociedade, visa converter-se em instrumento a serviço de um mundo mais solidário e justo. Assim, a pedagogia defendida pelo autor é aquela que tem como principal tarefa a propagação dos conteúdos escolares, vivos, atualizados e contextualizados.

Porém, os depoimentos dos entrevistados evidenciam que o foco da proposta pedagógica pensada para os CEJAs pode ter se desviado da pedagogia emancipatória. A carga horária reservada para as aulas nas Turmas de Origens pode ter interferido no ensino dos conteúdos de forma mais aprofundada e abrangente. A indicação é que as Oficinas Pedagógicas aconteceram desarticuladas da formação intelectual e sua ênfase recaiu no senso comum. O enfoque das Aulas Culturais, segundo os entrevistados, estava mais voltado para a economia solidária. Os Plantões, que deveriam acontecer rotineiramente, antes ou após o horário de aula e atender aos estudantes com dificuldades de aprendizagens em determinados conteúdos, por diversas razões, até o ano de 2011 não aconteceram da forma como foram previstos.

A pesquisa de observação indicou que na realização das oficinas pedagógicas e dos sábados culturais havia importante distanciamento entre ciência, cultura e trabalho. As oficinas, em geral, se caracterizavam como um momento em que os alunos demonstravam uns aos outros o que sabiam fazer. Não havia avanço do senso comum para o conhecimento sistematizado. As aulas culturais, que em alguns CEJAs, inicialmente tiveram a denominação de sábados culturais, assemelhavam-se a uma feira livre. Produtos alimentícios, material de limpeza, artesanatos, mudas, sementes e demais alvitres produzidos pelos estudantes eram expostos para a apreciação do público. Tudo isso seria válido se confluísse com a construção de conceitos por parte dos estudantes e a função social da escola assegurada.

Figuras 1 e 2 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso



Figuras 3 e 4 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso



Disponível em: <http://www.google.pt/search?num=10&hl=pt-BR&site=imghp&tbm>, acesso em 29 de setembro de 2012.

Figuras 5 e 6 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso



Disponível em: <http://www.google.pt/search?hl=pt-BR&q=sabados+culturais+cejas>, acesso em 29 de setembro de 2012.

Figuras 7 e 8 - Oficinas Pedagógicas e Sábados Culturais realizados nos CEJAs de Mato Grosso



Disponível em: <http://www.google.pt/search?num=10&hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1280>, acesso em 29 de setembro de 2012.

Este distanciamento foi anunciado pelos próprios estudantes dos Centros. Quando nestas ocasiões, observamos a realização das referidas ações e perguntamos aos estudantes suas opiniões concernentes às atividades realizadas nas Oficinas Pedagógicas e nos Sábados Culturais, a maioria se mostrou descontente e afirmou que “queria mesmo era aula” (Estudante, julho de 2010) “aprender coisas da escola” (Estudante, julho de 2010), porque

“estas coisas aí, nós aprendemos em casa, não precisamos vir para a escola para aprender”, “isso nós já sabemos fazer” (Estudantes dos CEJAs, setembro de 2011).

Conforme afirma Frigotto (2005), a principal tarefa de uma proposta de educação para jovens e adultos com princípios unitários e politécnicos seria a indispensável e a inadiável articulação entre a ciência, o trabalho e a cultura. Esta seria, em seu entendimento, uma oportunidade ímpar para que os trabalhadores tivessem acesso a uma educação de qualidade e elevasse seu nível de conhecimento cognitivo. Esta escola seria amparada em uma proposta didática fundamentada em uma concepção de ensino politécnica com vistas à superação da dualidade educacional.

Ainda em relação à aceitação da dinâmica de trabalho que a estruturação da proposta pedagógica propiciou aos estudantes, outro entrevistado apresentou uma compreensão diferente. Para ele

se trabalhada como deve ser os alunos gostam, mas a gente sabe da realidade, isso depende do compromisso do professor, fazer com que o aluno goste ou não da oficina”. Quando o professor não tem compromisso com a oficina, por exemplo, e planeja algo apenas para tirar o aluno de casa, vir para o CEJA e ficar estressado, o aluno não gosta, mas quando se trabalha a oficina de maneira clara e objetiva o aluno tem o prazer de vir e participar. “Já tive a oportunidade de presenciar as duas situações (grifo nosso) (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Nestes termos, Giovanetti (2007) afirma que a formação docente é essencial. Porém, para que os educadores possam participar de um projeto de transformação social, tal formação pede aprofundamento teórico acerca das políticas educacionais. No entanto, segundo Soares (2007), a maioria dos professores que se formaram em Pedagogia com Habilitação em EJA, ofertada pela UFMG, desde o ano de 1986, não atuam na modalidade porque “não conseguiram trabalhar com a EJA pela indefinição do lugar desse profissional na escola” (p. 287), ou seja, a ausência de uma política que assegure estabilidade e progressão a estes educadores compromete suas trajetórias profissionais. Portanto, para além do discurso de culpabilização do professor, há outras implicações de ordem política, socioeconômica e cultural.

Oliveira (2004), ao analisar a “precarização” e a “flexibilização” do trabalho docente afirma que as reformas educacionais e suas políticas públicas geralmente atribuem aos educadores a responsabilidade do fracasso dos programas e do desempenho qualitativo dos estudantes. Estes profissionais são convocados a desempenhar funções que estão além da sua formação, realidade que imprime nos educadores a sensação de que já não sabem mais ensinar e impulsiona-os a não mais se reconhecerem enquanto profissionais. Situação que

acentua a cada dia a desqualificação do trabalho docente. Pesquisas desenvolvidas pela autora indicam que os educadores se vêem “obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas. Contudo, expressa sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo - faltam-lhes condições de trabalho adequadas - quanto do ponto de vista subjetivo” (p. 1.140).

As análises de Oliveira (2004) são confirmadas nas situações sobre a aceitação e procura dos plantões por parte dos alunos, outra dinâmica estabelecida na proposta pedagógica dos CEJAs, conforme afirmou um dos entrevistados: “*se o professor trabalhar, dentro da sua aula de uma forma que mostre para o aluno a necessidade de ele vir para o Plantão [...] cabe ao professor estimular estes alunos para virem para os plantões, para participarem*” (Técnico da EJA/SEDUC, 2010). De acordo com o disposto na proposta pedagógica, a organização dos plantões dependeria de cada Centro.

Na proposta que nós elaboramos os plantões seriam na primeira aula de cada dia letivo e nas outras três seriam aulas teóricas ou oficinas. Só que tem Centro que trabalha de forma diferenciada, trabalham três dias com aula teórica, que é aula na turma, um dia oficina e outro dia plantão, deixaram um dia só para plantão. Então, isso depende da organização de cada CEJA. A proposta dá essa autonomia para cada CEJA, ela não amarra, tem que ser assim. Tem a carga horária e a escola tem autonomia para se reestruturar dentro daquela carga horária que foi oferecida (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

É neste sentido que Oliveira (2004) afirma que a flexibilização do trabalho chegou às escolas e esta constatação mudou as estruturas curriculares. O novo padrão educacional, identificado como flexível e autônomo exige um novo perfil de trabalhadores da educação. Porém, há uma grande distância entre o que é proposto por estes programas de reformas educacionais e o que se institucionaliza no interior das escolas. Mesmo porque é a aproximação do cotidiano docente que possibilita a compreensão da realidade para a sua transformação. A proposta pedagógica pensada para os CEJAs tentava superar a inflexibilidade da escola tradicional, extremamente burocrática, autoritária e verticalizada. Entretanto, não se pode afirmar que encontramos no interior dos Centros da EJA de Mato Grosso uma escola democrática, amparada em uma organização de trabalho coletiva, com a oferta de uma educação de qualidade. “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Os CEJAs também estavam com dificuldades didático-pedagógicas para realizar os Sábados Culturais e, mais uma vez, o fracasso desta atividade, assim como das Oficinas e dos Plantões, foi atribuída aos docentes.

É muito difícil às vezes você tirar o jovem e o adulto de casa no sábado para vir para a escola. Mas, quando trabalhado ouvindo os alunos, o que eles querem naquele Sábado Cultural, o que vai ser trabalhado naquele sábado, qual a apresentação, se vai ser uma festa, se vai ser a demonstração das oficinas que eles estão produzindo, se tiver um envolvimento dos professores mostrando para os alunos a importância do sábado cultural, ele tem um resultado muito bom. Neste sentido, depende também não só do professor, depende da articulação da coordenação de área e da coordenação pedagógica, porque se a coordenação de área e a coordenação pedagógica não fomentarem os Sábados Culturais, eles acabam não acontecendo da forma como deveria acontecer (grifo nosso) (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Sampaio e Marin (2004), ao analisar os efeitos da precarização do trabalho docente sobre as práticas curriculares educacionais afirmam que o problema constante e crescente no país se arrasta há muito tempo e está implicado nas condições de formação e de trabalho do professor. Então, a devida articulação curricular entre conhecimento, cultura e trabalho pode estar condicionada ao trabalho do professor ou da equipe de profissionais da educação. Todavia, o desenrolar do trabalho docente depende das implicações da orientação política adotada, assim como, da compreensão do educador acerca das práticas curriculares abarcadas pelas exigências do capitalismo. Esta compreensão não é simples e exige que o educador conheça e tenha condição de analisar o currículo prescrito e de investigar o currículo autêntico que se desdobra em prática. Até porque as determinações curriculares manifestam tanto as marcas das políticas, como a realidade socioeconômica dos estudantes. Neste sentido, às práticas pedagógicas, antecedem exercícios que as relacionam as condições que cerceiam o trabalho docente.

Oliveira (2004) afirma que tais exigências definem o trabalho docente para além das atividades em sala de aula, por envolver os professores nas discussões de planejamento, elaboração de projetos, na análise do currículo e de suas formas avaliativas. O envolvimento nestas atividades amplia sistematicamente a abrangência do trabalho do educador, o que muitas vezes gera um clima de angústia e instabilidade no interior das escolas, dada a complexidade das tarefas atribuídas a ele atribuídas.

4.3.2. O pensado e o realizado: a proposta pedagógica no interior dos CEJAs

Apesar da responsabilidade atribuída pela equipe de implantação aos educadores dos CEJAs pelo sucesso da implementação da política, os profissionais entrevistados afirmaram que tiveram muita dificuldade nesta tarefa. Estas dificuldades levaram a equipe gestora e professores a repensar e a reestruturar a organização pedagógica inicialmente proposta. Neste sentido, foram muitas as mudanças ocorridas no decorrer dos 4 anos de funcionamento dos CEJAs. Conforme afirmação dos entrevistados, as Oficinas continuam, mas diminuíram: *“agora são trabalhada por área de conhecimento e por tema. Não acontece mais da forma como era, um dia só para oficina e a escola toda envolvida, agora é por tema, com palestras, filmes”* (Diretora, 2011). Os sábados culturais também reduziram:

[...] antes eram de nove a dez sábados por ano, este ano nós fizemos cinco. Antes eles já vinham previstos no calendário da SEDUC, agora nós temos autonomia para programar os sábados culturais. Vem o calendário da SEDUC e dentro deste calendário nós temos autonomia para nos organizar e adequar às sequencias dos sábados culturais (Diretora, 2011).

Segundo a diretora, estas mudanças ocorreram porque não havia uma contextualização, e tanto os sábados culturais como as oficinas pedagógicas se configuravam em mera atividade a ser cumprida. Docentes e discentes não acreditavam nos trabalhos que estavam realizando. Os alunos vinham às oficinas e aos sábados culturais para responder à chamada e garantir a presença. Diante deste quadro, trazemos as contribuições de Kuenzer (2011), para quem toda mudança exige uma direção; portanto, ao investir em uma proposta de ensino diferenciada é preciso ter definido o seu ponto de chegada. Se a ideia é planejar para superar o autoritarismo e a centralização pedagógica, Estado e sociedade civil devem participar juntos de discussões na esfera nacional, uma vez que as prioridades educacionais devem ser definidas em nível nacional para que os planos e as propostas ganhem legitimidade. Estas propostas deverão ser adequadas aos diferentes contextos estaduais, regionais, municipais e até mesmo locais, o que imprime farta discussão e reflexão.

Contudo, dadas as contradições provenientes do capitalismo, o Estado assume a função de mediar interesses que contrariam a elaboração das políticas educacionais. O grau de democratização do papel do Estado nestes planejamentos depende dos interesses por ele levado a cabo. Se suas intenções estiverem voltadas para atender às necessidades da maioria da população, pode-se considerar democrático. Porém, o fato de o Estado não assumir a sua função mediadora “e assegurar que o plano conduza à direção pretendida, por si só já é uma definição política; e, historicamente, o *laissez-faire* não tem beneficiado os segmentos mais carentes da população, que demandam educação pública, gratuita e de qualidade” (KUENZER, 2011, p 90/91).

As afirmações da autora ajudam a compreender a desarticulação da proposta pedagógica dos CEJAs entre conhecimento, cultura e trabalho e por que as estratégias didáticas estruturadas na proposta se tornaram um fazer por fazer. As oficinas seriam uma forma diferenciada de aprendizagem, mas para isto teriam que ter um objetivo e desenvolver conhecimento, conforme afirmou uma entrevistada:

então, poderia até se trabalhar a flor, o chinelo, mas teria que estar relacionada às disciplinas e aos conteúdos científicos. Uma professora, por exemplo, trouxe uma mesa de sinuca para trabalhar o teorema de Pitágoras, os angulos, as formas geométricas, e foi muito bom. Mas, se não tem um objetivo, acaba sendo uma confecção de qualquer coisa, tem que ter um objetivo e uma fundamentação, porque o que é ensino para a escola? (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Certamente ensino para a escola não poderá ser, como afirma Frigotto (2005), a fragmentação de alguns conceitos que legitimam as desigualdades. Para que a sociedade democrática se institua a escola deverá produzir uma educação democrática. Condição que exige desta instituição espaço para que o espírito da subjetividade, da tolerância, da investigação e da ciência, “o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo - que a ciência a cada momento lhe traz - com um largo e generoso sentido humano” (TEIXEIRA, 1996, p. 43), se faça prática.

A orientação era que cada CEJA deveria criar a sua forma de trabalhar a proposta, de organizar as Oficinas Pedagógicas, os Plantões e os Sábados Culturais. Contudo, sem o encaminhamento da SEDUC, em cada CEJA havia um arranjo. Organização esta que não agradava aos estudantes que a interpretavam como desfocada dos propósitos da escola, conforme afirmou uma entrevistada:

*não se pode agradar a todos, ainda têm aqueles que vêm de uma educação tradicional, que acha que estudar é vir para a escola, ter o quadro cheio, fazer prova, responder questões, ter o caderno cheio: passa dez questões, responde dez questões. **Eles ainda têm essa resistência e não conseguem conciliar a teoria com a prática.** Não gostam de oficina, **acham que é só enrolação**, alguns ainda tem esse pensamento. No entanto, mesmo pensando assim eles se entregam, ajudam na elaboração dos projetos, realizam os trabalhos propostos. Mas, ainda há essas críticas, essas resistências, **eles querem aula**, até porque quando eles pararam de estudar era assim, a professora enchia o quadro, passava questionário, era assim, mas aí a gente precisa explicar que as coisas mudaram e que a maneira de aprender também mudou – (grifo nosso) (Professora, 2011).*

Se a maneira de os estudantes aprenderem mudou, o problema, conforme afirma Soares (2007), é a ausência de uma política pública e de diretrizes claras e objetivas para a formação inicial e continuada de educadores da EJA que os habilitem a ensinar de outra maneira. Dentre as recomendações do II Seminário Nacional sobre Formação de Educadores

de Jovens e Adultos está o aprofundamento das discussões acerca desta formação, envolvendo as universidades em desenvolvimento de projetos de extensões que valorizem as experiências pedagógicas vivenciadas na EJA e os processos formativos até então realizados. Os depoimentos das professoras confirmam as análises de Freire (1997) de que os estudantes da EJA não são incapazes. Eles sabem que “precisam saber melhor o que já sabem e conhecer o que ainda não conhecem” (ZANETTI, 2008, p. 79). Por isso os estudantes preferiam aulas nas Turmas de Origem, momento em que eles teriam a oportunidade de aprender as coisas da escola, de aprender a ler, a escrever, a interpretar, a calcular, resolver situações problemas, conhecer a ciência da natureza e da humanidade.

Os alunos gostam mais de participar de aula na Turma de Origem. As Oficinas... é uma coisa nova, eles reclamam, [...]. Mas, eles fazem trabalhos maravilhosos - o que este trabalho proporciona de bom para os alunos? No final de setembro nos temos a feira de artesanato, e cada aluno que sabe fazer crochê, bolo, conserva, chinelo, tudo que eles fazem, traz para a feira cultural e cada um expõe o que ele sabe fazer para vender na feira (grifo nosso) (Professora, 2011).

Teixeira (1976), ao analisar a educação escolar no Brasil afirma que nos países democráticos a educação se constitui em um único sistema educacional em que todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades de acesso a educação básica. Uma educação que forme seu povo para agir nos diferentes espaços sociais, “mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos muitos aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida [...]” (TEIXEIRA, 1976, p.107-108). Segundo o autor, todos os cidadãos teriam que ter as mesmas oportunidades de aprendizagem para que, posteriormente, fossem livres para escolher a profissão que mais os realizassem.

Os Plantões, outra dinâmica da proposta de trabalho dos CEJAs, deveriam acontecer regularmente, segundo as “Regras de Negócio”. Todavia, esta foi outra atividade que trouxe embates aos Centros da EJA. Após diversos ajustes, conforme afirmaram os entrevistados, atualmente cada CEJA organiza os Plantões à sua maneira, porém, a maior dificuldade ainda consiste no envolvimento dos estudantes: “temos algumas situações que nos deixam tristes, porque temos alguns alunos que não querem participar, às vezes ele não fica para a última aula do Plantão” (Coordenador de área, 2011). Realidade confirmada por outra entrevistada: “os Plantões no último horário não tinha proveito” (Diretora, 2011). Por isso, segundo a diretora, a escola optou por oferecê-los no início e no final da aula, proporcionando ao aluno duas opções de horário para frequentá-lo. Desse modo, os estudantes dos CEJAs deveriam permanecer três horas diárias na escola com acompanhamento do professor que, em casos de dificuldade de aprendizagem, solicitava ao aluno que frequentasse os Plantões Pedagógicos.

Porém, boa parte dos professores diz que quando propõem os Plantões os alunos vão embora, não ficam. Então, vejo que falta a definição da escola de sentar, conversar, uma conversa séria por parte da coordenação, da direção, uma orientação pedagógica mesmo. Essa mudança política que houve, nós não temos orientação por parte da SEDUC como deve funcionar o ensino por disciplina, as enturmações, nós não sabemos como estão funcionando [...] o professor, por exemplo, fica três horas em sala, depois a gente não sabe como fica, são cinco horas por semana que o professor [...] qual a orientação que nos temos em relação a isso? (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011)

Segundo Laval (2004), a escola diante da ofensiva do neoliberalismo econômico, é contraditória e ainda não se ajustou ao novo sistema. A maior destas contradições, segundo ele, é que esta escola desvaloriza os valores que dão sentido ao aprendizado porque o valor econômico sobrepõe-se aos valores culturais. O autor sustenta que a educação pública é refém do neoliberalismo. Nestas condições, a escola volta-se para a formação de “capital humano”⁶⁶ e a quantidade e a qualidade dos conhecimentos trabalhados perdem a importância. A mercantilização da educação responsabiliza o indivíduo pela sua autoformação e a escola pelo fornecimento de força de trabalho adequada aos padrões de desenvolvimento e necessidades econômicas. De acordo com os depoimentos dos entrevistados, os Plantões se caracterizaram como uma reposição de aula, o que desviou o seu propósito, conforme explicou uma professora.

*Até mesmo devido à distribuição da carga horária, os **Plantões não acontecem**, mas como eu digo, se o aluno está com déficit de aprendizagem **cabe ao educador chamá-lo, convocá-lo para os plantões**. No entanto, esses Plantões, muitas vezes não cabem dentro da carga horária do professor. **Se o professor chamar, o aluno vem**, mas às vezes o professor acaba dando uma aula normal e não direciona para aqueles alunos que estão com dificuldades. Então, os plantões acabam virando uma aula normal para todos, porque os demais alunos preferem ficar - você vai dizer que não? Acaba sendo uma aula normal (grifo nosso) (Professora, 2011).*

Há divergências nos depoimentos, embora a maioria dos entrevistados tenha afirmado que os alunos não ficavam para os Plantões. O relato acima mostra que havia interesse inclusive pelos alunos não convocados. As contribuições evidenciam que as estratégias adotadas pelos Centros em relação aos Plantões foram diferentes e divergentes e, novamente, a responsabilidade pelo insucesso desta estratégia didática voltou-se para os professores. Às cinco horas semanais reservadas aos Plantões, que inicialmente foram

⁶⁶ “O conceito de ‘capital humano’ reaparece nos anos 80 na mesma forma assumida nos anos 40 e 50 – e amplamente difundida no Brasil nos anos 60, em especial, pelo livro de Theodore Schultz (1962) – no bojo de uma economia da educação que remete à desenvolvida em razão do ‘terceiro setor’, supostamente responsável pelo resíduo do crescimento econômico que não se deixava explicar pelo capital fixo empregado” (PAIVA, 2001).

concentradas nas sextas-feiras, permitiram esta organização de trabalho: dois ou três dias eram reservados para Aulas Teóricas nas Turmas de Origem; um dia para as Oficinas Pedagógicas e um dia para as Aulas Culturais. Isso, porque em um CEJA pesquisado os Sábados Culturais aconteciam às sextas-feiras. De acordo com as “Regras de Negociação Pedagógica” o estudante teria assegurado ao final de um ano de estudo, uma carga horária de 800 horas e de 200 dias letivos. Esta carga horária seria dividida entre, CHTO - Carga Horária Turma de Origem; CHOP - Carga Horária Oficina Pedagógica; CHC - Carga Horária Cultural. Os Plantões eram compreendidos como atividades extraordinárias e, a sua carga horária não seria computada nas 800 horas, porém não foi isso que aconteceu no interior dos CEJAs investigados entre os anos de 2008 a 2011.

Assim, se fossem trabalhados da forma como fora previsto, os Plantões poderiam dar resultados, porém, mesmo com as reformulações e adequações possíveis, mais uma entrevistada afirmou que *“tem aluno que não gosta. A última aula é reservada sempre para os Plantões, mas tem aluno que reclama e não fica”* (Professora, 2011). Soares e Vieira (2009) afirmam que o jovem e o adulto trabalhador ao retornarem à escola tentam resgatar um direito perdido. No entanto, muitas vezes, estes estudantes, além de terem interrompido o estudo em diversas ocasiões por inúmeras razões, vivenciam situações de exclusão social de toda ordem que se materializam “em processos de segregação cultural, espacial, ética e econômica” (p. 156). Situações estas, que aquietam os sentimentos de pertença social e bloqueiam suas esperanças de inclusão social.

Diante destas constatações, as propostas educacionais formuladas para a EJA precisam assumir atitudes que possam superá-la. Segundo informações contidas no relatório que redimensionou a EJA em Mato Grosso e implantou os CEJAs, a proposta foi pensada para atender as especificidades do público da EJA, porém, conforme afirmou uma entrevista, em 2011 ela foi reorganizada:

este ano já mudou, não tem mais este formato, não tem, estou trabalhando, fazendo um arranjo pedagógico, porque enquanto coordenadora pedagógica acredito nesta forma de atendimento, meus coordenadores de área acreditam, mas nós temos que driblar um pouco o sistema para acontecer (Coordenadora pedagógica, 2011).

Corroborando com esta realidade, Calazans (2011) afirma que as atuais propostas educacionais, permanecem burocráticas e ditatoriais em concepções e no trato com professores e estudantes. Nestes termos, a autora afirma que as estratégias didáticas tradicionais e contraditórias devem ser substituídas a partir da recusa de educadores que defendem uma concepção democrática de educação. Todavia, são muitos os dilemas que

impedem que rupturas aconteçam nos espaços escolares. Conforme afirmou a mesma entrevistada, os educadores dos CEJAs resistiam em adotar as orientações da proposta pedagógica por considerá-la muito trabalhosa:

*[...], eu acho que alguns coordenadores pedagógicos e de área não instigam o suficiente, porque é muito mais fácil você trabalhar o arroz com feijão do que a proposta inovadora. Porque nessa proposta inovadora você tem que sair da sua zona de acomodação, tem que crescer, sair da zona de acomodação dá trabalho, crescer dói. Então, aqui nós temos várias situações que querem acabar com a terça-feira de oficinas, com a quinta-feira de palestras, entendeu? Mas, eu enquanto profissional acredito muito nesta proposta e gosto! **Os alunos também, se você traz oficinas e palestras significativas, porque aqui, às vezes oficina é assistir um filme, não tenho nada contra filme, porque um filme pode ser muito produtivo se ele for bem trabalhado. Agora, reunir cinco turmas para assistir um filme como oficina! Isso não vai dar certo, não é verdade? Percebo que a oficina está muito mais ligada ao fazer, os alunos gostam desse fazer. Agora palestra, palestra dá trabalho porque tem que agendar, se programar, se organizar, mas isso é tão significativo! Uma vez organizamos uma palestra sobre a Lei Maria da Penha com previsão de uma hora e durou quatro horas! Estas palestras, estas oficinas tem que complementar o processo pedagógico, não adianta ministrar uma oficina com um assunto que não vai fomentar, talvez o aluno não goste por isso. Vejo a questão da responsabilidade das escolas de vivenciar a democracia, mas para isto é preciso ter a consciência de gestão também! É nesta escola da EJA que eu acredito! Temos que reproduzir aqui o cotidiano do aluno. Semana passada foi assassinado um aluno aqui nesta escola, então, estamos chamando palestrantes para falar sobre a questão da violência, sobre motivação, então é assim, dependendo da necessidade, vai se adequando** (grifo nosso)(Coordenadora pedagógica, 2011).*

Calazans (2011) afirma que a incapacidade de conciliar as proposições contidas nos planos com a realidade faz com que, gradativamente, as propostas educacionais busquem justificativas para explicar as eventualidades que tomam conta da educação. A situação se agrava, não porque os professores não queiram sair da sua zona de acomodação e, sim, porque não foram e não são preparados para assumir um trabalho desta natureza. Segundo alguns autores (Costa, 2000; Soares, 2003; Moura, 2005), as instituições formadoras existentes no Brasil, em sua maioria, não habilitam os professores com os requisitos necessários para o desempenho na EJA. As investigações no campo da formação de professores para esta modalidade de ensino indicam que são necessários estudos mais aprofundados sobre a história da formação de educadores no Brasil, ou seja, de “como se dão os processos formativos daqueles que atuam na EJA” (SOARES, 2003, p. 45).

De acordo com os entrevistados, a proposta pedagógica dava abertura para que cada Centro encontrasse a melhor forma para trabalhar as Aulas na Turma de Origem, nas Oficinas Pedagógicas, nos Sábados Culturais e nos Plantões. Então, a equipe gestora dos CEJAs, em

discussões com os professores e funcionários, aos poucos, adequaram tais atividades, conforme afirmou um entrevistado:

As formas de funcionamentos dos Plantões, das Oficinas, não vieram colocadas como seria, veio à porcentagem que deveria ser reservada para cada uma das atividades, não veio especificado, tanto é que a gente foi experimentando vários modelos. A gente já tentou colocar um dia só de Plantão, só com os alunos que deveriam fazer Plantão, já tentou deixar para a última aula, dois dias por semana, fomos tentando várias formas até conseguir um dia que deu para atender o maior número de alunos [...] (Coordenador pedagógico, 2011).

Trabalhar com a EJA exige domínio conhecimentos peculiares que permitam ao educador dar conta das particularidades de propostas desta natureza. No entanto, pesquisas recentes mostram que as instituições formadoras não dão sustentação ao formador para “articular teoria e prática no atendimento das especificidades de Educação de Jovens e Adultos” (BARROS, 2007, p. 64). Por isso, a experiência docente precisa ser valorizada nos momentos de formação continuada, porque ela poderá confrontar a formação eminentemente científica com que a maioria dos educadores chega às instituições de ensino (CANDAU, 1998). A princípio, as Oficinas eram semanais, porém por conta dos problemas internos de logística: disponibilização de recursos instrucionais, espaços e multimeios, a quantidade de horas foi se alterando:

aos poucos, os professores foram interagindo, o professor de uma área dava oficina para outro público, todos os alunos podiam participar, o aluno que escolhia a oficina que ia participar. Depois, a gente voltou cada professor a dar a oficina para a sua própria turma [...] às vezes o professor convida um colega para trabalhar a oficina, juntam as turmas, às vezes não, quando é um conteúdo mais específico, um professor auxilia o outro na turma dele, depois o professor que recebeu auxílio vai para a turma do outro professor em outro dia para auxiliá-lo. A carga horária das oficinas diminuiu esse ano, estamos trabalhando por área, cada semana é uma área que faz a oficina [...]. Praticamente, cada área ou segmento tem uma oficina por mês. As oficinas são agendadas pela questão de logística da escola, disponibilização de laboratório de informática, data show, vídeo, palestras, mas quando o professor consegue trabalhar uma oficina que não necessita de equipamento, ou que tenha disponível naquele dia, ele trabalha a oficina fora da programação. Então, ele acaba trabalhando umas oficinas a mais, como se fosse uma aula prática mesmo (Coordenador pedagógico, 2011).

As Oficinas, que a princípio teriam uma carga horária de cinco horas semanais em cada turma, conforme afirmou o entrevistado, foram reduzidas para quatro horas mensais. São estes complexos desafios vivenciados pelos educadores que os tornam capazes de atuar no meio social com a perspectiva da transformá-lo (LIBÂNEO, 1999) e os orientam para o

ensino. Daí a importância de se considerar estas experiências nos cursos de formação continuada.

Assim compreendidas, as práticas sociais traduzem os contextos sociais e culturais da comunidade escolar, realidade complexa e diversa que reforça a construção do saber docente, o qual permite a realização de um trabalho coletivo articulado (BARROS, 2007). As práticas sociais indicam a realidade sociocultural de estudantes e educadores e, de certa forma, direcionam as ações pedagógicas. Neste sentido, conforme afirmaram os entrevistados, assim como as Oficinas Pedagógicas, os Sábados Culturais também foram reduzidos. Nos primeiros dois anos de funcionamento dos CEJAs, os Sábados Culturais eram realizados mensalmente. No decorrer do ano de 2011 foram realizados em média quatro a cinco Sábados Culturais e as mudanças ficaram a critério de cada Centro.

Ai nós optamos em deixar apenas a nomenclatura de Sábado Cultural, mas trabalhar o calendário, as datas mais tradicionais: dias dos pais, das mães, festas juninas, a comemoração natalina, então a gente deixou no calendário como Sábado Cultural para comemorar estas datas, mas como um dia letivo mesmo, específico para comemorar estas datas (Coordenador pedagógico, 2011).

A transformação dos Sábados Culturais em comemorações de datas festivas e cívicas foi confirmada por outra entrevistada. Segundo ela, nestas ocasiões os CEJAs apresentam: *“dança, teatro, artesanatos, as comidas, tudo construído por eles, é uma forma de colocar a comunidade na escola”* (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011). No entanto, outra formadora apresentou uma avaliação diferente:

O que eu observo é que os Sábados Culturais, assim como no ano passado, o aluno participava porque tinha que assinar presença, mas ele não tinha significado para os alunos [...]. Então, ficou assim: na semana do índio vamos fazer um Sábado Cultural para comemorar, então, puxaram muitos Sábados Culturais para o primeiro semestre e coisificou, não tinha objetivo, muito mecânico e os alunos não tinham interesse em participar, motivação, tanto que nos últimos sábados, poucos alunos estavam participando (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Em relação à participação e ao envolvimento dos estudantes nas Oficinas e nos Sábados Culturais, um entrevistado afirmou que aos poucos os estudantes foram aceitando esta dinâmica de atividades, de forma que: *“hoje eles estão mais acostumados com a ideia, os alunos aceitam com mais naturalidade as Oficinas e os Sábados Culturais”*. Há participação, mas ainda não é de todos.

Tivemos que definir um horário, nós temos alunos adolescentes, adultos e idosos, então, como tem que ser em um horário único, porque uma das características do Sábado Cultural é a integração de toda a comunidade escolar, envolvendo alunos dos três períodos, tanto é que nas Oficinas

Pedagógicas, quando eles constroem alguma coisa, a intenção é expor para toda a escola [...]. Então, este seria o momento de todos os alunos integrarem. Porém, tem a questão do período, para os mais novos, adolescentes, seria interessante o mais cedo possível, para os adultos que trabalham o dia todo, seria interessante no período noturno. Tentamos vários períodos, até que conseguimos um período intermediário, [...] das 16 às 20 horas [...], os adolescentes conseguem vir no início e ficar em uma boa parte do evento. Os alunos que trabalham aos sábados participam um pouco mais tarde (Ccoordenador pedagógico, 2011).

A maior dificuldade dos CEJAs, segundo os entrevistados, consiste em propiciar atendimento adequado ao maior público possível. Isso, porque os objetivos e interesses de aprendizagem são muito diferentes e variam de acordo com a faixa etária. *“Temos os senhores e as senhoras que os objetivos deles são serem alfabetizados e compreenderem melhor o mundo, temos os adolescentes e os jovens que querem prestar o vestibular”* (Coordenador pedagógico, 2011). Mesmo assim, apreendeu-se que esta é a dinâmica pedagógica que mais se aproxima do sugerido nas Orientações Curriculares de Mato Grosso e do Brasil para a EJA, no que está assegurado na Declaração dos Direitos Humanos. *“[...] tenho 30 anos de educação, de experiências, tive pais e parentes que estudaram na EJA, nos Cursos de Suplência, no Mobral e posso afirmar que esta proposta é a que mais se aproxima do que diz as orientações para a EJA em geral”* (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Arroyo (2006) analisa a EJA como uma modalidade legalmente regulamentada que precisa ser assumida como política de Estado para que a aproximação destas políticas com a realidade dos estudantes das escolas públicas reduza as diferenças. Entretanto, enquanto a EJA se esforça para compreender os contextos sociais da classe popular, com suas vivências, opressões e exclusões, o sistema escolar, de forma mais abrangente, tem dificuldade para realizar estas leituras. Estes esforços influenciaram a proposta pedagógica dos CEJAs que, de certo modo, apresentou avanços neste sentido.

Junto à flexibilidade da proposta pedagógica observou-se falta de clareza das atividades que deveriam ser desenvolvidas. Desse modo, foram muitas as tentativas para que os procedimentos didáticos propostos fossem encaminhados da melhor maneira possível. Contudo, uma entrevistada afirmou que:

o CEJA deveria ser um lugar que realmente pensasse a EJA, que realmente fizesse estudos, realmente elaborasse material e que fosse realmente um lugar de possibilidades. Por exemplo, tivemos 13 alunos que fizeram apenas o fundamental e depois passaram no ENEM. Aluna que fez o fundamental passou no concurso e quando assumiu já tinha feito o Ensino Médio pelo ENEM. Então, a gente tem esses alunos que conseguem avançar, que estão ali e que precisam deste espaço para expressar o conhecimento que tem e

avançar, e temos aqueles que precisam de um tempo maior, que necessitam do nosso acompanhamento. Então, na verdade, no Centro deveria ter uma forma de atendimento aos estudantes que têm condições de avançar e outra para os que precisam de um acompanhamento mais próximo, individual, para concluir seus estudos. O CEJA deveria estar preparado [...] mas a animação inicial, tudo que tínhamos, praticamente acabou (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Segundo os entrevistados, a dinâmica de trabalho proposta inicialmente não foi aceita ou compreendida pelos estudantes. Muitos alunos vinham para a escola apenas quando era aula na Tuma de Origem (TO), quando o professor trabalhava os conteúdos em sala, de forma mais tradicional. Porém, quando a atividade era extraclasse “*para eles não tinha significado, muitos alunos não vinham e quando vinham pediam para ir embora, porque para eles, se não fosse atividade em sala, não era aula, eles ainda têm essa compreensão*” (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011). Segundo Arroyo (2006), a EJA passou a existir para atender aos jovens e adultos trabalhadores com trajetórias humanas que não se encaixavam no sistema público de ensino. Porém, ao se pensar em propostas pedagógicas flexíveis é preciso considerar as pluralidades e as necessidades formativas desta demanda que, ao que tudo indica, retornam à escola porque anseiam por aprendizagens escolares.

Uma entrevistada, cuja função é professora formadora, afirmou que a não compreensão do significado e desenvolvimento das atividades propostas poderia ter sido amenizada se a escola tivesse debatido com toda a comunidade escolar sobre cada uma das situações, para esclarecer a intencionalidade e a importância de cada uma, porque estava se propondo aquela dinâmica de ensino, mas isto não aconteceu. A equipe gestora ateu-se em apresentar a proposta aos docentes. “*Nós temos todas essas questões que não permitiram que funcionasse, faltou orientação, compreensão da proposta por parte da equipe da SEDUC, [...]*” (Professora formadora, EJA/CEFAPRO, 2011).

Estes fatores, somados aos objetivos dos estudantes da EJA, que em sua maioria têm pressa em concluir a Educação Básica, comprometeram a qualidade do ensino ofertado nos CEJAs, conforme explicou uma professora:

eles querem superar o tempo que perderam e chegam aqui com essa ânsia, o discurso deles é: eu fiquei x anos fora da escola por diversos motivos, [...], preciso terminar logo. A pergunta deles no primeiro dia de aula sempre é: em quanto tempo eu vou terminar? [...] então, quando a gente empurra esse aluno, a gente vai levando esse aluno para frente, a gente não está respeitando o seu direito. Para eles, no primeiro momento é legal, nossa vou terminar logo, mas quando for cobrado lá fora ele vai se perguntar: fiquei tanto tempo fora da escola, voltei e não fiz direito, serviu para que? (Professora, 2011).

Gonçalves (2007) ao analisar as políticas de inclusão social reservadas à juventude destaca a vulnerabilidade destas, que nada têm de inclusivas. De fato, os jovens e os adultos de hoje têm pressa para conquistar um lugar no mundo do trabalho e sair da situação de extrema discriminação e desigualdade, mantidas há séculos neste país. Contudo, ao mesmo tempo em que o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização são uma forma de atender às exigências do capitalismo e dar uma resposta às pressões exercidas pela classe trabalhadora, que tem urgência em concluir a escolarização básica, poderá elevar o nível educacional da população para patamares que extrapolam os exigidos “para a funcionalidade do modo de produção capitalista. Esta é uma tensão permanente, cuja origem se localiza no caráter contraditório e antagônico das relações sociais desse modo de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 185). Tal tensão provoca a utilização de mecanismos para que o saber trabalhado na escola seja mantido sob o poder da hegemonia da burguesia. Desse modo:

do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna da própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria dos que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos veiculados, pela direção que assume a prática escolar (*Ibidem*).

A urgência dos estudantes da EJA em concluir sua escolarização foi ressaltada pelos entrevistados. Porém, a concretização deste anseio depende de inúmeras decisões. Conforme a direção que assume a prática escolar, imbricada na negação e na seletividade interna das escolas, o estudante poderá concluir a Educação Básica sem ter conhecimento sobre qual foi a contribuição desta educação para sua vida. Vóvio (2009) afirma que o processo de ensino e de aprendizagem abarca uma pluralidade de práticas comunicativas, nas quais se incluem falar, ouvir, ler e escrever, em que a diversidade textual configura-se como matéria prima deste processo. A educação ofertada ao público da EJA deve incluir conhecimentos que permitam às pessoas viver melhor, pensar, analisar, refletir e participar da vida humana e social. Nestes termos, o ambiente educacional precisa dar condições para que os projetos pedagógicos com estes objetivos sejam levados adiante.

Frente à complexidade deste ensino, é mister atenção às possibilidades de continuidade ao processo de escolarização, ao patrimônio cultural dos estudantes, à aprendizagem científica; à formação dos educadores e ao ambiente educacional. Em relação à formação do professor da educação de adultos, Canário (2000) e Guimarães (2011) confirmam a necessidade de formação continuada aos formadores e apontam como estratégia

interessante a adoção de metodologias formativas que levem em consideração as experiências adquiridas ou construídas no dia-a-dia da atividade docente.

4.4. A Proposta pedagógica que norteia as atividades educacionais nos CEJAs: originalidade, amoldamento ou reprodução?

Durante a realização das entrevistas com a equipe de implantação, observamos que havia importante expectativa por parte de todos em relação à estruturação da proposta pedagógica pensada para os CEJAs. Todos os entrevistados que fizeram parte da equipe de implantação afirmaram com orgulho ter elaborado coletivamente, uma proposta curricular única para o atendimento de jovens e adultos em Mato Grosso. Como evidencia a fala de uma professora, esta proposta surgiu a partir de observações da realidade da EJA.

A ideia da proposta pedagógica com Aulas Teóricas, Oficinas, Sábados Culturais e Plantões, partiu do próprio diagnóstico com os alunos. Por exemplo, tenho guardada comigo fotos disponibilizadas pelos CEJAs de como os alunos viam as aulas. Então, eles falavam que as aulas era o professor colocando as coisas para eles no quadro, que não tinha nada voltado para eles, para aquilo que eles conhecem. Então, as Oficinas, as Aulas Culturais é exatamente isso, oferecer oportunidade de conciliar a teoria com a prática e o ensino ter significado para o aluno (Técnica da EJA/SEDUC, 2010).

Estudos recentes têm demonstrado, conforme afirma Cortez (2009), que ainda há milhões de pessoas excluídas do acesso ao código escrito, apesar da democratização do ingresso à escola e do empenho governamental em instituir programas e projetos para a população ainda não escolarizada. A privação do conhecimento formal expõe os seres humanos a exclusões nas mais diversas áreas. Para que a educação ofertada à EJA se configure como inclusiva é preciso considerar a realidade e o contexto social dos estudantes. Por isso, não basta que a proposta pedagógica seja inovadora, ela precisa oportunizar aos educandos “um saber que vai além de pura experiência do feito” (FREIRE, 2001, p. 16). Nestes termos, o maior desafio dos profissionais da educação seria dar conta de qualificar a sua ação pedagógica a partir da realidade em que esta se realiza. Ao elaborar uma proposta de educação, o coletivo pedagógico precisa ser habilitado para isso e convocado a participar, por meio de reflexões, de suas próprias histórias, seus objetivos e os obstáculos a serem vencidos.

A equipe entrevistada visitou Centros da EJA em vários Estados do Brasil, porém asseguraram que as formas de atendimento e a organização da proposta pedagógica nos Centros visitados são diferentes da estrutura implantada em Mato Grosso.

Fomos conhecer como funcionavam os CEJAs em outros Estados e a partir disso trouxemos para cá e começamos a pensar, começamos a constituir grupos de pessoas, nós tínhamos mais ou menos a ideia das escolas aqui de Cuiabá e Várzea Grande que seriam possíveis CEJAs. Chamamos as pessoas destas escolas para fazer parte do grupo. Então, éramos mais ou menos um grupo de 30 pessoas, começamos a trabalhar a proposta do redimensionamento em 2007. Reuníamos aos sábados, reuníamos aos domingos, reuníamos a noite, não tínhamos horário para reunir. Algumas pessoas não tinham horário para trabalhar. Então, iam até meia noite, passavam a madrugada trabalhando. Assim, em vários momentos fomos construindo e em 2007 concluímos provisoriamente a proposta. Em 2008 lançamos os seis CEJAs como modelo, mas não paramos, mesmo com uma proposta, continuamos nos reunindo com estes seis Centros. Tínhamos encontros com os gestores e com os coordenadores para pensar a matriz, pensar a proposta, tudo isso foi dando forma gradativa. Os Centros funcionando e a gente pensando a proposta, como, por exemplo, até hoje o Centro está funcionando e a gente está melhorando a proposta a cada ano. Hoje mesmo estávamos discutindo com a Secretária de Educação e toda equipe a forma de organização, como está hoje, se é possível fazermos uma reorganização na questão da estrutura dos recursos humanos para pensarmos na ampliação dos CEJA para 2011 (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Os CEJAs não foram ampliados em 2011, porém a reestruturação aconteceu. A carga horária de aulas no Ensino Médio diminuiu em atenção à Resolução 03 de junho de 2012 do CNE. O quadro de profissionais e a estrutura de funcionamento foram alterados. Conforme já afirmamos, o atendimento por disciplina foi extinto, a carga horária dos professores interinos foi reduzida, assim como o número de funcionários em geral, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 10 - Profissionais Técnicos Administrativos e de Apoio de um CEJA investigado:

Ano/Função	Técnico Administrativo	Apoio Administrativo	TOTAL
2009	20	12	32
2010	15	12	27
2011	14	10	24

Fonte: Secretaria do CEJA pesquisado no interior de Mato Grosso

No que concerne à autenticidade da proposta pedagógica, a equipe que acompanhou todo o processo de implantação dos CEJAs, em vários momentos das entrevistas, confirmou que a construção da proposta foi por meio de investigação, pesquisa e participação de quem entende das especificidades da modalidade EJA. Um dos avanços desta proposta seria a sua originalidade a partir do reconhecimento de que em um país diverso como o Brasil, com

tantas realidades sociais, políticas, culturais e econômicas distintas, seria complicado implantar a proposta de outro Estado. Esta autenticidade foi reafirmada por mais um dos entrevistados ao imprimir que a intenção era ofertas diversificadas, trabalhadas com atividades dinâmicas: *“A ideia era essa, fazer algo para tornar as escolas mais atrativas para o aluno [...]”* (Técnico da EJA SEDUC/MT, Coordenador Fórum da EJA/MT, 2010).

Os idealizadores da política previam que os CEJAs, além de alcançar a demanda potencial do Estado, propiciariam um ensino de qualidade. Porém, o alto número de abandono das matrículas pode indicar que as previsões não se tornaram realidade. Frigotto (2010) afirma que *“a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho não pode estar definida por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o ‘mercado de trabalho’ nem com o ‘treinamento’ para o vestibular”* (p. 246). O dualismo educacional será combatido por meio de uma proposta pedagógica que tenha como principal referência o seu público demandatário, e que leve em consideração a diversidade cultural e social dos estudantes, para que, a partir destas singularidades, a universalidade possa ser desenvolvida.

Lima Filho (2008) ao analisar a EJA e o mundo do trabalho afirma que uma concepção de educação que supere a educação voltada apenas para a formação prática e para o fazer técnico, superficial *“em conteúdos científicos, sociais e ético-políticos”* (p. 120), fundamenta-se na oferta de uma formação educacional unitária. Nesta escola o estudante tem a oportunidade de elevar-se culturalmente por meio de aprofundamento conceitual, articulado à realidade e à concepção de mundo abarcando as dimensões política, econômica e social. A escola técnica, pobre em conhecimentos científicos, priva os trabalhadores da situação de ser, estar e agir no mundo; portanto, limita a sua condição cidadã, acentua a exclusão e a alienação.

4.4.1. Catado de vários Estados ou cópia do Estado do Paraná?

As afirmações por parte da equipe de implantação de que a proposta pedagógica pensada para os CEJAs de Mato Grosso havia sido construída coletivamente foi contestada pela maioria dos profissionais dos CEJAs. Segundo uma entrevistada, *“a autonomia que a gente teve foi para a questão dos conteúdos, os conteúdos nós que selecionamos, trabalhamos, agora a proposta, a questão da carga horária, das disciplinas, da dinâmica de trabalho, isso veio pronto”* (Diretora, 2011). As Orientações Curriculares para a EJA de Mato Grosso (2010) destacam que os educadores e os educandos poderiam, nestas oportunidades, expressar seus interesses, necessidades, bem como o que esperam como

contrapartida do Estado. No entanto, observa-se que tal perspectiva não se concretiza em razão da forte hierarquização presente na estrutura burocrática.

Em relação à originalidade da proposta, a entrevistada afirmou que não conhecia estas formas de ofertas e de organização didático pedagógica: *“acredito que essa proposta não surgiu assim do nada, tem alguma coisa de outros Estados, pelo que a gente ouviu foi um catado, um pouco de cada Estado, de experiências de São Paulo, do Paraná, do Pará, experiências de Minas”* (Diretora, 2011). Contudo, outra entrevistada foi categórica ao afirmar que a proposta é cópia do Estado do Paraná: *“se você pegar a proposta da EJA do Paraná é a nossa, é uma cópia do Paraná”*. Ela foi ainda mais enfática ao afirmar que para a sua elaboração:

nunca houve debate, quando houve nós não fomos convidados, quando fomos convidados, nós não tivemos voz, não fomos ouvidos, nós não podíamos ter dúvidas, fomos maltratados! Teve um técnico chamado [...], olha ele ficava furioso cada vez que nós argumentávamos. Então, faço a leitura do senso comum de que estas pessoas que não dominavam a EJA ficavam inseguras e ficavam intolerantes frente a qualquer questionamento nosso (Coordenadora pedagógica, 2011).

Porém, independente da originalidade da proposta pedagógica, é salutar reforçar que uma proposta pedagógica para esta demanda educacional permita que o direito de aprendizagem seja assegurado por meio do ensino de conteúdos necessários para que este público desenvolva suas habilidades cognitivas, éticas, afetivas, políticas e sociais em atenção à adoção de posturas cidadãs e autônomas (Orientações Curriculares para a EJA de Mato Grosso, 2010).

Os entrevistados confirmaram que as formas de ofertas e a dinâmica da proposta pedagógica instituídas nos CEJAs não são inéditas: *“a proposta foi um modelo copiado do Paraná, quando a gente fala assim, foi copiado, praticamente invalida qualquer proposta, porque cada região é uma realidade”* (Coordenadora pedagógica, 2011). Pessoas da equipe da EJA da SEDUC também confirmaram para os gestores dos CEJAs que foram buscar esta proposta no Estado do Paraná. Alguns diretores quando descobriram que a proposta era oriunda do Estado do Paraná, entraram em contato com os Centros deste Estado na tentativa de compreender a proposta, porque não conseguiram consolidar um perfil para os CEJAs de Mato Grosso. Conforme depoimento de uma entrevistada:

boas práticas que tivemos neste CEJA não foi de Mato Grosso, mas de CEJAs que deram certo lá no Paraná. Fomos ver como funcionava para trazer para cá. O nosso CEJA é uma cópia do CEJA do Paraná e, ao ser aplicado aqui não conseguimos dar uma característica, um perfil próprio de CEJA do Mato Grosso (Diretora, 2011).

As Orientações Curriculares da EJA para o Estado de Mato Grosso (2010) afirmam que as atuais políticas públicas voltadas a modalidade, ao serem formuladas, consideram as experiências acumuladas no próprio Estado. Tais políticas caminham no sentido de expressar ideologias que pretendem enfrentar e superar questões de ordem estruturais com vistas à oferta de uma educação permanente e de qualidade que rompam com a organização pedagógica voltada para o atual modo de produção. No entanto, uma entrevistada afirmou que:

havia um modelo de estrutura para a EJA no Paraná, a equipe da EJA da Secretaria de Estado achou interessante a ideia, algumas pessoas na época se reuniram, fizeram um estudo para ver a possibilidade de adaptar essa ideia para cá, não tinha como copiar tal qual o modelo do Estado do Paraná. Eles acharam interessante, mas queriam deixar a proposta com a cara de Mato Grosso (Professora, 2011).

Todos os profissionais entrevistados afirmaram que a proposta pedagógica dos CEJAs é uma cópia de outros Estados, principalmente do Estado do Paraná. Na tentativa de comprovar estas afirmações, realizamos pesquisas acerca das Diretrizes Curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, publicada no ano de 2006, as quais trazem orientações metodológicas abrangentes, mas não encontramos neste documento a dinâmica de trabalho contida da proposta pedagógica dos CEJAs, com ofertas trimestrais: por Disciplina e por Área de Conhecimento, autorizadas por uma proposta pedagógica com proposições de “Aulas nas Turmas de Origens”, “Aulas Oficinas Pedagógicas”, “Aulas Culturais” e “Plantões”.

4.5. Elaboração e disponibilização de material didático específico para os Centros de Educação de Jovens e Adultos: Viver e Aprender e os Cadernos da EJA

As Orientações Curriculares da EJA do Estado de Mato Grosso (2010) advertem que a existência de material didático apropriado à demanda, desde que utilizado na perspectiva da superação da racionalidade técnica, poderá contribuir para a implementação das atuais políticas. Neste sentido, o material didático destacado pela equipe que redimensionou a EJA em Mato Grosso no ano de 2007 poderia causar muitos enleios no desenvolvimento de uma proposta pedagógica com orientações metodológicas interdisciplinares, em que cada educador deveria ter a responsabilidade de estudar sobre trabalho pedagógico, anteriormente definido na respectiva proposta, que previa atividades articuladas à cultura popular e ao saber sistematizado. Tal orientação exigiria dos CEJAs uma identidade didático-metodológica,

voltada a uma concepção educacional com indicação docente de trabalho com projetos e temas geradores, que deveriam ter como ponto de partida, a realidade sociocultural dos estudantes. Nestes termos, ao entrevistar a equipe responsável pela implantação dos CEJAs, procurou-se averiguar a disponibilização de material didático específico para essa modalidade, tanto para o professor, como para o aluno.

Segundo as contribuições dos entrevistados, no Atendimento por Disciplina havia a previsão inicial de elaboração de uma apostila. No entanto, por falta de planejamento dos recursos orçamentários, a sua reprodução foi inviabilizada nos três primeiros anos de funcionamento. *“Então, nós vamos reproduzir este material, mas a partir do ano que vem (2011). Estamos finalizando este material que será encaminhado agora no mês de agosto”* (Técnica da EJA/SEDUC, 2010). Os entrevistados afirmaram que o material não foi reproduzido e, no início do ano letivo de 2011, o encaminhamento foi de suspensão do Atendimento por Disciplina.

Observa-se que as polarizações no campo da EJA, que regulam e ao mesmo tempo tentam emancipar esta modalidade de ensino, são comprometidas por diversas interposições. Estas interposições interferem no andamento das políticas públicas reservadas à modalidade. Neste caso, tal interferência refletiu na disponibilização, na qualidade e na utilização do material didático adequado e específico ao público da EJA. Desse modo, as tentativas dos jovens e adultos retornarem à escola são marcadas por inúmeras dificuldades que os impedem de permanecerem neste espaço, dar continuidade e concluir a sua escolarização (HADADD, 200).

A postura do professor e o lugar submisso ocupado pelo aluno que não se sente parte deste espaço educativo são barreiras que precisam ser vencidas pelo estudante da EJA. Para tanto, as instituições escolares deveriam priorizar oportunidades de acesso, disponibilização de material adequado, formação continuada que permita aos educadores a adoção de procedimentos metodológicos peculiares em atenção à diversidade do público da EJA e perspectiva de continuidade (EITERER e REIS, 2007).

Conforme afirmaram os entrevistados, para o atendimento por área de conhecimento não houve elaboração de nenhum material por parte da SEDUC, mas a equipe se preocupou e indicou o material didático para os CEJAs.

Nós temos uma coleção muito boa que é a Viver e Aprender da Editora Global e os Cadernos da EJA que a Unitrabalho está disponibilizando. Ela é feita por eixos temáticos, a proposta é interdisciplinar, a mesma proposta pedagógica dos CEJAs. A disponibilidade desse material para as escolas não foi suficiente, mas o Estado, para o ano que vem, está vendo a

possibilidade para disponibilizar este material (Técnica da EJA/SEDUC, 2010).

No entanto, os entrevistados afirmaram que estes materiais não chegaram aos CEJAs em número suficiente para todos os estudantes. A SEDUC disponibilizou no seu *site*, os Cadernos da EJA. Porém a maioria dos CEJAs não pôde providenciar a impressão dos Cadernos por falta de recursos materiais. A equipe de implantação afirmou ainda que estas indicações foram bem aceitas pelos profissionais dos CEJAs. Os professores afirmaram que os estudantes não gostam de trabalhar os temas contidos nos Cadernos porque são informais e não aprofundam nos conhecimentos científicos. Por isso, utilizavam outros materiais didáticos do ensino regular.

*O material didático que a gente usa não é específico à EJA, [...] no ano passado estávamos utilizando as Coleções, mas elas deixam a desejar na questão dos conteúdos [...] o professor trabalhava junto com esse material o livro do ensino regular para aprofundar mais os conteúdos. Este ano, recentemente chegou do MEC uma coleção de livros específicos para a EJA, para o Ensino Fundamental, segundo segmento, um livro que contém todas as disciplinas, vai facilitar bastante, mas devido o segundo trimestre ter iniciado com todo um planejamento, vamos começar a utilizar este material a partir do terceiro trimestre. Do Ensino Médio estamos no aguardo, tem o material que foi escolhido, e enquanto não chega estamos trabalhando com livros do Ensino Médio regular mesmo. Para o primeiro segmento, a questão da alfabetização, os professores estão utilizando a Coleção Viver e Aprender. Esta coleção foi desenvolvida para **trabalhar o resgate do aluno da EJA que não tem noção de cidadania**, mas em relação aos conteúdos deixa a desejar (grifo nosso) (Coordenador pedagógico, 2011).*

A população pobre, privada de ser atendida em suas necessidades básicas de sobrevivência, vivencia incontáveis processos de exclusão provocada pelo “agravamento da desigualdade social que se expressa na falta de moradia, não atendimento à saúde, falta de oportunidades de trabalho e, inclusive, não acesso à educação” (GIOVANETTI, 2007, p. 245). Estas privações resumem-se em experiências que deixam profundas marcas nos seres humanos, que constroem uma autoimagem marcada pela falta e negatividade no decorrer de suas vidas. Tal realidade expressa a desigualdade como sendo natural, até mesmo por aqueles que a vivenciam. Desse modo, ao passarem por inúmeras situações de injustiças sociais, os alunos da EJA experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social e o bloqueio de perspectivas de futuro, o que não significa que estas pessoas não sejam cidadãos ou que não tenham cidadania.

Contudo, havia a pretensão de se elaborar um material didático próprio para os CEJAs, conforme afirmou um entrevistado: “*se pensava, não sei se ainda será possível, na*

construção de um material específico elaborado pelos próprios CEJAs” (Gerente técnico do CEE, 2010). Porém, até o final do ano de 2011 não havia nenhuma mobilização neste sentido. A alternativa da Secretaria foi orientar a fomentação de buscas no site do MEC. Os entrevistados afirmaram que o material didático é um importante suporte para o professor, mas não deve ser o único recurso utilizado em sala. É preciso que haja a preocupação dos docentes em buscar novos recursos, novas fontes de pesquisa. Até porque segundo um entrevistado *“ainda falta muito, a gente tem que melhorar muito em relação ao material didático específico para a EJA, não se tem muita coisa”* (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Os entrevistados afirmaram que os Centros adquiriram livros paradidáticos voltados para a formação do educador da EJA, por meio do recurso disponibilizado pelo Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE), mas para os alunos o problema ainda não havia se resolvido. Todavia, devido à dinâmica da proposta pedagógica constituída para os CEJAs, compreendida em Aulas Teóricas, Aulas Oficinas, Aulas Culturais e Aulas Plantões, os professores necessitariam de muitos recursos e materiais didáticos para subsidiarem a preparação destas diversas atividades que pediam articulação entre saber vivido, conhecimento científico e trabalho interdisciplinar. Sem desconsiderar, portanto, que um plano de aula com perspectivas emancipatórias exige do educador, amplos e abrangentes conhecimentos acadêmicos, investigadores, curriculares, experienciais, políticos, sociais e técnicos, com proposições didáticas que possam superar a racionalidade técnica do ensino. Além disso, é preciso planejar no sentido de permitir ao estudante avançar do conhecimento vulgar ao conhecimento científico. Mesmo porque *“o que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz, têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada”* (EITERER e REIS, 2007, p. 173).

Todavia, de alguma forma, em alguns Centros aconteceram esforços por parte dos docentes para que o trabalho integrado acontecesse da forma como estava assegurado na proposta, mesmo utilizando materiais didáticos não específicos.

Um aluno chegou para o coordenador de um Centro e falou: os professores aqui são tão sabidos! Eles sabem tanto porque um entra o outro sabe o que o outro disse, o que o outro fez, porque um entra e continua falando o que o outro havia começado. Então, qual era o diferencial que esse aluno percebeu? O trabalho integrado, o currículo integrado! (Técnico da EJA SEDUC/MT, Coordenador Fórum da EJA/MT, 2010).

A particularidade deste fato demonstra o envolvimento de alguns educadores que se esforçaram para seguir as conjecturas didáticas sugeridas pela proposta pedagógica dos CEJAs. Além de articulado, o trabalho docente na EJA pede um fazer pedagógico inclusivo e

emancipador que ajude as pessoas oprimidas a saírem desta condição. Nestes termos, Eiterer e Reis (2009) afirmam que a EJA deve ser aceita como política da e para a vida e como política pública prioritária que o Estado deve assumir, não apenas para regular as normatizações, mas com responsabilidade para liberar e supervisionar recursos financeiros suficientes para atender à demanda potencial desta modalidade.

Após três anos de funcionamento sem material específico, no segundo semestre de 2011 os CEJAs receberam material didático suficiente para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio continuava aguardando o livro didático, previsto para chegar às escolas em 2011 e adiado para 2012. Porém, na análise de uma entrevistada, a coleção disponibilizada, respondia em parte, às peculiaridades da demanda:

Esse material ainda não é o melhor, mas é mais ou menos adequado para a EJA. Pelo menos já tem alguma coisa para o Ensino Fundamental. Veio em número suficiente para todos e não seria para ser devolvido, mas como ele chegou no segundo trimestre, vamos pedir para que seja devolvido para ser reutilizado no início do ano letivo de 2012, porque provavelmente, ano que vem chega novamente no final do segundo trimestre (Diretora, 2011).

Considerando que a EJA possui suas marcas identitárias, como o pertencimento dos educandos às camadas populares e uma concepção de educação com explícitas intenções de educação como processo de formação/emancipação humana que contribua para uma mudança social, o material didático deveria trazer estas características e atender as especificidades da EJA.

Outra entrevistada afirmou que os livros didáticos que chegaram em 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental estavam sendo utilizados apenas como apoio didático: “os professores utilizam mais como apoio, como consulta [...] nem tudo eles vão encontrar no livro didático [...]” (Diretora CEJA). Contudo, estes livros não ficavam com os estudantes, mesmo no ano de 2011, quando chegaram a número suficiente para todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escola guardou-os.

Todavia, a origem social do público da EJA tende a impedir o contato direto com a cultura escrita em seu meio social, muitos jovens e adultos teriam a primeira oportunidade de manusear um livro ao iniciarem um processo de escolarização. Observou-se que tal prática é recorrente nas escolas sendo comum inibirem a circulação dos livros didáticos entre os estudantes. Compreende-se aqui que o material foi feito para ser utilizado, para circular, chegar às mãos dos estudantes e não para ser guardado nos armários escolares.

Para que os jovens e adultos encontrem na escola a possibilidade de superarem “o viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação cultural, espacial, étnica,

bem como das desigualdades econômicas” (GIOVANETTI, 2007, p. 245), a proposta pedagógica deveria ser subsidiada por um suporte didático capaz de resgatar a humanidade das situações de iniquidades e opressões em que se encontra a maioria dos estudantes trabalhadores.

A observação de que os livros didáticos, recentemente disponibilizados para o segundo segmento, que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental pelo MEC, não são adequados ao público da EJA, foi reforçada por uma entrevistada:

[...] esta é outra tragédia na EJA, este ano nós recebemos um material escrito EJA na capa para fazer a escolha, quando você abre é ensino regular, tiraram a capa, só mudou a denominação. Temos duas coleções: Viver e Aprender e os Cadernos da EJA, mas não temos para todos os alunos, então utilizamos livros do ensino regular. [...] somos autodidata em tudo, acredito que esse material teria que ser produzido aqui no CEJA por nós (Coordenadora pedagógica, 2011).

No entanto, outra entrevistada afirmou que, embora os livros que chegaram para o segundo segmento não foram os escolhidos pelos professores, sinalizam um trabalho interdisciplinar e com temas geradores. Porém, exige planejamento e preparação do educador:

não é um conteúdo enfadonho para o aluno, o professor tem que se preparar para trabalhar e ele possibilita o trabalho com o tema gerador. Os professores das Áreas de Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática estão utilizando, agora o pessoal da Área de Humanas estão resistindo porque estão acostumados com aqueles livros lotados de textos e que não precisa preparar muita coisa para chegar à sala e trabalhar. Falei para o coordenador que temos que sentar com estes professores e conversar (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Os profissionais da EJA precisam redirecionar o seu conceito acerca da modalidade, da condição social de vida dos estudantes e apreender, conforme destaca Arroyo (2006, p. 242), de que forma os excluídos “tentam superar as condições que proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência, em que se deformam e se desumanizam”. Também precisam se aprofundar teoricamente para compreender a concepção de educação que orienta e contribui para com o processo de mudança social, e se envolver com o legado da educação popular para propiciar uma educação de qualidade aos excluídos dos bens da vida e do saber em que “a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição, de seus saberes e de seus projetos sociais” (BRANDÃO, 2002, p. 169).

As demais professoras confirmaram que anterior a 2011, o que se tinha nos CEJAs era a coleção Viver e Aprender e os Cadernos da EJA, que nem sempre eram utilizadas por

conta de diversos fatores: nem todas as disciplinas eram contempladas nas coleções, conforme depoimento de uma professora, *“o inglês é difícil trabalhar, então, eu trabalho com músicas, filmes, utilizo vários recursos para trabalhar”* (Professora, 2011); os alunos não tinham acesso aos livros *“eles ficavam presos na biblioteca”* (Professora, 2011); o acesso era limitado e, além disso os docentes tinham que assinar um termo de responsabilidade para utilizá-los; *“não queriam que fossem utilizados, mas eu disse: vieram, estão aí, vou utilizar. “É um livro integrado com todas as áreas, tudo junto em um mesmo livro”* (Professora, 2011).

É importante destacar que o objetivo na presente pesquisa não foi a análise da qualidade do material disponibilizado aos CEJAs e, sim, de como se desencadeou à sua disponibilização e utilização. Entretanto, segundo Giovanetti (2007), é importante ressaltar que, para que o processo de aceitação da inferioridade vivenciado pelos estudantes da EJA seja substituído pela sua valorização existencial, o material didático, além de trazer a especificidade da demanda, precisa conceber os estudantes como pessoas capazes de driblarem os determinismos *“intrínsecos à sua condição de exclusão social”* (p. 251).

Considerações - A proposta pedagógica dos CEJAs articulada aos conceitos de educação permanente e ao longo da vida e às aprendizagens formais, não formais e informais

No atual contexto, mundialmente considerado de *“sociedade da aprendizagem”* e *“sociedade cognitiva”* (LIMA, 2012, p. 15), na União Europeia (EU) e também em outros países, especificamente referindo-se ao Brasil, atribuem-se à educação propriedades salvíficas. Com esta compreensão, desenvolvem-se políticas públicas utilitaristas e de limitada amplitude o que resulta numa desvalorização do seu alcance crítico e transformador. Desta feita, o seu compromisso com a dimensão educacional humana, política e democrática são prejudicados. Instituições internacionais tendem a substituir o conceito de educação permanente e ao longo da vida pelo de aprendizagem ao longo da vida. Assim, as políticas educacionais reservadas à EJA cedem seu espaço

à aquisição de competências e de habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuítos de justificação (LIMA, 2012, p. 17).

A questão é que estas políticas podem promover adaptações à chamada pelas correntes neoliberais de sociedade do conhecimento, porém o seu reducionismo, concentrado

na esfera econômica capitalista, impossibilita-a de contribuir para uma efetiva mudança social. De acordo com as recomendações da UNESCO a educação é “um bem de natureza coletiva” (DELORS, 1996, p. 150), um direito de todos; portanto, sua ação não pode resumir-se em vantagens individuais e competitivas a serviço da economia e da empregabilidade. Os conceitos de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, divulgados pela UNESCO, fundamentam-se e articulam-se às ações do Estado-providência com suas responsabilidades governamentais de criar, promulgar e manter políticas na rede pública de ensino, conforme prevê as atuais legislações.

Neste sentido, conferências mundiais realizadas pela UNESCO no decorrer dos últimos 50 anos, destacaram-se como uma importante força política que, teoricamente, consolidou a educação como um direito de todos, independentemente da idade. Apesar do envolvimento de inúmeras entidades civis e da alteração da atuação do Estado, continua sendo dele à responsabilidade maior na promoção desse direito, a ser estendido, principalmente, aos grupos mais vulneráveis. No entanto, as políticas públicas implantadas pelo Estado, embora justificadas como humanistas e transformadoras, por trás do *slogan* de uma educação e aprendizagem ao longo da vida, tem se reduzido a processos de ressemantização. Subjugadas aos preceitos econômicos e da flexibilidade do trabalho no novo capitalismo, estas políticas, predominantemente pragmáticas e individualistas, rompem

com a genealogia dos conceitos para que aparentemente remetem e dos quais beneficiam em termos de difusão e legitimação, a ponto de se poder tornar difícil desvelar os seus propósitos e identificar a sua verdadeira matriz, frequentemente camuflados por um jogo de intertextualidades complexas e por marcas discursivas de conveniência (LIMA, 2007, p. 32).

No entanto, para que a educação de adultos cumpra seu papel, sua proposta pedagógica deve permitir cruzar e integrar conhecimentos formais, não formais e informais, condições que iriam ao encontro das estratégias da proposta pedagógica dos CEJAs com Aulas Teóricas, Aulas Oficinas, Aulas Culturais e Plantões. Metodologias pensadas para promoverem aprendizagem crítica e reflexiva, que permitam desconstruir e reconstruir conceitos atrelados aos intrínsecos valores de uma educação cidadã e democrática, orientada para uma formação socialmente responsável e desalienadora. Porém, as políticas educativas orientadas para a superação do desemprego, tendem a se afastar da educação para todos, mesmo porque é preciso, pelo ponto de vista da classe dominante, “dar lugar à celebração da superioridade das aprendizagens úteis e eficazes que, por definição, só poderão ser para alguns” (LIMA, 2007, p. 21).

As políticas públicas reservadas à EJA devem levar em consideração “a sua tridimensionalidade constituinte e transposta nos níveis formal, não formal e informal” (BARROS, 2011, p. 95) sem sobrepujar um nível em detrimento de outro. A dimensão tridimensional da EJA, lhe atribui na hodiernidade, estruturas e atividades que ajudem as pessoas a desenvolverem-se pessoal e profissionalmente.

Todavia, o nível formal compreende os sistemas nacionais de educação e, portanto, está regulamentado na lógica na escolarização. A exemplo de Portugal, este nível refere-se à educação recorrente de jovens e adultos, destina-se a maiores de 16 anos, abrange os segmentos de educação básica e educação secundária de jovens e adultos e consiste “no ensino cujo objetivo é a aquisição dos conhecimentos e das competências elementares” (LIMA *et al.*, 1988, p. 239). Incluem-se neste ensino as práticas de alfabetização no seu entendimento singular de ensinar a ler, a escrever e a calcular, e as práticas de literacias, comprometidas com a aprendizagem dos fenômenos naturais e sociais. Isto porque tanto a aquisição das competências elementares, como as aprendizagens para uma compreensão crítica do meio social são fundamentais à vida em sociedade. Tanto a educação básica, como o ensino secundário são oficializados por diplomas. No Brasil, de acordo com a atual LDBN N.º 9394/96, a educação formal concernente à EJA conforma características idênticas: sujeita as lógicas estruturais formais dos sistemas educacionais de cada Estado, à educação formal competem certificações nos níveis fundamental e médio que compreendem a Educação Básica.

Assim como em Portugal, a educação superior ainda não foi oficializada no Brasil como educação de adultos no campo das práticas formais. À educação superior integram-se os cursos de bacharelados, licenciaturas, mestrados e doutorados, todos organizados em conformidade com a legislação federal, no âmbito do Ministério de Educação (MEC), e conferem diplomas. Há também inúmeros cursos politécnicos que integram este nível de ensino, quase sempre desenvolvidos por meio do “Sistema S” e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), bem como das Escolas Técnicas Federais. De acordo com o decreto n° 6095/2007 de 24 de abril de 2007, os CEFETs foram substituídos por Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

As práticas educativas formais estão inseridas nos sistemas nacionais de educação e, seguem a hierarquizações escolarizadas. Porém, tanto nas escolas, onde se desenvolvem a educação recorrente de jovens e adultos, como nas universidades e centros politécnicos, onde acontece a educação superior, “predomina um ambiente formal marcado por representações simbólicas associadas aos desempenhos do **aluno regular e do professor do aluno regular,**

que condicionam explícita ou implicitamente a relação educador-educando” (grifo da autora) (BARROS, 2011, p. 110). Ancorada no modelo tradicional de educação, há neste modelo vertical e classista uma relação que subordina o aluno ao professor e ambos às lógicas institucionais que geralmente seguem programas pré-definidos e determinados. A estrutura dos CEJAs de Mato Grosso tentava superar estas lógicas e, neste esforço, a sua proposta pedagógica pode ter supervalorizado a educação não formal.

A configuração das políticas educacionais reservadas à EJA no campo não formal, geralmente sujeita suas práticas à conformação do sistema nacional de formação profissional. No caso dos CEJAs de Mato Grosso, observa-se uma lógica de ação de formação que se aproxima do modelo escolar de caráter mais definido e pontual que visa à aquisição dos conhecimentos fundamentais para se inserir no mercado de trabalho, concomitante a uma tentativa de aproximação e articulação do mundo do trabalho. No entanto, a extensão educativa, compreendida como “uma diversidade de atividades de educação da iniciativa de instituições educativas, dirigidas a um público diferente dos estudantes regularmente inscritos” (LIMA *et al*, 1988, p. 242) parece não ter sido descartada na proposta pedagógica dos CEJAs.

Há ainda nos Centros da EJA de Mato Grosso o Exame Supletivo *on line*, processo que foi informatizado e possibilita o agendamento e realização de provas via WEB que interliga a sua oferta aos 24 CEJAs do Estado. Por meio deste sistema, o candidato realiza o pré-cadastro, o agendamento do Exame Supletivo e faz as provas via WEB no laboratório de informática em um dos CEJA(s) por ele escolhido. O Exame Supletivo *on line* ofertado pela SEDUC/MT/CEJAs permite aos jovens e adultos certificar os conhecimentos adquiridos experientialmente; ocorre diariamente, de acordo com o agendamento realizado pelo candidato via sistema *on line*. Em Portugal o “reconhecimento de adquiridos experienciais” (BARROS, 2011) é proporcionado via instituições formais do sistema educativo e formativo e, também, nos Centros de Novas Oportunidades. Esta certificação educativa compõe o conjunto de práticas conceituadas como educação não formal.

No conjunto de práticas não formais, há ainda a Educação a Distância, uma modalidade alternativa da educação escolar que, pela sua versatilidade mediante os recursos das novas tecnologias da informação e seus multimeios, pode se apresentar de diversas formas (BARROS, 2012). Em Portugal, as universidades abertas são instituições que “asseguram o acesso dos adultos ao ensino superior, independentemente das habilidades reconhecidas por diplomas, com cursos proporcionados por correspondência, pela rádio e pela TV, com possibilidades de orientações individuais” (LIMA *et al*, 1988, p. 246). No

Brasil, esta modalidade educativa é intensamente propagada e assume inúmeras estruturas adaptativas às realidades e objetivos pretendidos. A integração desta forma de oferta, incluída no nível não formal, foi inicialmente cogitada para os CEJAs de Mato Grosso. A intenção seria assumir mais esta prática educativa no Ensino Médio, o que não foi observado até o ano de 2011.

Em Portugal, a educação não formal compreende um tipo de atividade geralmente desenvolvida em instituições criadas ou adaptadas para o efeito, genericamente conhecidos como centros especializados, denominados de Centros de Formação Profissional e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, reconceituado recentemente em Centros de Novas Oportunidades. Há ainda, “um segundo tipo de instituições que correspondem a **instituições diversas** da própria comunidade e as próprias **organizações de trabalho**” (BARROS, 2011, p. 113). Além das práticas formais e não formais referidas, há ainda as práticas educacionais informais que compõem o campo da EJA. As práticas informais permitem a participação voluntária das pessoas; suas atividades são abertas e destinadas a públicos muito diferenciados, na idade, no gênero, na instrução e no *status* social. O seu aspecto desinteressado constitui-se em atividades educativas que pretendem dar uma resposta “a necessidades sociais, individuais e/ou colectivas, para as quais as instituições educativas tradicionais não revelam capacidade de responder adequadamente” (CANÁRIO, 2000, p. 74). Entendidas como um conjunto de processos que permitem potenciar em termos educativos, articulando-os às situações sociais que podem ser desenvolvidas como animação sociocultural ou socioeducativa com jovens e adultos para intervenções em desenvolvimentos locais, as práticas informais podem ser realizadas em espaços associativos, centros culturais, centros comunitários, museus, bibliotecas, igrejas, ligas, clubes, sindicatos, cooperativas, empresas, etc. (BARROS, 2011).

Nossa pretensão em situar os níveis das práticas educativas na EJA, comparando-as com Portugal e Brasil, ao final deste capítulo, constituiu um esforço em sistematizá-las e clarificar a heterogeneidade existente no amplo campo das práticas, nesta modalidade. Dada à dinamicidade das formas de ofertas de ensino e da proposta pedagógica dos CEJAs, que propunha articular Aulas Teóricas, Aulas Oficinas e Aulas Culturais, apoiadas aos Plantões Pedagógicos, há que se compreenderem as tensões e os paradoxos explicitados pelos entrevistados. Mesmo porque a relação entre o discurso das práticas e as práticas é influenciada, ou mesmo impregnada, por uma corrente de contrassensos que pouco contribuem para a produção de conhecimentos no campo teórico da EJA. Muito embora reconheçamos que “no domínio dos discursos políticos actuais, de base neoliberal, poderá ser

útil começar por separar, dualizando ou extremando, o que uma retórica de ressemantização conceptual quer, aparentemente, unir ou fazer coincidir” (BARROS, 2011, p. 130). Neste sentido, interessa considerar, resgatar e aprofundar a produção teórico-conceitual existente, elaborada no âmbito da pedagogia crítica. Recomenda-se, expandir o campo reflexivo da EJA para superar criativamente a sua dicotomia e reprodutividade “que tem caracterizado o debate político-filosófico hegemônico, metamorfoseado como debate técnico, hodierno do setor” (*Idem*).

Segundo Lima (2007), as políticas públicas elaboradas para a educação de adultos tanto podem se pautar em matrizes radicais e funcionais, como em matrizes críticas e libertadoras. Cerceadas por objetivos adaptativos ou de transformações, estas políticas podem assumir dimensões complexas e híbridas de que emergem novas exigências e parcerias. Portanto, faz-se, necessário discuti-las e avaliá-las. Mesmo porque seus objetivos teóricos podem ganhar novas abordagens no campo das práticas, como também as suas práticas podem se configurar em outras conotações teóricas.

Sem desconsiderar, portanto, que o ensino ofertado nos CEJAs pode contribuir para o crescimento e o desenvolvimento dos jovens e adultos que os frequentam, não se pode descartar as características correlacionadas à abordagem de políticas mínimas, se não intencionadas a uma formação individual e competitiva, retemem a concepções formativas de controle e reprodução social, ao manter a dualidade educacional com a oferta de uma educação menor, que se propõe superar as negatividades, deficiências e limitações da vida sem assumir que “o fim último da educação e da aprendizagem é o de permitir que mais seres humanos participem ativamente no processo de construção do mundo social e da sua humanização” (LIMA, 2012, p. 48).

CAPÍTULO V - Formação continuada para os professores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos

Os profissionais da educação estão permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação (CANÁRIO, 2000, p. 142).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem (FREIRE, 2005, p.79).

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel assumido pela política educacional no Mato Grosso no que diz respeito à formação continuada dos educadores da EJA. A hipótese que orientou esta análise foi que, dada a escassez de cursos na área, os professores dos CEJAs iniciaram um processo de construção de conhecimentos concernentes a esta modalidade, no cotidiano do seu trabalho. Neste sentido, intencionou-se analisar se os profissionais sentiam-se preparados para trabalhar nos CEJAs; quais as maiores dificuldades enfrentadas; que apoio receberam para desempenhar suas funções; se as formações continuadas aconteceram e qual foi o envolvimento e a participação dos docentes e da equipe de implantação neste processo.

A análise foi fundamentada em pesquisadores como Arroyo (2006), Canário (2000), Carrano (2008), Charlot (2002), Guimarães (2011), Lima (2007 e 2012), Oliveira (2004), (2002), Romão (2008), Rummert (2006), Sacristán (2002), Sampaio e Marin (2009), Schön (1992), Soares (2006), Soares e Vieira (2009), Zeichner (1993), dentre outros estudiosos que investigam como o professor se constitui professor e educador da EJA.

Os documentos institucionais foram igualmente estudados, a exemplo do relatório que redimensionou a EJA em Mato Grosso nos anos de 2007 e 2008, o qual apontou vários fatores sobre a política neste estado. Soares e Vieira (2009) afirmam que a ausência de uma política da União que assuma a EJA como uma modalidade da Educação Básica interfere na qualificação dos educadores. A constatação de lacunas de formação docente inicial específica, soma-se ao conjunto de fatores responsáveis pelos resultados das Campanhas de Alfabetização e dos Cursos de Suplência implementados oficialmente no Brasil desde os anos de 1947. Tal aspecto interfere, ainda, no desenvolvimento das políticas públicas responsáveis pela implantação de programas e projetos reservados à EJA. Guimarães (2011) afirma que geralmente nestas políticas exige-se que os educadores se adaptem às propostas e se envolvam de forma mais crítica e inovadora para conseguir trabalhar outros conteúdos que

não são exclusivamente os escolares. Estas atividades privilegiam a experiência e integra métodos pedagógicos e diferentes formas avaliativas.

Assim, a equipe de implantação dos CEJAs entendeu que seria necessário construir uma proposta de ensino específica, com tempos e espaços escolares flexíveis que permitissem atender à diversidade do público. Então, definiu-se uma proposta pedagógica com proposição de trabalho interdisciplinar, estruturado com três momentos: individual, coletivo e sócio-cultural. Como foi demonstrado no capítulo IV desta tese, a dinâmica desta proposta e a diversidade de atendimento dos CEJAs exigiriam do professor domínio de conhecimentos teóricos específicos. Porém, os professores que trabalham nos CEJAs, atuavam prioritariamente no ensino regular, sem a formação adequada para atuarem na EJA. Segundo Soares e Vieira (2009) dos 1.306 cursos de Pedagogia que existiam no Brasil em 2003, apenas 1,22% ofereciam habilitação em EJA.

5.1 A formação dos profissionais dos CEJAs: uma busca pela autoformação

A fim de analisar a formação dos docentes realizou-se um levantamento acerca da oferta de Licenciaturas em Pedagogia para a EJA no Brasil. Verificou-se que as licenciaturas tradicionais contam com uma restrita carga horária para as disciplinas que trabalham os fundamentos teóricos e metodológicos desta modalidade de ensino. Esta realidade faz com que a maioria dos professores conclua as licenciaturas sem estarem aptos para atuarem na EJA. O problema foi abordado por um dos entrevistados. Para ele

um dos grandes problemas nosso é a formação, não só em nível nacional como estadual, porque nacionalmente a gente percebe que todas as discussões de formação de educadores para a EJA envolvem as universidades, e, as universidades não têm oferecido, por exemplo, das mais de 700 que temos no país, não ofertam disciplinas, ou cursos específicos para a EJA. Temos algumas, muito poucas que ofertam disciplinas no curso e outras ofertam curso de Pedagogia específico para a EJA. Mas, diante do público e da demanda da EJA que temos no país, as universidades que se interessam e ofertam o curso são insuficientes. Além de que, os outros cursos que chamamos de normais não dão conta de preparar professores para atuar na EJA. Na verdade, é com o nosso fazer, por meio das nossas dificuldades, que, aos trancos e barrancos vamos estruturando os currículos, as metodologias, as propostas e construindo algo que se adeque a realidade daquele município, daquela escola. Então, vê se que a formação ainda é muito carente (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Zeichner (1993) afirma que apesar do reconhecimento da importância de uma boa formação acadêmica e da preparação dos professores para as disciplinas e/ou modalidades que irão atuar, políticas limitam a área da educação nos programas de formação inicial e

continuada de professores, concedendo a tarefa de formação e atualização docente a formadores com pouca ou nenhuma experiência nos cursos de formação profissional e em docência, realidade que faz com que os cursos oferecidos sejam desarticulados da ciência e da técnica, do trabalho e da cultura. Diante destes e outros problemas que atingem essa modalidade educativa, Lima (2007, p. 53) defende a urgente necessidade de “recolocar a educação de adultos na agenda das políticas públicas educativas, elegendo-a como objecto de discussão e de debate públicos” para que os seus sentidos e a sua relevância social possam ser esclarecidos.

Em 2008, quando alguns CEJAs foram implantados ainda não havia no CEFAPRO formador para EJA. Apenas em 2009 o cargo foi disponibilizado pela SEDUC junto com as demais diversidades educacionais. Por isso, no ano de 2008 os CEJAs não tiveram acompanhamento e apoio do Centro de Formação. Dentre os problemas enfrentados pela formação continuada para a EJA, inclui-se a ausência de formação dos formadores. Alguns CEJAs foram implantados em escolas com tradição em EJA e, por isso, contaram com profissionais com experiência na equipe gestora. Porém, estes também sentiam necessidade de formação continuada.

Com o conhecimento que eu tenho sobre EJA, não vou fazer curso no CEFAPRO com uma pessoa que não tem nenhuma experiência, que nunca trabalhou com EJA [...] isso é muito sério aqui dentro. Como coordenadora pedagógica eu preciso, porque a minha função é formar, eu preciso de formação! Desde que eu comecei em 2008, agora que teve um curso para coordenador pedagógico. Faço mestrado, fiz alguns cursos de formação no CEFET, mas por iniciativa minha, não da SEDUC [...]. O professor da EJA precisa ser bom entendedor da EJA. A minha responsabilidade enquanto coordenadora pedagógica é muito grande, vou falar para você, tenho esta competência para dar curso de formação porque sou muito curiosa, busco muito, porque pouco recebo, nós não temos esta orientação, meu laboratório é minha experiência, tenho muitas leituras, mas acho que esta responsabilidade deveria ser da SEDUC (Coordenadora pedagógica, 2011).

Sampaio e Marin (2004), ao analisarem os “efeitos da precarização do trabalho docente” sobre as práticas escolares, afirmam que esta realidade cresce a cada dia e “cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino” (p. 1204). Com a expansão e deterioração do sistema público de ensino e acirramento da globalização econômica, “novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola” (Oliveira, 2004, p. 1127). Estas mudanças provocam reformas educacionais que intensificam a cada dia o trabalho dos professores em função da crescente abrangência educacional, o que resulta em

“maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (*Ibidem*). Além disso, pondera a autora, geralmente há uma grande distância entre o que as políticas públicas educacionais se propõem a fazer, e o que de fato acontece no “chão da escola”.

Contudo, conforme afirma Lima (2007), não são apenas os educadores que sofrem com as forçosas adaptações ao mercado de trabalho. A racionalidade econômica transformou a educação em gestão de recursos humanos, orientada para a produção de vantagens competitivas em atenção ao mercado global. Inseridos neste contexto estão os estudantes da educação de adultos que buscam se inserir no mercado de trabalho e, portanto, “o aperfeiçoamento social, a democracia e a cidadania, a solidariedade e a justiça social cederam perante a *performance* individual e a competitividade” (p. 56).

As professoras formadoras dos CEFAPROS afirmaram que não se sentem preparadas para exercerem o cargo de formadora e solicitam da SEDUC apoio neste sentido:

pedimos para que tivéssemos um momento que pudéssemos sentar enquanto formadoras, para que pudéssemos falar das nossas angústias, das nossas dúvidas e limitações do nosso trabalho enquanto formadoras, mas isso não aconteceu. Depois, com essa bomba da Resolução 03, daí então que nós não tivemos mesmo outro momento para sentar. Procuramos fazer nossos desabaços nos fóruns [...] (Professora formadora EJA/SEDUC, 2011).

Considera-se na presente pesquisa a premissa que é necessária formação específica para educadores que atuam na EJA. Segundo Ferreira (2008), o conceito de educação emancipatória, reservada ao público da EJA hoje, tem como eixo central da formação docente discussões sobre o conceito de “diversidade” que norteiam as práticas educativas reservadas a esta população ainda excluída. Portanto, o trabalho das formadoras deveria “se pautar na reflexão sobre quais são os marcos que tornam a EJA o ‘lugar da diversidade’, buscando daí se estabelecer a ‘identidade’ para seus profissionais”. Se o público da EJA é diverso, suas identidades também são. Esta heterogeneidade, característica destes estudantes, exige dos formadores de educadores da EJA adoção de concepções plurais e atuais para responder a esta multiplicidade.

Assim como as formadoras dos Centros de Formação entrevistadas, apreendeu-se na presente pesquisa que a maioria dos coordenadores pedagógicos também não demonstraram segurança para desenvolver as formações continuadas *in loco*, pois segundo eles, lhes falta formação específica. Enquanto programas de formação não são implementados, observa-se que há uma solução doméstica para sanar problemas neste campo, conforme evidencia a fala do professor entrevistado: “em relação aos problemas ocorridos somos nós mesmos que sentamos e discutimos, um troca experiência com o outro, o que fez, se deu certo, deu errado,

a gente vai se ajudando na medida do possível” (Coordenador pedagógico, 2011). Segundo os entrevistados, com exceção da presença pontual das formadoras responsáveis por acompanhar o projeto Sala de Educador, geralmente são os coordenadores que se organizam e realizam as formações: *“a preparação que a gente tem é a que fazemos aqui mesmo, em relação aos temas que foram estipulados para serem trabalhados, a gente pesquisa, busca, senta, troca experiências e vai fazendo com a gente mesmo, para passar para os professores”* (Coordenador pedagógico, 2011).

Diante destas afirmações, as análises de Candau (1998) continuam atuais após mais de uma década. Segundo a autora, dentre as qualidades indispensáveis a um bom educador incluem-se a capacidade de refletir a sua própria prática, a disposição para começar e recomeçar sempre, rever, reconstruir, compreender os processos, comunicar-se, expressar-se integralmente na coletividade, partilhar experiência, criar e recriar situações didáticas. Estas ações seriam possíveis por meio do diálogo. A questão é que o diálogo não acontece sem o encontro entre os pares. Observou-se, que uma dificuldade encontrada nos CEJAs neste quesito está em promover estes encontros, uma vez que as horas atividades, inicialmente reservadas a todos os docentes, no ano de 2011 foram reduzidas e os professores interinos perderam o percentual correspondente a estas horas. Esta realidade configura, segundo os entrevistados, um problema para os CEJAs, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que o percentual de professores interinos é superior a 70%.

Sampaio e Marin (2004) destacam entre as formas de degradação das condições de trabalho docente os entraves vivenciados nos espaços escolares concernentes às horas atividades dos educadores. Estas horas geralmente são dedicadas para resolver questões administrativas e não pedagógicas. Os professores que têm horas atividades acabam trabalhando “individualmente e fora do ambiente escolar; portanto, sem a garantia de que de fato constituam tempo de estudo para atualização ou busca de soluções aos problemas enfrentados na prática de sala de aula”, (p. 1214). A desobrigação do Estado em conceder horas atividades ou de reduzi-las aos docentes contratados, tanto dos anos finais dos Ensinos Fundamental, como do Ensino Médio, desequilibrou a equipe de educadores que se encontrou em condições díspares de trabalho, dentro de uma mesma escola. Todavia, o acréscimo destas horas na carga horária do educador, sem as condições de uma dedicação exclusiva em uma instituição escolar, não garante a devida formação continuada do professor.

Somando-se a estas dificuldades, está a ausência da oferta de uma formação continuada específica em EJA, que deveria ser oportunizada aos coordenadores que assumem

a função de formadores no interior dos CEJAs com vistas a desenvolver o Projeto denominado “Sala de Educador”, o qual orienta a formação continuada nas escolas da rede estadual de ensino no decorrer do ano letivo.

O ‘Sala de Educador’ seria um espaço para estudos, mas os estudos não estão acontecendo, pelo menos eu não vejo, porque o que entendo por “Sala de Educador” é aquele espaço aonde o educador vai exclusivamente para estudar, tem um tema, um texto, um artigo, um livro que será lido, debatido, estudado, mas isso não acontece, isso a gente não faz [...] o que temos são reuniões pedagógicas. Se a proposta pede que o trabalho seja desenvolvido em equipe eu preciso saber o que está acontecendo nas outras áreas, o que os professores estão trabalhando, mas infelizmente as coisas acontecem separadamente. Então, como trabalhar de forma integrada? Eu nunca sei o que está acontecendo nas outras áreas, e nem os outros professores sabem o que está acontecendo na minha área. A própria SEDUC utiliza o “Sala de Educador” para fazer repasses técnicos, como, por exemplo, ensinar os professores a lançar notas no diário on line (Professora, 2011).

Independentemente da proposta didática adotada pela política educacional, os professores resistem às mudanças conceituais e práticas, posto que se constatou que esses não tiveram a oportunidade de receber formação específica para atuar em EJA. Assim, “tais práticas não têm lugar numa tradição de escola de massa, que se sustenta no atendimento indiferenciado e homogeneizador, para dar conta de grupos numerosos e heterogêneos, distanciados do que se faz legítimo na cultura da escola” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1222). Então, as mudanças curriculares exigiriam condições de trabalho que as escolas não disponibilizam aos docentes. Estas condições extrapolam a boa vontade dos educadores, de forma que

as promessas da atual reforma relativas à melhoria do quadro da escolarização dissolvem-se ou, pelo menos, tomam a feição concreta de um projeto de governo que desconhece ou não se importa com a realidade da nossa escola pública, que não destoa da vida de seus usuários e que é a instituição na qual se expressa a face mais dura da organização econômica e social em que se produz a vida de nossas crianças e jovens (Ibidem).

As autoras atribuem esta realidade às relações capitalistas que alteram a ordem social resultante destas relações, interferem diretamente nas instituições públicas de ensino e deixam o trabalho didático-pedagógico ainda mais empobrecido. Neste contexto, ao tratar da formação do professor formador da EJA, Chaves (2008) considera relevante que ele tenha clareza da importância política, social e cultural da sua profissão, bem como das forças contrárias que o cerceiam. O mesmo autor afirma que discussões sobre a necessidade de se incluir nos debates curriculares destas licenciaturas as especificidades conceituais e

pedagógicas, que os educadores de jovens e adultos devem construir no decorrer dos cursos, ainda não aconteceram.

5.2. Formação Continuada *in loco*: a implementação do Projeto “Sala de Educador” nos CEJAs

Neste item tratamos das formações continuadas dos CEJAs ofertadas por meio do Projeto Sala de Educador que são acompanhadas pelos professores formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs). No capítulo anterior, disponibilizamos uma síntese das atividades desenvolvidas pelos CEFAPROs de Mato Grosso, com a intenção de melhor situar o leitor. Apresentamos uma contextualização explicativa referente às funções atribuídas ao Centro de Formação e ao Projeto Sala de Educador.

O Estado de Mato Grosso implantou no ano de 1999 o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). No ano de 2011 havia 15 Centros estrategicamente localizados em municípios polos. O CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC, SMEs, IES e pela efetivação da Política Educacional de formação continuada do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação Básica. Neste sentido, os Centros atendem tanto à demanda das escolas como da SEDUC e se caracterizam como polos disseminadores dos programas, projetos e diretrizes educacionais. Com uma proposta de formação continuada descentralizada e *in loco*, os conteúdos da formação são decididos pelas escolas e visam atender às particularidades e às necessidades formativas de cada uma. As metodologias são voltadas para a reflexão da prática docente. Os professores formadores ingressam no Centro por meio de teste seletivo para orientar e acompanhar as formações *in loco* e implementar as demais políticas do Estado.

Os CEFAPROs possuem uma boa estrutura física e pedagógica e são subordinados à Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação. Dentre as atribuições que estão sob sua responsabilidade, destaca-se o Projeto Sala de Professor implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso, progressivamente, a partir do ano de 2005 com a finalidade de fomentar as ações de formação continuada nas escolas. O projeto foi reformulado no ano de 2011, e de acordo com o parecer Orientativo nº 01/2011 foi

denominado “Sala de Educador” com o objetivo de “fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos”.

5.2.1. Os encontros de formação continuada e o apoio da SEDUC/CEFAPRO

Com a implantação dos CEJAs, os professores que assumiram a tarefa de trabalhar a proposta pedagógica foram os mesmos que já estavam lotados nas respectivas escolas e que trabalhavam com diferentes formas de ofertas de ensino consideradas regulares. Diante deste contexto, perguntamos para a equipe de implantação se a SEDUC/MT havia oferecido capacitação/formação aos docentes. Uma das professoras entrevistadas afirmou que:

no ano passado nós fechamos com o seminário em que os professores fizeram trocas de experiências dos projetos desenvolvidos. Eles apontaram quais foram às dificuldades pedagógicas apresentadas e como as superaram, isso, no ano passado. Desde 2008 a gente sempre fez duas, três formações para estes profissionais. Nós contamos também com os CEFAPROS que fazem essa formação. A gente passa todo o material e dá formação para os professores formadores dos CEFAPROS e os formadores dos CEFAPROS, in loco, nos pólos, oferecem esta formação no Sala de Professor. Então, é uma formação continuada (Técnica da EJA/SEDUC, 2010).

Zeichner (1993) afirma que os professores podem contribuir para uma base codificada de ensino. Para isto, eles precisam ser ouvidos e suas experiências consideradas. Entretanto, os programas, propostas e orientações curriculares continuam sendo elaborados por pessoas que não vivenciam na prática os problemas decorrentes. Essa realidade impede que tais dimensões sejam consideradas. Todavia, os pontuais encontros realizados pela SEDUC reuniam apenas uma amostra de coordenadores e professores formadores que tinham a incumbência de multiplicá-los nas escolas. Deste modo, o conceito da “racionalidade técnica” também ficou evidenciado em sua fala ao afirmar que as formações são **passadas** aos formadores que posteriormente as **reproduzem in loco** (grifo nosso). Segundo Contreras (1994), sustentado pela concepção positivista do conhecimento científico, o modelo da racionalidade técnica, na medida em que as relações causais podem se transformar em relações instrumentais, ainda, estabelecer experiências que permitam comparar quais são os meios que melhor conseguem os fins, faz com que o conhecimento prático seja reduzido a um conhecimento técnico.

Um dos professores entrevistados afirmou que o Estado realizou alguns encontros, mas reconhece que estes são pontuais e insuficientes para que o docente se sinta preparado para desempenhar o seu trabalho apropriadamente.

Nós temos feito algumas formações, mas não são continuadas ainda, tem acontecido alguma, acontece num ano, no outro não. [...] embora o Projeto Sala de Professor precise melhorar, precise ser repensado, voltado para a gente, tem contribuído, ainda é pouco porque um formador, por mais que ele queira, por mais que ele planeje, ele não dá conta da demanda que temos de formação, é muito para ele. Por exemplo, aqui em Cuiabá temos um formador no CEFAPRO e temos os cinco CEJAs, as escolas, praticamente 40 escolas da EJA que pertence a esse CEFAPRO, com um formador?! Então, este formador não dá conta. Ele não dá conta de preparar a formação e executar essa formação com esse grupo e nem de acompanhar. Da mesma forma acontece no interior em que o formador tem que dar conta de um polo que abrange vários municípios e várias escolas. Esse formador tem que viajar para outros municípios distantes o que dificulta ainda mais o seu trabalho. Mas, mesmo com todas estas dificuldades já é um avanço, é um ganho, mas que precisa ser repensado para melhorar, para atingir mais os objetivos, porque hoje o nosso grande problema pedagógico é a formação (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Em meio a um conjunto de limitações e contradições que permeiam os espaços educativos, Sacristán (2002) afirma rezear que geralmente os trabalhos científicos que investigam a formação dos professores sejam superficiais e não retratem, em profundidade, os seus reais problemas. Sustentado por isso, aventa-se a possibilidade, discutida por Charlot (2002) ao afirmar que “os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação” (p. 90). Constatou-se, a partir das entrevistas, que para trabalhar os conteúdos, os professores seguiram o livro didático do Ensino Fundamental regular, que possui uma linguagem infantilizada, adequada para o ensino das crianças.

Como analisado anteriormente, as formações continuadas *in loco* geralmente ficavam a cargo dos professores formadores dos CEFAPROs e dos coordenadores pedagógicos que, nos encontros, recebiam capacitações da equipe da SEDUC/MT e assumiam o compromisso de serem multiplicadores. Contudo, uma das professoras entrevistadas advertiu:

o multiplicador precisa repassar na ponta. O formador da EJA nos CEFAPROs foi um ganho para nós, uma conquista, mas tivemos formadores que participaram destas formações e falavam contra a EJA, não tinha perfil, não se identificava com a EJA, nem tinha vontade de se identificar (Coordenadora da EJA/SEDUC, 2010)!

A mesma professora afirmou que foi uma luta e uma conquista disponibilizar este professor nos CEFAPROs. Porém, estes formadores em sua maioria não possuem formação e experiência em EJA. São professores licenciados nas diferentes áreas do conhecimento que desafiam seus limites na tentativa de realizar o seu trabalho. Contudo, há resistência por parte

dos próprios formadores, conforme afirmou uma entrevistada: “*temos que ficar colado com a formação, porque a formação não tem clareza dessa diferenciação da EJA, eles não querem fazer formação, nós tivemos sérios embates porque eles falam que nós aqui da EJA queremos ser os bam, bam, bam*” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010). Pondera-se que os formadores, necessariamente, além de ter perfil de formador e identificação com as particularidades da modalidade, precisam se envolver com a proposta pedagógica.

Nesse sentido, visa-se aqui debater em que medida as universidades devem providenciar uma organização curricular que permita ao futuro professor da EJA o contato direto com a sala de aula e as concepções teóricas que a fundamenta. Uma das professoras entrevistadas ressaltou que seria relevante o trabalho das universidades com a formação inicial e continuada. Afirmou que a própria SEDUC/MT é carente de profissionais com competência para fazer estas formações. Neste sentido,

precisamos dos profissionais das universidades para fazer esta formação. Tenho um amigo que está na Federal de Tocantins que fala que não acredita nesta formação que nos inventamos. Falei, é melhor ter essa formação que inventamos para a Educação Básica do que nada, porque as universidades não oferecem, e aí? (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Porém, não basta que as universidades ofereçam formações inicial e continuada aos professores. Schön (1992) afirma que as universidades devem incrementar dimensões reflexivas na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada, de maneira que os próprios espaços de formação e os escolares em geral, possam se caracterizar pela reflexão. Desse modo, estas instituições poderiam apoiar o trabalho dos professores que já se iniciaram como reflexivos. Dentre as dimensões dos processos formativos, a pesquisa se destaca como um recurso que corrobora para o desenvolvimento da flexibilidade, da capacidade de criticar, inovar e de lidar com a diversidade cultural, social e profissional reservada aos professores. Por meio da investigação teórico-metodológica, didático-pedagógica e prática estas habilidades poderão ser desenvolvidas (CHAVES, 2008).

Todavia, para que ações desta natureza possam se concretizar é preciso superar, dentre outras coisas, “a ideologia de educação como ajustamento às ‘necessidades objectivas’ da economia e da aprendizagem como amestração” (LIMA, 2007, p. 64). Para esse autor, a educação precisa ser resgatada e compreendida como “espaço potencialmente divergente, em relativa desconexão face às exigências imediatistas e unilaterais da economia” (*Ibidem*). Assim compreendida, a educação é muito mais do que uma preparação para a vida e mera adaptação ao mundo do trabalho.

Ainda em relação aos encontros ou formações realizados no âmbito da SEDUC, um dos entrevistados afirmou que, em 2008, a equipe de implantação trabalhou com os professores dos seis CEJAs pilotos. Identificamos no depoimento dos profissionais dos CEJAs entrevistados que estes professores foram informados das formas de ofertas e dinâmica da proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que contribuíram para se chegar à atual estruturação da proposta. Porém, em 2009 estes encontros foram reduzidos e em 2010 e 2011 eliminados, confirmando que o objetivo destes era a apresentação da estrutura de funcionamento dos Centros. Além disso, as contribuições dos entrevistados nos permitem afirmar que é comum os professores não serem chamados para estes encontros e, quando são, apenas um percentual de cada CEJA pode participar:

não vieram todos os professores, nós oferecemos cinco vagas por CEJA para os professores que nós iríamos custear passagem, alimentação e hospedagem. No momento, creio eu que não temos condições de ofertar formação para todos os professores. Para trazer todos, seria um número muito grande e nem todos tem disponibilidade para virem do interior para Cuiabá (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

A SEDUC/MT acordou com os coordenadores pedagógicos e com os professores formadores dos CEFAPROS que estes seriam convidados na condição de multiplicadores, ou seja, sempre que viessem a Cuiabá/MT participar dos encontros, assumiriam o compromisso de repassar as orientações aos professores dos CEJAs. Desse modo, o professor afirmou que *“trabalhamos com esta intenção, de que o que for trabalhado aqui seja repassado para os demais professores. Nós trabalhamos com os CEFAPROS também, os formadores da EJA dos CEFAPROS são responsáveis para levar a formação in loco em todos os CEJAs”* (Técnico da EJA/SEDUC, 2010)

No entanto, segundo Zeichner (1993, p. 262/263) *“os professores também têm conhecimentos que embasam suas práticas e práticas que embasam suas teorias e esse conhecimento pode ser sistematizado”*, sem desconsiderar o contexto sociopolítico, econômico e cultural que caracteriza cada instituição de ensino, sempre prestando muito atenção nas consequências do ensino ministrado. Neste sentido, o trabalho dos multiplicadores de *“repassar”* o que lhe foi *“passado”* pode não levar em consideração os saberes docentes construídos pelos próprios professores. A concepção da racionalidade técnica novamente pode ser observada nas afirmações deste professor. Este modelo de formação impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação. Contudo, a versão de que os profissionais dos CEJAs receberam formações nos anos de 2008 e 2009 foi reforçada por mais um dos professores entrevistados.

A Secretaria em 2008 e 2009 organizou vários encontros que trouxeram um número grande de profissionais de cada um dos Centros para poder discutir a proposta. Tiveram encontros de gestores, encontros de coordenadores de área, seminários que trouxeram os profissionais, fora as visitas, as idas aos CEJAs que a equipe fazia para apresentar a proposta para a comunidade e para discutir a proposta (Técnico da EJA SEDUC/MT, Coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

As afirmações do professor permitem compreender como esse órgão público concebe a formação continuada, ou seja, se por um lado, a discussão e a apresentação de proposta são ações pedagógicas necessárias, por outro, não podem ser consideradas como formação continuada de professores.

Inteirar toda a equipe de profissionais dos CEJAs acerca do seu funcionamento é aqui considerado relevante para o bom andamento de um trabalho mais coletivo e integrado. Segundo os entrevistados, os coordenadores são considerados uma extensão da equipe EJA, no que diz respeito à formação continuada. A presença de um formador nos CEFAPROs, especificamente para acompanhar a modalidade da EJA, se consolidou no ano de 2009. Contudo, no ano de 2011 nem todos os CEFAPROs possuíam formadores para a modalidade. Segundo um dos integrantes da equipe de implantação entrevistados, a equipe da EJA integra estes profissionais ao grupo nas discussões, mas alguns formadores têm encontrado barreiras em relação aos CEJAs.

Temos dentro dos CEFAPROs o formador da EJA que, às vezes, por incompreensão de alguns gestores acerca da modalidade, ou até mesmo dos colegas formadores, têm tido dificuldade de implementar alguns trabalhos. Mas, acredito que é no mesmo plano que nós sofremos aqui, algumas situações de incompreensões (Técnico da EJA SEDUC/MT, Coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

As análises desta investigação identificaram, portanto, que inicialmente, a SEDUC não ofertou formação continuada aos profissionais dos CEJAs e sim, encontros pontuais e parciais que se resumiram na apresentação da proposta pedagógica e nas formas de ofertas propostas. A equipe da gerência da EJA na SEDUC foi responsável por este trabalho; em 2008 foi mais intenso, em 2009 reduziu significativamente e em 2010 e 2011 não aconteceu. A formação continuada *in loco* foi assumida pelos coordenadores dos CEJAs no ano de 2010. Contudo, os coordenadores dos CEJAs, ao assumirem a tarefa de formador desafiam suas próprias limitações, porque assim como os professores, estes, em sua maioria, também não possuíam experiências com a EJA e nem como professor formador. Soma-se a isto o fato de os coordenadores serem assistidos pelos professores formadores dos CEFAPROs que

assumiram a modalidade, mas nem sempre se identificam com a EJA ou têm experiências educacionais com este público.

Souza (2009), ao concluir sua análise sobre a formação continuada dos educadores da EJA em serviço, reafirma que a escola é o ponto de partida e de chegada deste processo. Portanto, sendo a escola o centro de referência e o lugar onde o professor trabalha e aprende, aprende e trabalha, a formação continuada ganha sentido com a centralização da reflexão na e sobre a atuação “docente situada em um processo histórico, coletivo, voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas, requerendo permanente revisão de práticas” (p. 203/204).

Como afirma Canário (2000), o campo das práticas de educação de adultos é muito diverso e corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas. O trabalho do educador de adultos abarca múltiplas situações que exige dele conhecimentos sociológicos, psicológicos e filosóficos. A educação de adultos deve ser conduzida por elementos externos, o que implica que o educador precisa conhecer os problemas e buscar respostas educativas. O centro do processo educativo é o estudante. Para que o meio físico e social possam ser compreendidos, ele precisa ser investigado pelos próprios estudantes com a ajuda do educador.

5.2.2. Formadores e educadores em processos formativos: os desafios do “Projeto Sala de Educador”

Nos anos de 2008 e 2009, conforme já afirmamos, a equipe da EJA da SEDUC/MT ateu-se à promoção de encontros com a equipe gestora dos CEJAs e formadores dos CEFAPROs com a finalidade de apresentar as formas de atendimentos e a dinâmica de trabalho da proposta pedagógica. Em 2010 e 2011, os coordenadores dos CEJAs assumiram a tarefa de realizar as formações continuadas *in loco*, com o acompanhamento do formador da EJA dos CEFAPROs.

Temos um trabalho que é feito pelos coordenadores pedagógicos que é o ‘Sala de Educador’, toda a 5.^a feira temos dois horários: manhã e tarde. Então, o Sala de Educador é para discutir textos e experiências da EJA, desde a andragogia, a questão da flexibilização do currículo, da diversidade e aí permeia todo um trabalho feito ao longo do ano pelas coordenadoras [...]. Os professores participam porque conta ponto (Diretora, 2011).

Segundo Lima Filho (2008), uma política pública educacional que pretenda universalizar a sua oferta qualitativamente precisa ater-se, dentre outras coisas, à oferta de formação continuada aos docentes. Porém, as investigações realizadas demonstraram que a maioria dos formadores não se considera preparada para realizar o seu trabalho e tem pouca

ou nenhuma experiência, tanto na EJA, como em formação continuada de professores. Mesmo com todas as dificuldades elencadas pelos entrevistados, os CEJAs tentavam organizar os horários de formação continuada, objetivando envolver o maior número de professores, conforme explicou outra diretora:

temos três horários de formação, na 4.ª feira á tarde para professores e funcionários, 5.ª feira de manhã e a noite. As formações são trabalhadas pelos coordenadores pedagógicos e de área, mas há formações que são dadas pelos próprios professores, dependendo do tema que está sendo abordado, aquele que tem formação específica e que dominam mais o tema, trabalha a formação (Diretora, 2011).

Em relação ao apoio recebido da professora formadora do CEFAPRO, um dos entrevistados afirmou que: *“acho que ela procura fazer sua parte, procura buscar alguma coisa diferenciada que diz respeito à EJA e apresentar aos nossos professores”* (Coordenador de área, 2011). No entanto, esta realidade não é a mesma em todos os Centros, os quais nem sempre podem contar com a colaboração de uma formadora. Segundo Arroyo (2006), o fato de a EJA não ser considerada uma modalidade da Educação Básica até a promulgação da atual LDB n.º 9394/1996, impediu a implantação de uma efetiva política de formação de educadores de jovens e adultos. Não havia e quase não há no Brasil centros de formação para o educador da EJA; portanto, quando se oferta alguma formação é de forma desarticulada, descontextualizada e pontual.

Soares (2008) afirma que as ações das universidades voltadas à formação do educador da EJA ainda são inermes e *“o descaso com que a educação de jovens e adultos é tratada já é perceptível no cenário nacional, pois sempre é organizada por meio de políticas públicas provisórias, imediatistas e assistencialistas”* (p. 64).

Na tentativa de assegurar a participação assídua de todos os professores nas formações continuadas oferecidas por meio do “Projeto Sala de Educador” em todas as escolas estaduais e CEJAs, a SEDUC/MT definiu que os professores teriam, ao final do ano, cinco pontos para somar na atribuição de aula do ano seguinte.

Isso nos incentivou porque o professor participa do Projeto: “Sala de Educador”. Então, este é um instrumento que nós temos, mas isso é conosco, nós é que somos responsáveis por este estudo e se o coordenador pedagógico selecionar um conteúdo que não condiz com as necessidades do professor, morre na praia (Coordenadora pedagógica, 2011).

Os permanentes processos de formações provocados pelas experiências pessoais indicam que é preciso considerar os meios pelos quais os educadores se formam. Os aspectos peculiares desta modalidade de ensino, orientados a partir das mudanças conceituais ocorridas nos diferentes espaços sociais, são intrínsecos às formações inicial e continuada dos

educadores. Segundo Ferreira (2008), políticas concernentes às necessidades formativas dos professores da EJA precisam ser pensadas a partir das discussões com os próprios educadores. As reflexões provenientes destes debates poderão indicar às autoridades responsáveis por este processo possíveis caminhos. Por meio de aturado trabalho de pesquisa e reflexão, os programas de formação continuada poderão se aproximar da realidade desta modalidade de ensino.

5.3. Envolvimento e trabalho coletivo: o sistema adotado na SEDUC/MT

Outro dilema vivenciado nos CEJAs é em relação à rotatividade de professores. A forma de contagem de ponto⁶⁷ que a SEDUC utiliza para atribuir aulas aos docentes, nem sempre permite que o professor permaneça na mesma escola, turma ou modalidade de ensino. Situação elucidada por um dos entrevistados: *“outro fator que dificulta a formação dos educadores da EJA é a troca de professores [...], o professor não pode escolher a sua área de atuação, se efetivar nesta área e se qualificar continuamente para esta especificidade”* (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Com o critério da contagem de ponto realizada pela SEDUC/MT, a lista de classificação é a mesma para todas as escolas pertencentes às Assessorias Pedagógicas⁶⁸, como explicou uma entrevistada: *“tem muita gente que não tem perfil para trabalhar na EJA, não tem qualificação e está aqui, se inscreve, entra na contagem de ponto e vem para cá. Infelizmente a atribuição daqui é a mesma das demais escolas”* (Coordenadora pedagógica, 2011). Mesmo com estes problemas, a maioria das professoras entrevistadas afirmou que participa das formações continuadas. Embora algumas façam uma leitura ingênua do processo, como demonstra partes da entrevista: *“as formações ajudam bastante, discutimos temas atuais”* (Professora, 2011), ao mesmo tempo ponderam: *“vou ser sincera, eu participo porque é bom para mim, este ano está melhor, mas vejo que há professores que participam porque precisam dos pontos”* (Idem).

⁶⁷ O Art. 9º da Portaria Nº 451/11/GS/Seduc/MT que dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, [...] e demais providências, orienta que: quando na apuração final dos pontos, os profissionais da educação deverão ser classificados por ordem decrescente de acordo com a pontuação obtida e, em caso de empate, para efeito de desempate, serão observados os seguintes critérios: I - tempo maior de serviço na unidade escolar; II - tempo maior de serviço na Rede Estadual de Ensino/MT; III – maior idade.

⁶⁸As assessorias pedagógicas são consideradas extensão da Secretaria de Estado de Educação nos municípios. Os assessores pedagógicos são encarregados de operacionalizar as questões administrativas das escolas estaduais pertencentes às assessorias correspondentes.

Segundo Oliveira (2004), são diversos os fatores que interferem na desprofissionalização dos trabalhadores da educação. Estes não estão ligados apenas às questões do trabalho docente, mas às “questões de outra natureza que têm interferido na relação educação e sociedade” (p. 1136). Se há professores que participam das formações continuadas apenas porque precisam de pontos, há também aqueles que precisam de pontos, mas não podem participar porque não têm nenhum momento livre. Lima (2012) adverte que em escala internacional as políticas públicas educacionais estão subjugadas às políticas econômicas, o que as têm conduzido a um estreitamento sem precedentes. Nestes termos,

a solidariedade e o bem comum, a igualdade de direitos e de oportunidades, a democracia e a justiça, embora genericamente admitidas nas introduções, ou exposições de motivos, dos diversos documentos de política, parecem responder mais a quesitos legitimadores e de ordem retórica, do que a eixos coerentemente assumidos em termos de decisão política (p. 22).

Compreende-se na presente pesquisa que a formação continuada é aspecto fundamental no exercício docente, tanto na perspectiva do direito à formação quanto para suprir lacunas da formação inicial. Nesse sentido, é preciso conhecer as especificidades da educação de jovens e adultos, particularmente compreender os diferentes mundos desses estudantes, às vezes considerados socialmente e culturalmente “pouco produtivos para o desafio da escolarização. Ou se pensarmos nos termos da reflexão de Bourdieu (1997), jovens oriundos de famílias com baixo ‘capital cultural’ e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do ‘tempo certo’ da escolarização” (CARRANO, 2008, p. 103).

Uma professora entrevistada afirmou que muitos docentes, prestes a se aposentarem resistem às mudanças, não querem rever seus posicionamentos porque sempre trabalharam daquela forma. São professores que já possuem

seus 50, 60 anos e que a diretora vai ter que chamar e dizer olha, terá que mudar sua prática porque os alunos estão desistindo. Sempre encontramos alunos chateados porque a professora não respeitou, colocou-os em situação vexatória. Os alunos falam mesmo, a professora me tratou desta forma, isso não pode acontecer. Quando este professor é chamado, leva um susto [...] mas esse atendimento precisa melhorar porque perdemos muitos alunos por conta do tratamento do professor (Professora formadora da EJA/CEFAPRO, 2011).

Segundo Carrano (2008), as acentuadas desigualdades sociais provocam diferenças pessoais e coletivas que, para serem reconhecidas e compreendidas é preciso que haja diálogo entre os educandos e educadores e que a escola faça parte dos projetos de vida dos jovens estudantes para que estes tenham ciência do direito de concluírem uma educação básica de qualidade que supere a oferta de correção idade/fluxo escolar. Na compreensão de uma

professora entrevistada, ainda há muitos obstáculos a serem superados no interior dos CEJAs: *“passando principalmente pela formação do educador, mudando esse pensamento, essa postura pedagógica, porque nós ainda temos algumas resistências, aqueles professores que dizem: ah eu sempre fui assim e não vou mudar, sempre dei aula desse jeito”* (Professora, 2011).

A heterogeneidade cultural, social e política que marca a modalidade EJA é um eminente e constante desafio que os educadores enfrentam, tenham eles mais ou menos tempo de atuação docente. A multiplicidade que compõe estes estudantes apresenta trajetórias de vidas que nem sempre podem ser imediatamente reveladas. Por isso, o conhecimento na EJA extrapola os limites do currículo prescrito. “Ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos - suas compreensões - sobre seus sujeitos da aprendizagem” (CARRANO, 2008, p. 115). Certamente, por meio do diálogo, do afeto, da escuta, da atenção, do compromisso político e ético muitos destes desafios poderiam ser vencidos. Porém, como superar a resistência pela superação pedagógica dos educadores?

Outro fator que obstaculiza as formações continuadas é a rotatividade de professores provocada pelo alto percentual de professores interinos. Segundo uma entrevistada, mais de 80% dos docentes são contratados, o quadro de interinidade aumenta por que há muitos educadores que se afastam para qualificação e tratamento de saúde, *“então, na hora que você está formando a equipe, já está tudo redondinho nos grupos de estudo novos professores assumem e o coordenador pedagógico tem que retomar o estudo das regras de negócio e da proposta pedagógica senão você não operacionaliza a proposta, fica uma coisa no papel e na prática outra”* (Diretora, 2011). Contudo, ao refletir sobre a formação dos educadores de jovens e adultos, Zanetti (2008) afirma que para que a formação ofertada aos educadores se configure de fato como uma formação continuada e não se caracterize como um momento de instrução ou de treinamento, é preciso instituir e garantir espaço adequado para que os coletivos de educadores possam se encontrar. No entanto, estes coletivos só poderão ser estabelecidos se a enorme rotatividade de professores, com jornadas de 40/60 horas em três ou mais escolas, for superada por meio da implantação de uma proposta de trabalho com dedicação exclusiva em uma escola ou modalidade educativa. Dessa forma, os professores teriam condições de conhecer o público, suas relações, a realidade em que vivem e como vivem. Além disso, o trabalho coletivo possibilita o desenvolvimento de um planejamento integrado e articulado à problematização e à investigação.

Porém, a política implementada no estado de Mato Grosso, ainda não conseguiu resolver o problema da rotatividade de professores. A cada início de ano, todos os educadores efetivos e interinos são convocados a participarem da atribuição de aula por meio da contagem de pontos. O resultado deste processo nem sempre permite que os educadores permaneçam na mesma modalidade de ensino. Todavia, segundo Barreto (2006), o trabalho pedagógico do educador precisa ser problematizado nos espaços de formação permanente e *in loco*. Além dos pedidos de licenças, segundo os entrevistados, há também as desistências, muitos professores abandonam a educação, prestam concursos em outros setores e vão embora. *“Na área de ciências naturais três professores ótimos deixaram as aulas e foram embora, assumiram outros concursos fora da educação”* (Coordenador de área, 2011).

Estas conjunturas adversas impedem os educadores de se integrarem em um processo de formação continuada e se tornarem “pesquisadores de sua própria prática”, (Maraschin e Bellochio, 2006, p. 1). Entretanto, na avaliação de uma coordenadora pedagógica com 25 anos de atuação na EJA, nos últimos dez anos a modalidade obteve muitas conquistas. Em Mato Grosso, foi após a aprovação da Resolução n.º 180/2000 que regulamentou a oferta da EJA neste Estado, que o apoio começou a chegar lentamente. Atualmente os CEJAs estão razoavelmente equipados, não da forma como foi assegurado na proposta, mas há recursos: *“temos prédio bom, equipamentos, agora temos que falar de recursos humanos, de formação”* (Coordenadora pedagógica, 2011). A questão da necessidade de maiores investimentos em formação inicial do educador foi enfatizada por um coordenador de área, em sua leitura:

os professores de uma forma geral não estão preparados, com raras exceções, não estão preparados como deveriam. Eu não acho que é a formação continuada que vai resolver o problema não, acho que o problema está na faculdade mesmo, onde ele se formou, eu acho que, como eu disse para você antes, precisamos trazer mentes brilhantes para a educação, arrumar uma maneira de despertar, é preciso convencer, tem que ter fator motivacional, o que é fator motivacional? Além do salário, é preciso que o professor tenha apoio a financiamentos mais baratos, outras oportunidades (Coordenador de área, 2011).

Ferreira (2008) afirma que as especificidades da EJA deveriam ser contempladas na formação inicial do educador e considera que isso deveria ocorrer nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas existentes no país. Sem esta base inicial a formação continuada fica comprometida. Para tanto, os professores universitários também precisam se reunir e discutir como estes cursos têm sido organizados.

Os coordenadores entrevistados reclamaram da falta de apoio da SEDUC. Somente após um ano de funcionamento que os coordenadores dos CEJAs foram chamados para a

primeira reunião. Então, “a Secretaria deveria dar um atendimento melhor, acho que ainda há falha sim e poderia ser de outra forma, o apoio da SEDUC poderia ser melhor” (Coordenador de área, 2011). Além disso,

falta contato entre os coordenadores de área, falta orientação da proposta do CEJA para os coordenadores de área, nós aqui muitas vezes viramos cinco coordenadores, se é que você me entende? [...], neste momento, quem está no CEJA como coordenador? Somente eu, o coordenador de área. Se acontece alguma situação envolvendo humanas, envolvendo naturais, deixo de dar atendimento? A respeito de faltas, atestado médico, por exemplo, com os alunos de qualquer área, deixo de dar atendimento? Não, eu dou atendimento, então é onde eu digo que nós da coordenação de área acabamos sendo coordenador pedagógico, o coordenador pedagógico sendo de área porque dá atendimento aqui, então não é muito clara essa proposta para nós, isso é complicado (Coordenador de área, 2011).

Kuenzer (2004), ao analisar o sofrimento no trabalho e a sua dupla face, afirma que o trabalhador perde o controle do seu trabalho e das decisões sobre ele a “partir do momento em que o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho”, o que desencadeia o “processo de desqualificação do trabalhador” (p. 240). A autora cita a pesquisa financiada pela Confederação dos Trabalhadores da Educação, coordenada por Codo com o propósito de compreender o conflito que se instaura entre as possibilidades de uma transformação social por meio do trabalho docente e os limites impostos à categoria “a partir das novas formas de materialização do trabalho no âmbito da reestruturação produtiva” (2004, p. 247). Realidade responsável pela Síndrome de *burnout*, definida como “a dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”. A natureza “não material” do trabalho docente “qualificador, transformador, prazeroso” é tensionada pelas características do trabalho capitalista que resume tudo em “mercadoria comprada para valorizar o capital” (*Ibidem*). O problema poderia ser amenizado se houvesse perceptibilidade na definição dos papéis por parte da SEDUC e formação para os coordenadores pedagógicos e de área para que pudessem se qualificar para trabalhar a formação continuada nos Centros. A ausência destas ações fez com que os coordenadores de área realizassem reuniões no lugar das formações continuadas, conforme afirmou o entrevistado:

Eu diria que a maioria das nossas reuniões semanais é para discutir os problemas que os professores enfrentam em sala, a relação professor aluno, trocamos ideias. Então, acabamos coordenando discussões desta natureza, fora isso, temos o nosso planejamento que cumpre a coordenação estar mantendo, observando, às vezes um professor está trabalhando tal conteúdo, o outro professor acaba trabalhando o mesmo conteúdo. Então, a gente fica observando isso para ver se está funcionando a contento. Quanto

às oficinas, a gente procura organizar um bom calendário para que possa acontecer de maneira satisfatória (Coordenador de área, 2011).

Realidade que, segundo o entrevistado, acaba invalidando a função que em sua compreensão seria importante, desde que fossem asseguradas as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Neste sentido afirmou: “[...] *sei que posso render mais, se tivesse um suporte melhor, um aparato melhor para trabalhar*” (Coordenador de área, 2011). A partir do momento que o trabalho docente é considerado mercadoria, instaura-se a tensão permanente entre a objetividade e a subjetividade por conta das limitações na relação sujeito-objeto. O estabelecimento de relações e a criação de vínculos, condições necessárias em um trabalho não material são prejudicadas devido às limitações encontradas no trabalho assalariado que quase nunca permite que as energias despendidas retornem como força de satisfação, ou seja, “o produtor jamais chega a se reconhecer no produto, como o artesão em sua obra. No final do ano, o aluno sai da escola e o professor raramente terá o retorno do seu trabalho; da mesma forma, o paciente tem alta ou vai a óbito” (KUENZER, 2004, p. 249).

As limitações impostas ao educador por conta das normas, programações, prescrições e cronogramas, enfim das formas de organização ou da não organização, gera o não envolvimento deste profissional como uma tentativa de se proteger e evitar sofrimento, embora ele tenha ciência de que pode render mais. As dimensões específicas do trabalho não material não permitem a sua mercantilização. Educação não pode ser compreendida como mercadoria, como um bem meramente material. Segundo Kuenzer (2004), pesquisa desenvolvida por Codo evidenciou que estas dimensões, aliadas à natureza das contratações com os seus “baixos salários, condições precárias de trabalho, intensificação, estresse, medo de perder emprego, autoritarismo e outras” (p. 248), são provocadoras da “síndrome da desistência, que envolve esgotamento emocional, desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, falta de envolvimento pessoal no trabalho e assim por diante” (p. 248).

Uma professora formadora afirmou que a contribuição dos CEFAPROs tem sido inexpressiva. Porém, estas formadoras quase não têm apoio da SEDUC e do próprio Centro de Formação. Quando fazem alguma coisa, na maioria das vezes, é por iniciativa delas e com recursos próprios.

Acompanhamos dois CEJAs e mais duas escolas da EJA [...] a gente não tem disponibilidade de deslocamento para atender estas escolas por conta da redução da Ordem de Serviço de diárias, que só podem ser duas por mês. [...] por minha conta promovi um encontro com os professores da EJA, foi um dia só, chamei poucas pessoas, eles apresentaram alguns trabalhos, gostaram muito e pediram outros encontros, solicitaram que fosse feito um encontro com todos os pólos, para que todos tenham conhecimento de como os CEJAs estão funcionando, trocar experiências, se fortalecer enquanto

organização política. Deste encontro estamos redigimos um documento e vamos encaminhar para todos os CEJAs lerem, acrescentarem outros itens, para depois encaminharmos as reivindicações à SEDUC com as assinaturas dos profissionais dos CEJAs (Professora formadora da EJA/CEFAPRO, 2011).

Na análise de Kuenzer (2004), concomitante à ampliação da necessidade de professores está a “ampliação das impossibilidades de realização profissional” (p. 249). Porém, apesar da desistência de muitos acometidos pela síndrome de *burnout* há aqueles que não desanimam. É por meio da luta insistente destes incansáveis batalhadores que ações intervencionistas e de transformações sociais poderão ser realizadas. Mesmo porque como afirmou uma formadora, a EJA ainda não é prioridade, pelo menos para alguns gestores que estão à frente dos CEFAPROS.

Kuenzer (2004) afirma que ainda faltam pesquisas para explicar e ou justificar que “circunstâncias formam subjetividades que permanecem lutando e que circunstâncias formam subjetividades que se submetem à dominação ou desistem” (p. 249). A autora cita os estudos realizados por Christophe Dejours, que analisa o sofrimento nas situações de trabalho prosaico, os quais demonstram que o neoliberalismo agravou estas circunstâncias e tende a naturalizar a desumanização do ser. Diante desta realidade, há educadores que se organizam, reagem e resistem. Eles buscam formas de humanizar o trabalho e lutam para que a realidade desigual e injusta seja superada. São educadores envolvidos pela “chama da utopia que faz o trabalho grávido de múltiplas possibilidades de realização pessoal como resultado da intervenção social” (*Idem*, p. 250).

A insegurança dos coordenadores pedagógicos e de área e dos formadores dos CEFAPROS para mediar às formações continuadas também faz parte da rotina dos educadores para conduzir as atividades em sala de aula. Os que têm perfil ainda não o desenvolveram, uma vez que “a maioria são professores iniciantes e não têm experiências” (Professora formadora, EJA/CEJA, 2011). Alguns conseguem se adaptar outros não, mas há também os que não se identificam com a proposta e mesmo assim permanecem. Contudo, observou-se que são os professores que estão há mais tempo na educação os mais resistentes às mudanças. Segundo Kuenzer (2004, p. 249), estes permanecem porque

a forma pela qual o neoliberalismo conduz à banalização da injustiça social é o medo ou a insegurança da perda do emprego, da precarização do trabalho, da perda de qualidade de vida, da impossibilidade de sustentar a família, submetendo-se à racionalidade ética, à racionalidade estratégica, e tendo como conseqüências a desmobilização coletiva e a aceitação de práticas injustas como se fossem justas.

O trabalho das professoras formadoras dos CEFAPROs no decorrer dos anos de 2009 a 2011 se limitou a frequentar os CEJAs, conversar com coordenadores e professores, sugerir material para leitura e para ser trabalhado nas formações. Como há muita carência de recursos materiais, uma formadora entrevistada afirmou que: *“estou sempre pesquisando, buscando material e repassando”* (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Segundo Kuenzer (2004), o contexto neoliberal ampliou consideravelmente a sobrecarga do trabalhador da educação e a sua “superexploração em face da valorização do capital” (p. 246). Assim estruturado, o sistema exige que o trabalhador seja polivalente; todavia, para dar conta das múltiplas funções e atribuições o professor precisa se qualificar continuamente. Como não houve aumento salarial correspondente à sobrecarga que os docentes têm assumido, o quadro de injustiças e desumanização do trabalhador da educação tende a se agravar a cada dia, junto às diversas pressões geradoras de sofrimento. Lima (2012, p. 24) afirma que os educadores são trabalhadores, seres humanos movidos por diferentes emoções, envolvidos em relações sociais desiguais. Portanto, a educação, a aprendizagem e o conhecimento, “subjugados ao modelo econômico dominante, funcionalmente adaptados e promotores da reprodução eficaz desse modelo [...]”, “difícilmente poderão, e ousarão comprometer-se com a promoção da humanização dos seres humanos” (p. 25 e 26).

Assim como nas demais escolas estaduais de Mato Grosso, os CEJAs teriam autonomia para construir junto com os professores seus projetos de formação continuada a ser desenvolvido no decorrer do ano letivo, por meio do “Projeto Sala de Educador”. No entanto, as escolas em geral, inclusive os CEJAs, conforme apreendeu-se nesta pesquisa, não têm muita clareza sobre este processo. Assim como as formadoras dos CEFAPROs, uma entrevistada afirmou que: *“não sabemos orientar, [...] muito do que aconteceu até agora no projeto de formação dependeu desta clareza que também não tínhamos”* (Professora formadora, EJA/CEFAPRO, 2011). O conceito de formação continuada ainda não foi construído em Mato Grosso, a própria equipe de formação da SEDUC tenta encontrar o caminho no processo. O que estava claro quando os Centros de Formação foram criados era a necessidade de se ter um espaço próprio para implementar as políticas de formação continuada no Estado, mas observou-se que o como fazer tem sido uma construção.

A maioria das profissionais dos CEJAs afirmou que não está preparada para atuar nas respectivas funções. Conforme explicou uma professora o que tem lhe ajudado é a sua identificação com a modalidade. Porém, em sua leitura, a presença dos adolescentes tem dificultado o trabalho nos Centros.

A presença do adolescente que me incomoda, porque quando a gente fala em EJA é uma modalidade voltada para o adulto e o que acontece? A gente acaba pagando uma conta que não é nossa, porque o ciclo vai retendo, retendo a criança e quando chega numa faixa etária que ele não pode legalmente mais ficar no ciclo (15 anos), o que acontece? Ah, manda para a EJA! Então, esse menino vem para um espaço que não é o dele, porque aqui é um espaço para o jovem e para o adulto, pessoas maduras, e não é culpa dele também, ele nem tem que ser maduro nesta idade. [...] então, há o choque de faixas etárias e isso atrapalha bastante, são duas realidades muito diferentes, é muito complicado, é muito difícil, a sala é rachada, 10 alunos adolescentes e 10 adultos. Muitas vezes você não consegue planejar para atender estas duas realidades, se você direciona para o adolescente o adulto vai embora e daí temos a evasão (Professora, 2011).

Segundo Carrano (2008), planejar para atender as peculiaridades do público jovem exige do educador conhecimento profundo sobre este público que se inclui nesta modalidade cada vez mais jovem. O autor explica que as responsabilidades da vida adulta chegam para estes jovens sem que eles tenham vivido as experiências da juventude. Neste sentido, orienta que os educadores precisam estar cientes das “pluralidades de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a ‘transição da vida adulta’,” (p. 108). Segundo uma das entrevistadas, se as formações continuadas fossem mais direcionadas, talvez dessem conta destas pluralidades, porém “*vejo que muitos professores acabam expulsando os alunos porque não conseguem lidar com esta diversidade*” (Professora, 2011). A mesma professora afirmou que, desde que assumiu as aulas no CEJA em 2009, se limitou a ministrar suas aulas e a cumprir a carga horária. Contudo, reconhece que deveria se envolver mais e que

a formação do educador é imprescindível, para ser professor do CEJA teria que passar por um processo seletivo, ele tem que entender o que ele está fazendo aqui, desde as políticas públicas que rege, aos documentos que define, ao posicionamento dele, o que ele pode fazer o que ele não pode. Temos muitos colegas que estão aqui porque apesar de todos os problemas, ainda é mais fácil trabalhar com a EJA do que com o ensino regular (Professora, 2011).

As professoras entrevistadas confirmaram que, de fato, é menos desgastante trabalhar nos CEJAs porque com exceção dos adolescentes, os alunos têm interesse em aprender; “*eles querem recuperar, correr atrás do tempo perdido; então, eles se envolvem, tem compromisso e vontade de aprender*” (Professora, 2011). O que incomoda e dificulta o nosso trabalho seria

a violência, os alunos que sofreram medidas socioeducativas, tem passagem pela polícia, os adolescentes junto com os adultos, os mais jovens são indisciplinados, tem outra forma de aprender, de se comportar de compreender a vida, os adultos sentem-se intimidados, tem receio, medo de alguns alunos. [...] estes alunos não poderiam ficar junto com os demais

porque prejudica nosso trabalho. No mês passado (Julho de 2010), um aluno se matriculou neste CEJA apenas para matar outro que estudava aqui, acerto de contas. Isso aconteceu no período matutino e abalou esta escola (Professora, 2011).

Segundo Carrano (2008), as situações de violências também podem estar relacionadas à ausência do diálogo. Muito dos conflitos existentes do interior das escolas e salas de aulas poderiam ser solucionados se os “sinais”⁶⁹ dos jovens fossem compreendidos pelos envolvidos na situação. Por isso, “a capacidade de escuta e a argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, provocam situações de violência” (p. 112). Contudo, os entrevistados afirmaram que os professores dos CEJAs estão aprendendo no dia-a-dia a conhecer a realidade, os acontecimentos, a lidar com a falta de recursos, as promessas não cumpridas. Também afirmaram que fazem cursos por conta própria, especializações, estão sempre procurando se qualificar, não esperam apenas da SEDUC e da formação continuada ofertada via projeto “Sala de Educador”. *“Estou sempre em constante aprendizagem e cada dia mais tento buscar algo melhor [...], estou sempre buscando inovação”* (Professora, 2011).

Há o reconhecimento por parte das professoras de que precisam melhorar, que quando o assunto é EJA ainda há muito que aprender. *“Eu acho que temos muito que melhorar, todos têm que melhorar, agora, o que precisa acontecer é dedicação, não tem outra forma de você melhorar o seu trabalho se não tem responsabilidade, compromisso”* (Professora, 2011). Estes esforços são válidos, porém, além do educador conhecer a realidade do estudante da EJA ele precisa compreendê-la sem estigmatizá-la. Os signos utilizados pelos jovens são afirmações coletivas, porém as escolas não permitem estas referências em seus espaços. *“A relativa ignorância dos adultos acerca dos sentidos das práticas juvenis é freqüentemente fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias”* (CARRANO, 2008, p. 113). Entretanto, os jovens têm suas próprias culturas que precisam ser aceitas e respeitadas.

Mesmo com estes problemas, na avaliação das professoras, os CEJAs estariam dando certo. Porém, a afirmação de uma entrevistada indica que o modelo precisa ser avaliado: *“porque tem aluno que aprendeu a fazer artesanato aqui e hoje ele vende e ajuda em casa, no orçamento familiar. Então é importante sim”* (Professora, 2011). Entretanto, esta proposta de aprendizagem entre os pares, por meio da troca de saberes que não deixam de ser

⁶⁹“Os jovens moradores de espaços populares produzem territórios de identidade, muitas vezes transformando estigmas em símbolos de afirmação coletiva. Este parece ser o caso de bonés, roupas e músicas que “incomodam” aqueles que não pertencem ao grupo, mas que contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos” (CARRANO, 2008, p. 113).

culturais, mas informais, pode impedir que os estudantes da EJA encontrem as condições que precisam para conquistar a sua autonomia e serem protagonistas de suas vidas. Na interpretação de uma professora entrevistada: *“a pessoa que aprende depois de adulta tem outro comportamento, ele dá muito mais valor a educação, ela muda a vida dela, a postura, o seu jeito de agir, o cuidado com a saúde, com a alimentação, com o corpo, muda tudo”* (Professora formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Todavia, como afirma Laval (2004), a lógica mercadológica afasta a escola do seu papel social. A orientação política de cunho neoliberal atinge o ensino público de forma que os conhecimentos formais, científicos e historicamente construídos não têm acuidade. Nesta lógica, as atenções curriculares se voltam para competências comercializáveis em que a escola se comprometeria apenas em trabalhar, de forma elementar, os saberes práticos e os mecanismos necessários para que as pessoas possam buscar a sua autoformação. Assim, a escola cumpre a sua função de atender as necessidades economicistas; portanto, a cultura valorizada por ela é a que tem peso mercadológico e não valores culturais. Contudo, os profissionais dos CEJAs afirmaram que procuravam desenvolver suas funções da melhor maneira possível, apesar das dificuldades, como afirmou um coordenador: *“porque é uma escola grande, que atende os três períodos, temos a escola anexa para atender e um número grande de professores. Então, a gente tem que fazer a mediação, organização, tem a parte financeira que a gente dá a nossa contribuição, ajuda a diretora”* (Coordenador pedagógico, 2011).

Entretanto, os CEJAs foram implantados para ser o espaço dos estudantes da EJA. As escolas estaduais que fornecem salas para os CEJAs não possuem espaços para este público; sua demanda é outra e sua estrutura também. A proposta pedagógica dos Centros fica inviabilizada nestas condições, conforme afirmamos anteriormente. No que diz respeito às formações continuadas *in loco*, os coordenadores afirmaram que tentavam desempenhar a função de qualificar os professores por meio de

palestras, com cursos, tentamos juntos construir, fundamentar a nossa proposta pedagógica. Dentro do grupo nos sempre buscamos aquele professor, aquele coordenador que tem qualificação para tratar de tal assunto, ou vamos buscar profissionais de fora. Dentro da nossa prática acho que nós somos muito forte, cada um faz um pouco do papel que a SEDUC deveria fazer, principalmente no que se refere a cursos de formação [...] nós levamos assim, com esforço e experiência nossa mesmo (Coordenadora pedagógica, 2011).

A mesma coordenadora afirmou que a questão da formação continuada precisa ser assumida pelos responsáveis dos CEJAs na SEDUC. É preciso profissionalizar, *“o x da*

questão está no curso de formação continuada para todos”, também é preciso “desburocratizar a SEDUC”, e, ter “alguém que responda pelos CEJAs nesta secretaria” (Coordenadora pedagógica, 2011). A professora não deixa de ter razão: diante da atual conjuntura é preciso apostar e investir na formação continuada, já que a formação inicial pouco tem feito no sentido de qualificar os educadores para trabalhar com as especificidades da EJA. Porém, como já afirmamos neste texto, é preciso reformular urgentemente os currículos das instituições superiores dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas para que a formação continuada não continue tão comprometida.

A tendência ideológica neoliberal é transformar a educação em negócio que atenda às necessidades deste sistema que está organizado com vista à competitividade econômica. Portanto, configura-se como um mercado, regulado pelo modelo empresarial (LAVAL, 2004). Contudo, não se pode esquecer que a educação, além de ser direito de todos, é um bem público que deveria estar a serviço da população.

Considerações - o educador da EJA a caminho de processos formativos nos CEJAs

A educação de adultos expandiu-se de forma mais expressiva após a Segunda Guerra Mundial em vários países da Europa e no Brasil. Sua aceleração provocou uma enorme propagação de práticas educativas direcionadas aos adultos. A heterogeneidade, característica do campo da EJA, reserva à modalidade complexidades e diferenciações internas no plano das práticas educativas, das instituições implicadas e do formador ou educador que tendem a assumir diferentes papéis. Correspondente às práticas educativas, integram-se à EJA alfabetização, formação profissional, animação sociocultural, desenvolvimentos local, dentre outras aqui não incluídas. Estas diferentes práticas educativas podem ser desenvolvidas em distintas instituições, consideradas ou não, escolas paralelas. O reconhecimento de que as experiências vividas em diferentes espaços sociais podem ser educativas, pois permitem aprendizagens, de certa forma contribuiu para que a instituição escola perdesse o posto de monopólio educativo. Tal reconhecimento tem permitido significativa dilatação dos lugares institucionais onde se tem admitido à realização de estágios profissionais na área de educação de adultos (CANÁRIO, 2000).

Assim como há uma pluralidade de práticas educativas de adultos, que podem acontecer em diferentes espaços educativos, formais e não formais, há também uma multiplicidade de tarefas distintas, correspondentes às muitas designações que os agentes formais de educação de adultos são convidados a assumir, como formador, instrutor,

professor, monitor, animador, interveniente, orientador, conselheiro, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter-empresas, formador analista, engenheiro de formação, dentre outras denominações anunciadas por Lesne (2008) e por inúmeros programas e projetos instituídos para a educação de adultos. Diante desta diversidade de papéis, o formador de adultos é definido como “uma pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos” (*Idem*, p. 236).

Esta heterogeneidade de práticas, instituições e profissionalismos atinentes à educação de adultos que surgiram nas últimas décadas, permitiu a esta modalidade se constituir como um campo muito específico e diverso. A abertura da LDBN N.º 9394/96 que permite a ligação de diversas entidades da sociedade civil ao Estado, poderia contrabalancear as políticas desenvolvidas neste campo de práticas controladoras e rígidas que predetermina a educação formal e não formal, atribuindo aspecto híbrido e plurifacetado à EJA. A análise da proposta pedagógica elaborada para os CEJAs de Mato Grosso indica que a política, apesar de ser ofertada pelo Estado, tentava um equilíbrio entre uma abordagem centralizada, que pretendia o controle social, e uma abordagem política mais crítica e participativa. Apesar das limitações legais existentes, o planejamento dos CEJAs oferecia um conjunto de atividades alternativas que buscava articular aspectos da educação formal e da educação não formal, em uma tentativa de assegurar o caráter global e integrado da política educativa implementada.

Neste quadro diverso de ações, que pretendia articular experiência de vida e profissional aos conteúdos escolares formais e também às práticas de economia solidária, incluiu-se o educador que buscava, até de uma forma desesperada, encontrar métodos de intervenções pedagógicas condizentes com a dinâmica das atividades propostas. As características inovadoras desta forma de oferta, que objetivava unir as dimensões formal, não formal e informal às práticas pedagógicas, trouxeram inúmeros problemas aos profissionais dos CEJAs, especialmente para a maioria menos experiente. A ausência de qualificação inicial específica à modalidade e às lacunas apresentadas na formação continuada, que incidiram sobre repasses de informações técnicas e racionais, impulsionou os professores a agirem de acordo com o que aprenderam no dia-a-dia da atividade docente, ou, no caso dos iniciantes, nas ações formativas vivenciadas como alunos durante suas trajetórias escolares e acadêmicas. Portanto, o risco do desenvolvimento de práticas tradicionais não foi descartado.

No entanto, a proposta pedagógica dos CEJAs, atribuía novos papéis aos seus profissionais que, para serem desenvolvidos, exigiriam dos docentes tarefas articuladas à informação, ao aconselhamento, à orientação, à mediação, à articulação de conhecimentos

formais em saberes informais, dentre outros. Situações didáticas e pedagógicas que orientavam para a realização de um trabalho coletivo e propunha aprendizagens colaborativas em que os mais experientes podiam e deviam auxiliar os menos experientes, partilhando saberes associados ao desenvolvimento de um trabalho que deveria ser contextualizado. A dinâmica da proposta pedagógica dos CEJAs indicava um planejamento didático que deveria ter os saberes experienciais dos adultos como referência inicial, para posterior articulação aos conhecimentos formais, permitindo assim, que os estudantes pudessem avançar do senso comum para um nível mais crítico e reflexivo de educação.

Diante desta realidade, a formação continuada, subsidiada com momentos de reflexão e partilha de saberes sobre as práticas profissionais desenvolvidas, seria a indicação mais sensata, que deveria inclusive preceder a contratação do professor. Mesmo porque os perfis profissionais destes educadores ainda se encontram em construção, diante do recente desdobramento das políticas públicas educacionais destinadas à EJA, em atenção às imposições economicistas e mercadológicas globalizantes.

A complexificação das atividades técnicas atribuídas aos profissionais dos CEJAs contribuiu para que as formações continuadas desviassem do seu aspecto didático, pedagógico e reflexivo. O conjunto de regras e procedimentos impostos pela política estatal fez com que os momentos reservados as formações continuadas fossem subjugados aos aspectos formalizadores e normalizadores das atividades. Conjetura que, como afirma CAVACO (2008), pode inclusive levar a “uma perversão do funcionamento dos Cursos, inviabilizando, desde logo, o seu principal elemento de inovação” (p. 430). A centralização da política ofertada pelo Estado pode ter comprometido a formação continuada e impedido que ações criativas e alternativas da política fossem tratadas nas formações, até porque as explicações e orientações processuais, administrativas e de gestão consumiram os momentos iniciais reservados a estas formações.

O aspecto descontínuo e fragmentado das políticas públicas da EJA, a retração e o controle do Estado, fragilizam ainda mais os profissionais desta modalidade educativa, que, muitas vezes, dividem suas jornadas de trabalho em várias escolas, com diferentes modalidades educativas. Realidade que comprometeu seriamente o envolvimento destes profissionais nos processos de formação continuada com aprendizagens voltadas às especificidades desta modalidade. Diante da pouca experiência da maioria dos docentes dos CEJAs, que pelo pouco tempo de atuação docente, geralmente em outras modalidades educativas que não EJA, ainda não lhes permitiram construir conhecimentos especializados, dos momentos de formação continuada reduzir-se em repasses de informações técnicas e

processuais e não favorecer reflexões críticas sobre a atuação didática e, da dificuldade de muitos professores em participar destes encontros formativos, o ensino ofertado nos CEJAs no período investigado, apesar da aparente autonomia atribuída à proposta pedagógica, parece ter sido guiado por atividades marcadamente prescritivas.

Segundo Guimarães (2011), a diversidade de políticas públicas educacionais implementadas para a educação de adultos nas últimas décadas, impõe a adoção de novos papéis aos trabalhadores da educação que tendem para uma crescente profissionalização, tecnização, didatização e instrumentalização e os distancia de uma formação continuada voltada para uma concepção de práticas educativas mais abrangentes e plurifacetadas, orientadas para uma intervenção cívica e política, desalienadora e crítica, com propósitos sociais transformadores.

Não se pode desconsiderar, porém, o esforço por parte dos educadores dos CEJAs em desenvolver um ensino com orientações humanistas. De acordo com as afirmações dos professores entrevistados, existia no interior dos CEJAs mais proximidade entre professor e aluno e um ambiente menos endurecido pelas tradicionais e inflexíveis lógicas do sistema educativo. Esforço que pode ter sido comprometido pela imaturidade do educador que, para além da sua vontade, seguiu orientações oficiais reservadas às finalidades da promoção certificativa para a empregabilidade e coesão social dos indivíduos. Mesmo porque

face ao aumento dos procedimentos definidos pelos serviços estatais centrais que tendem a uniformizar e formalizar as práticas educativas, à crescente dificuldade da associação em impor-se enquanto uma entidade de educação crítica e de alternativa pedagógica, são cada vez mais diminutos os espaços e os tempos de problematização das iniciativas dinamizadas, de reflexão sobre o trabalho realizado, de experimentação de formas inovadoras de intervenção educativa (GUIMARÃES, 2011, p. 432).

Nestes termos, apreende-se que há nestas políticas, embora não sejam explicitamente divulgadas, ações privilegiadas que visam despolitizar as práticas educativas e instrumentalizá-las aos propósitos da conformidade social. Estas forças precarizam o trabalho docente diante do aspecto polifacetado que adquirem. Os professores são pressionados a desenvolver trabalhos interessantes, envolventes para apreender o educando no processo de escolarização, assegurar a sua certificação e baixar as taxas de pessoas sem escolarização apontadas pelos indicadores sociais, o que pode configurar o trabalho do educador em um assistencialismo pedagógico. Neste contexto, uma formação continuada, como propõe Contreras (1994), na e sobre a ação, seria a melhor indicação. Cercear os momentos formativos com reflexões voltadas às concepções políticas e filosóficas certamente contribuirá para que o docente encontre no *continuum* caminho do processo formativo,

fundamentações teóricas que o ajudem a perceber se sua prática educativa está direcionada para uma politização democrática e transformadora ou para a conservação da ordem social e econômica dominante, embora reconheçamos que a sua percepção não está livre de ser reprimida por forças alheias e contraditórias.

Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo geral analisar a política de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Estado do Mato Grosso, Brasil, no período de 2008 a 2011, considerando como hipótese a noção de que o desenho original da política, a formação de professores e a valorização dos coletivos profissionais e de estudantes estiveram distantes da implantação da política. As considerações aqui apresentadas, dada à irregularidade do campo da EJA e da política pública analisada, trazem um conjunto de observações e reflexões que não se resumem em uma única afirmação. Ao investigar o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso, foi possível constatar que as políticas públicas reservadas para esta modalidade educativa, impõem, pela sua natureza intrincada e multifacetada, análises abrangedoras e integradoras. Portanto, a complexidade do objeto investigado trouxe novas indagações, as quais podem ser consideradas como sugestões para futuras pesquisas.

O levantamento bibliográfico realizado no decorrer do processo investigativo e as contribuições que os dados empíricos trouxeram, mostraram que as políticas públicas desenvolvidas pela União e seus entes federados, são cerceadas por diversos aspectos, invariavelmente relacionados a: a) disponibilidade e (in) suficiência de recursos financeiros e materiais, bem como da composição de equipes de profissionais para atuar nesse segmento, que compõem a máquina administrativa do Estado; b) a ligação ou o envolvimento do Estado, primeiramente com o mercado e com a economia local, regional, nacional e mesmo global, tendem a deixar para o plano secundário a sociedade civil e o próprio ser humano; c) a fragmentação e o estreitamento do entendimento dos conceitos relativos à educação e à aprendizagem ao longo vida; d) a retração do Estado, frente à opção neoliberal, que evita que a EJA seja assumida como uma modalidade da Educação Básica; e) a pouca experiência das lideranças educativas responsáveis pela elaboração e implementação destas políticas, associada à ausência de planejamento, avaliação e continuidade das políticas.

Estes aspectos evidenciam que as políticas públicas reservadas à EJA manifestam preocupações com uma educação compensatória e aligeirada, de segunda oportunidade, em atenção à conformação social, assim como com a importância da educação para atender as emergências do mundo do trabalho, do desenvolvimento econômico e do desenvolvimento sustentável. Portanto, a hibridez deste campo destaca preocupações cruzadas e antagônicas, difíceis de sustentarem-se em uma ordem mundial, em que os preceitos capitalistas

sobrepõem-se aos valores humanos, éticos, coletivos e solidários. Estas peculiaridades indicam que, assim como a democracia, a EJA não é uma realização definitiva e “demanda o aprofundamento da educação do Público, em todas as suas dimensões, como processo educativo nunca inteiramente consolidado, mas antes sempre inacabado” (LIMA, 2012, p. 11).

As políticas públicas implantadas e desenvolvidas nas últimas décadas na Educação de Adultos na esfera internacional, segundo Guimarães (2011), adotam várias abordagens conceituais e podem permitir maior ou menor interação e participação entre Estado e sociedade civil. Aquelas que permitem maior aproximação e participação da sociedade civil têm mais chance de ofertar uma educação mais democrática, reflexiva e crítica. Neste sentido, Lima (2007) afirma que a UNESCO e diversas configurações do Estado-providência defendem distintos modelos de políticas públicas sociais e democráticas. Já as abordagens centralizadas exclusivamente na ação do Estado geralmente estão incumbidas de promover a educação básica que assegure um nível elementar de conhecimentos e permita às pessoas responderem às expectativas do mercado de trabalho e da economia. Estas estão subjugadas ao controle e a manutenção da realidade social e orientam-se “segundo objetivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados pelas teorias da modernização e pela teoria do capital humano” (LIMA, 2007, p. 19).

Observam-se ainda iniciativas de caráter qualificativo, produtivo e competitivo que visam à elevação dos níveis de competência da pessoa para atuar de forma cada vez mais intensa e produtiva no mercado de trabalho. Esta abordagem quase sempre é assumida intencionalmente pelas empresas que têm definido, inclusive, o perfil do funcionário e o nível de qualificação que ele pretende alcançar mediante os seus objetivos. Conceituados como modelos de reformas neoliberais, têm-se nestas práticas a retração do papel do Estado e a proliferação de mercados de aprendizagens que transformam a educação em uma mercadoria ou em um produto.

As diferentes abordagens são debatidas nas políticas públicas de educação de adultos e relacionadas a duas áreas distintas, mas complementares que se relacionam com as dimensões políticas e administrativas da gestão de ofertas educativas, com o papel desempenhado pelo Estado, sociedade civil, mercado e com a própria pessoa. Incidem ainda, sobre as dimensões educativas e pedagógicas das políticas, como também, dos objetivos, métodos e práticas interventivas dos profissionais da educação de adultos, conforme ressalta Guimarães (2011). Além disso, as políticas públicas implementadas pelo Estado podem

sofrer impactos diferenciados ao nível das práticas educativas, provocados pelos responsáveis pela sua efetivação local.

Assim, as políticas da EJA, tanto podem reproduzir a ideologia dominante prescrita ou não pelos idealizadores, como podem assumir dimensões dinamizadoras e integradoras e se aproximar do conceito de educação ao longo da vida. Portanto, ao considerar a característica complexa da realidade social observada no interior dos CEJAs de Mato Grosso, compreendem-se as incongruências que impediram uma harmônica articulação entre os níveis formal, não formal e informal. Mesmo porque a multidimensionalidade educativa das atuais políticas públicas destinadas à EJA, em geral, seguem a lógica da racionalidade econômica e tendem a transformar os estudantes “em ‘capital humano’, para servir aos imperativos da competitividade econômica, à escala global” (LIMA, 2012, p. 11). Com isso, os ideais de uma educação pautada em princípios humanos, democráticos, libertadores e transformadores são esquecidos ou deixados de lado. Esta situação não deixa de gerar tensões e contradições, porque além da capacidade de reproduzir a ideologia dominante e de manter o *status quo*, a educação também pode estar a serviço da contestação da realidade social.

As construções dos capítulos I e II identificaram tendências de desenvolvimento de políticas públicas educacionais defendidas por instâncias internacionais, presentes nos países europeus, as quais já influenciaram e continuam influenciando as políticas implantadas e desenvolvidas no Brasil. Por outro lado, as singularidades dos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais unificam conjunturas que apresentam características a serem observadas no momento de se elaborar políticas para a educação de adultos. Neste contexto, a política dos CEJAs apresentava uma proposta que previa romper com a oferta da EJA regulamentada pela Resolução n.º 180/2000 do CEE/MT de 05 de setembro de 2000. Essa proposta não deixava de transparecer aspirações salvíficas, uma vez que a sua implantação prometia muito e o seu processo inicial foi promovido com expectativas otimistas que, em um curto espaço de tempo, cederam espaço aos limites da política.

Nestes termos, a implementação dos CEJAs de Mato Grosso foi marcada por momentos de rupturas e tentativas de articulação de práticas pedagógicas consideradas inovadoras, porém contraditórias. O discurso do direito de todos à educação e de igualdade de oportunidades pode ter sucumbido à oferta de uma educação de segunda chance de um ensino menor. Assim, a configuração da política subestimou a capacidade dos jovens e adultos de construir conceitos formais, necessários para uma análise crítica e política da sua condição social e dos conhecimentos populares que possuem. A interdependência e a sustentabilidade amparadas nas agendas internacionais do direito de educar ao longo da vida

defendem uma educação holística e incorporam a vida no seu sentido mais amplo ao processo de escolarização dos jovens e dos adultos. Portanto, sendo a vida o currículo último a ser defendido, o direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos precisa ser valorizado em uma proposta de escolarização formal.

Os Centros da EJA implantados em Mato Grosso visavam inovar em termos educativos e pedagógicos. De acordo com as contribuições dos entrevistados e da análise da proposta pedagógica, havia a intenção de valorizar os conhecimentos da vida, como também de valorizar conteúdos outros que não os escolares. A tentativa de articular conhecimentos teóricos e práticos incidu sobre os saberes da ação e, com isso, permitiu que, de certa forma, atores da sociedade civil assumissem espaços na política sustentada pelo governo. Porém o Estado manteve o seu controle técnico, administrativo e de governança, e, conseqüentemente, o aspecto escolarizado da proposta. Esta pluralidade de ações contraditórias pode ter resultado na manutenção de um ensino de pouca relevância social e cívica, que pode nem preparar para o mundo do trabalho e nem propiciar uma formação política. No entanto, os limites desta investigação não permitem confirmar tal possibilidade no período analisado.

A proposta pedagógica, considerada inovadora pelos entrevistados, pode ter sido inviabilizada mediante a manutenção de uma oferta de educação básica aos jovens e adultos e manteve não só a dualidade educacional, como também, o seu apelo à empregabilidade, à adaptabilidade e à conformação social. Concomitante à oferta de um ensino escolarizado, os CEJAs propagaram práticas de incentivo à economia solidária, as quais valorizavam o conhecimento popular, importante para o desenvolvimento de comunidades locais, mas estas mesmas práticas podem ocasionar o descuido com a educação formal e crítica, condição necessária para rupturas e surgimento de novos paradigmas, com pretensões contra-hegemônicas, assumidos em prol da solidariedade, da justiça social e da igualdade de oportunidades.

As contribuições dos entrevistados elucidam que a expectativa de certificação e de emprego conduziu os jovens e os adultos aos CEJAs e os incentivou a permanecer até concluir a Educação Básica. Neste sentido, os Centros contribuíram para a certificação escolar e, em alguns casos, para incentivar o prosseguimento nos estudos, com vista a melhores oportunidades de emprego e remuneração. Por outro lado, a possibilidade de inserção profissional pode enaltecer finalidades de desenvolvimento pessoal que visam minimizar os problemas do desemprego e de exclusão social pela crença de que são os *déficits* de formação que sustentam o desemprego.

Por esta razão, a educação de adultos precisa ser compreendida como um investimento em longo prazo, pois as políticas mínimas e imediatistas, apesar de contribuírem para o fornecimento de mão-de-obra qualificada em atenção aos postos de trabalho que surgem, adotam ideologias neoliberais de reestruturação econômica.

Segundo os entrevistados, a inovação da proposta pedagógica dos CEJAs pretendia, dentre outras coisas, diminuir a evasão dos jovens e adultos e permitir a conclusão da Educação Básica. No entanto, durante o período investigado, o percentual de alunos evadidos manteve-se alto nos Centros. Então, observam-se ganhos e perdas neste processo. Se por um lado, há uma valorização dos trabalhos desenvolvidos nos CEJAs pelos estudantes, devido à flexibilidade das formas de ofertas, por outro lado, os aspectos dinamizadores da proposta pedagógica e aspectos flexíveis das formas de ofertas, limitam as finalidades essenciais do conceito de educação permanente e ao longo da vida. O caráter instrumental e imediatista da política contribui para a despolitização deste conceito, e a manutenção da evasão pode sinalizar que os problemas que impedem a permanência do público da EJA na escola não foram resolvidos com a implementação de uma proposta, considerada pelos entrevistados, dinâmica e inovadora e de formas de ofertas mais flexíveis.

Se, por um lado, pretendia-se que os CEJAs integrassem novas perspectivas formais e novas práticas; por outro, estas não se configuraram participativas, problematizadoras e libertadoras. A implementação da proposta ficou condicionada a profissionais formados, porém com pouco tempo de atuação docentes e pouco conhecedores das problemáticas da EJA. Estes até se preocuparam em promover um cruzamento de práticas educativas diferenciadas, mas reproduziram as orientações da SEDUC/MT. Ao adotarem metodologias menos intransigentes, acreditaram ter abandonado o caráter tradicional de práticas escolarizantes. Apesar de optarem por métodos pedagógicos considerados ativos, há evidências de que no interior das salas de aulas dos CEJAs, destacaram-se a transmissão e recepção de informações. Mesmo porque os conteúdos transmitidos, considerados relevantes e úteis no âmbito da educação e da formação, podem não ter sido criticamente apreciados e avaliados.

Embora, por parte dos educadores, tivesse havido esforços para reconhecer e apoiar as aprendizagens já construídas pelos jovens e os adultos, e também, houvesse o incentivo a aprendizagens novas, os educandos não foram ativamente incluídos no desenvolvimento interventivo e avaliativo, em atenção ao cumprimento das determinações institucionais e da própria dificuldade que os educadores têm em lidar com estas contradições.

Neste sentido, a política educacional, implantada em Mato Grosso por meio dos CEJAs, apesar de apresentar aspectos que coadunavam com uma abordagem pouco mais participativa, retomou princípios característicos de um ensino controlador e reprodutivo com tendência de políticas mínimas de educação para a adaptação e conformação social. Isso porque a política educacional implantada nestes Centros inseriu-se no cenário político da hodiernidade no qual emergem políticas gerencialistas e neoliberais, contrárias a concepções educativas libertadoras, integradoras e humanas.

No período investigado, a SEDUC/MT apresentou dados anuais referentes ao número de matrículas efetuadas na modalidade EJA e nos CEJAs, porém, esse número não corresponde ao quantitativo de pessoas matriculadas. Ao considerarmos o alto percentual de jovens e adultos que desistiram no decorrer dos quatro anos investigados, conforme dados disponibilizados pela COT/MT, pode-se afirmar que a política não foi bem sucedida nos seus primeiros quatro anos de implantação, uma vez que se manteve a exclusão de considerável demanda potencial.

Apesar da oferta trimestral por Área de Conhecimento e inicialmente por Disciplinas nos três turnos, muitos estudantes desistiram no decorrer do trimestre para se inscrever no Exame da EJA *on line*, disponibilizado nos próprios CEJAs no decorrer de todo ano. Essa opção, dentre outros fatores, pode denotar que o ensino ofertado nestes Centros permanece desvalorizado pelos estudantes que continuam a pensar que a sua passagem pela escola e os conhecimentos nela adquiridos pouco acrescentam às suas vidas. Tal realidade reafirma que os jovens e adultos, apesar do pouco ou nenhum grau de instrução formal, possuem determinados níveis de criticidade e de postura política. Em uma intervenção educativa que se pretendia inovadora, os problemas e potencialidades sociais locais podem ser sido descuidados por conta da subserviência às recomendações governamentais.

A decisão da SEDUC/MT de trazer para o interior dos CEJAs o Exame da EJA *on line*, conforme afirmaram os entrevistados, contrariou o seu propósito inicial em defesa de uma educação continuada e ao longo da vida. Isto porque tal iniciativa se traduz em uma concepção restrita, que vê na aprendizagem uma oportunidade de controle e prevenção social e de adaptação para a empregabilidade. Neste sentido, tanto os idealizadores, como os implementadores da política, enfatizaram a relação entre a educação e o mundo do trabalho.

Excepcionalmente, os idealizadores da política atribuíram unicamente aos seus implementadores a responsabilidade pelo seu sucesso, além de conferir responsabilidades individualizadoras aos estudantes pela conclusão da Educação Básica e pela inserção ao mundo do trabalho. É importante destacar ainda, a influência que as instituições

internacionais exercem nas políticas destinadas à EJA no atual quadro da globalização econômica e tecnológica. As políticas neoliberais, orientadas e apoiadas por estas instâncias, tendem a afastar as dimensões mais participativas e críticas da oferta da EJA. A maioria destas organizações apoia políticas públicas para esta modalidade de ensino porque compreendem que o conhecimento é importante para o desenvolvimento econômico. Baixar o percentual de pessoas sem ou com a escolarização básica completa é uma imposição do capitalismo, que pede cada vez mais trabalhadores preparados em termos escolares e profissionais. Porém, a falta de investimento suficiente e de vontade política, impede a continuidade das políticas.

De acordo com as contribuições dos entrevistados, tanto as formas de oferta como a dinâmica da proposta pedagógica desenhada para os CEJAs anunciavam um ensino voltado para a conformidade social, cujo objetivo centrava-se em controlar e integrar pessoas que se encontravam em risco de exclusão social, por conta dos instáveis percursos de vida e profissional. Desse modo, destaca-se na política analisada a tendência hegemônica, cada vez mais presente na EJA. Não temos dados concretos que nos permitem afirmar se aconteceram momentos problematizadores e reflexivos no interior dos CEJAs durante o período analisado, que permitiram que a educação, no seu sentido abrangedor, acontecesse.

Em um Estado como Mato Grosso, onde mais de 70% da população não concluiu a Educação Básica e ainda possui mais de 140 mil pessoas que não sabem ler e escrever, a adoção de políticas públicas integrais e articuladas, que possibilitem concomitantemente, ensinar, qualificar e educar os jovens e adultos trabalhadores seria a indicação mais sensata. Entretanto, em face da complexidade observada no interior dos CEJAs, do hibridismo de procedimentos práticos e técnicos realizados pelos seus atores, não podemos afirmar se tal articulação seria possível no atual contexto.

A finalidade da política educacional implantada nos CEJAs de Mato Grosso sustentava-se na ideia de uma escolarização básica, centralizada na oferta de um ensino para a conformação social, articulada às políticas mínimas que poderiam contribuir para a qualificação de mão-de-obra ou para a empregabilidade. As formas de ofertas e a dinâmica da proposta pedagógica, anunciada pelos entrevistados como inovadora, apoiavam-se em objetivos, conteúdos e métodos que responsabilizavam os estudantes jovens e adultos pelos seus percursos formativos, de fins certificativos. Essas ofertas propiciavam certas aprendizagens que poderiam ajudar os estudantes a sentirem-se pouco mais integrados socialmente. Contudo, as ações desenvolvidas distanciavam os conteúdos da educação formal e podem resultar na oferta de uma educação de pouco reconhecimento e relevância social.

Assim, o valor social da política analisada nesta tese ficou sem resposta, tendo em vista que os CEJAs podem certificar jovens e adultos que não tiveram no passado oportunidade de escolarização e a quem no presente são oferecidas possibilidades formativas embasadas em práticas educativas de menor prestígio.

O ensino oferecido nos CEJAs demonstrou aspiração de maior interação entre certificação e trabalho, entre economia e desenvolvimento, entre adaptação e conformação. Ancorada na concepção de Estado-providência, a política tentou convencer a demanda atendida nos Centros de que, por meio da conclusão da Educação Básica, melhores condições de vida e de trabalho seriam alcançadas. Como o objetivo desta investigação não incluiu analisar o impacto da política, mesmo porque tal propósito exige espaço ampliado de tempo a contar a partir da sua implementação, seria importante que investigações futuras se propusessem a analisar quais dimensões da vida educativa, cívica, política, social, cultural e econômica foram melhoradas após a conclusão da Educação Básica, por meio do ensino ofertado nos CEJAs.

De acordo com as contribuições dos inquiridos é possível perceber a complexidade da política investigada. Por isso, os dados empíricos aqui analisados são meandrosos e não permitem afirmações categóricas entre o pensado e o realizado no interstício de quatro anos. Ao trazer para a discussão a defesa de uma Educação de Jovens e Adultos que valorize a igualdade de oportunidade e a diminuição das diferenças sociais, que deveria ser assumida pelo Estado, os dados acentuam ainda mais as tensões e contradições. A política educacional implantada nos CEJAs encerra visões distintas de educação de jovens e adultos. Embasada nos princípios do Estado-providência, a proposta tentava abarcar várias dimensões. Na ânsia de atender as imposições do sistema econômico e também as perspectivas de uma educação desalienadora e humana, transitavam no seu interior, diferentes práticas educativas que permitiram a identificação de algumas prioridades como, por exemplo, o desejo de que os CEJAs fossem assumidos como uma política de Estado e de ampliação do acesso em defesa do alcance de toda à sua demanda potencial, ainda excluída do direito de ingressar e concluir, pelo menos, a Educação Básica.

O que se pretende defender ao concluir esta investigação é que o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso foi marcado por contradições. Ancorada na pretensão de atender a demanda potencial do Estado, os Centros concentraram a oferta de uma educação para o controle e reprodução social, para a adaptabilidade e conformação da realidade. Os interesses e os problemas das comunidades locais, assim como a valorização das aprendizagens não formais e informais podem ter sido assumidos de forma acrítica, como

também o propósito social das aprendizagens nele desenvolvidas. Portanto, a proposta pode ter negligenciado ao deixar de lado um conjunto de conhecimentos formais que fazem parte da vida humana e social dos jovens e adultos ali formados e demandam continuados e aprofundados processos formativos.

Conforme intervenção de Licínio Lima no “II Encontro Nacional de Educação e Formação de Adultos”, que aconteceu em Lisboa, no dia 09 de novembro de 2012, a hibridez do campo de educação de adultos anuncia caminhos sempre contraditórios. As políticas públicas pensadas indicam grandezas e misérias. O momento de transição culturaliza privatizações, instrumentalizações e exageradamente centralizam as políticas na valorização das competências e da empregabilidade. A educação de adultos tende a ser valorizada, mas não hegemonicamente. O que está em jogo é a formação de recursos humanos e de capital humano. Todavia, o conceito de “educação ao longo da vida” é amplo e multifacetado, pois abrange dimensões que não podem estar ligadas apenas às lógicas funcionalistas, adaptativas e isomórficas dos imperativos do sistema.

A educação de adultos precisa ser assumida como política pública de Estado para encontrar o seu lugar, o seu espaço, para deixar de ser forjada pela sociedade civil. Apesar da demanda por esta modalidade educativa continuar a crescer, ela continua sem tradição, à margem, sempre subsidiada por projetos intermitentes, insulares, atomizadores. Suas políticas, programas e projetos são realizados aos saltos, fragmentados, impulsionados pelos ciclos governamentais.

Entretanto, é preciso valorizar o que deu certo nesta experiência e dar seguimento à política, sempre procurando aperfeiçoá-la e reajustá-la, mesmo porque a educação continua sendo uma esperança para todos que lutam por melhores condições de vida e de convívio. Para superar a lógica do capitalismo triunfante é necessário apostar na emancipação da vida, o que pode ser feito a partir do acesso a uma educação emancipatória e desalienadora, que habilite a todos a se contrapor à soberania das iniciativas estatais e das multinacionais. Nas palavras de Rui Canário proferidas no encerramento do “II Encontro de Educação ao Longo da Vida”, em Lisboa, Portugal, no dia 09 de novembro de 2012, “precisamos realinhar o pessimismo da inteligência com o otimismo da vontade” e dar continuidade a luta.

BIBLIOGRAFIA

Livros e Artigos referenciados:

ABICALIL, Carlos. Do FUNDEF ao FUNDEB: garantias de direito à educação emancipatória. **Revista APASE**, ano VI, n.º 6, p. 19-24, abri/2007, São Paulo.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ALMEIDA, Rosilene Souza. Projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Prática de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-152.

ALVES, Gilberto Luiz. Aulas régias na capitania de Mato Grosso: um exercício preliminar de crítica historiográfica. *In*: SÁ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino – (Educação em Mato Grosso: 1910 – 1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos Pesquisa**. São Paulo (50): 22/28, ago. 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. SP, Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. *In*: MOURA, Tânia Maria de Mello (Org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-101.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. 1 ed, Chiado Editora: 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Um estudo sobre a Educação de Adultos. São Paulo: Pioneira Editora, 1974.

_____. Política de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 04, p. 26-34, jan/fev./abr., 1997a.

BOFF, Leonir Amantino. **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**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes 1997

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas: introdução, organização e seleção** Sergio Miceli – 6 ed – São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular 40 anos depois. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUARQUE, Critovam. Educação Revolucionária. **Revista APASE**, ano VI, n.º 6, p. 43-49, São Paulo, Abril de 2007.

CALAZANS, Julieta. Planejamento da Educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Planejamento e Educação no Brasil**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. 2 impressão, Lisboa, Educa Formação e A€NEFA, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008, p. 103-118. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>, acesso em 20/02/2012.

CAVACO, Carmem. **Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 2008, (Documento policopiado).

CASÉRIO, Vera Mariza Regina. **Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CASTANHA, André Paulo. A organização da instrução pública na província de Mato Grosso (1834-1873). In: SÁ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação.** Brasília-DF: Inep; Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social.** Uma crônica do salário. 2 ed. Tradução Iraci Poleti. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTILLO, Afonso e LATAPÍ, Paplo. Educação não formal na América Latina: situação atual e perspectivas. In: Westhein, Jorge e KAPLUN, Mario (Orgs.). **Educação de Adultos na América Latina.** Campinas: Papyrus, 1985.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da Educação Pública no Brasil: Evolução dos Gastos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela & SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional in PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. A Autonomia de Professores. São Paulo, Cortez, 2002. CONTRERAS, José. La investigación em La acción. **Cuadernos de Pedagogia**, 224, 7-19, 1994.

CORAZZA, Gentil. **O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política.** **Est. Eco.** V. 26, N. Especial, p. 35-50, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/estecon/ndex.php/Estecon/article/Vie File/569/278>, acesso em 24/05/2010.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Questões de ensino.** São Paulo: Cia. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925, 94 p. (Monographias Cuiabanas, 1).

CORTEZ, Kézia. Refletindo a realidade ambiental a partir a prática pedagógica: uma experiência do SESC LER no sertão paraibano. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 91-113.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Maria Silva da. **Repensando o processo de formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos no município de Maceió.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, Fernando Corrêa da. **Mensagens do Governador do Estado de Mato Grosso à Assembléia Legislativa.** Cuiabá: 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1961, 1962, 1963, 1964.

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n° 56, out./dez. 1992.

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara (Org.). Visões da Educação de Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n° 55, novembro/2001, p. 58/77.

EITERER, Carmem L. e REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. *In*: SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs.) **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 179-215.

FAURE, Edgar *et al* (Org.). **Apprendre à être**, Fayard-Unesco, Paris: 1972; trad. Port. **Aprender a ser**. Bektrand, Lisboa: 1974.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Luiz Olavo Foseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008, p. 57-72. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>, acesso em 10/02/2012.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação: ensaios**/Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI *et al* (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 221-254.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. O MOVA-SP Estado e Movimentos Populares. *In*: GADOTTI, Moacir e ROMÃO E. José (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz, (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed., 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, SP, V. 30, N.º 01, p. 11 a 30, Jan./Abr./2004. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>, acesso em 02/02/2011.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 243-254.

GOERGEN, Pedro. Universidade e responsabilidade social. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, p. 101-122.

_____. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, jul – set 2010, p. 895-917.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo *In*: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. *In*: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed., 1 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 105-135.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIMARÃES, Paula. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): a emergência da educação e formação para a competitividade**. Braga: Universidade do Minho, 2011.

HADDAD, Sérgio (Coordenador). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC-INEP-COMPED, 2002.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

_____. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. (mimeo).

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para todos (1990-2009): um balanço de Educação de Jovens e Adultos no cenário internacional. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). **Em Aberto**, v. 22, n.º 82, p.5-6, Nov. de 2009.

KUENZER, Acácia Zeneide. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1): 239-265, 2004.

_____. Política Educacional e Planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida *et al.* **Planejamento e Educação no Brasil**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-109.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENGRAND, Paul. **Introdução à cultura permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

LESNE, Marcel. **Travail Pédagogique et Formation dès Adultes**. Vendome: Presses Universitaires de France, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008, p. 119-130. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>, acesso em 05/02/2011.

LIMA, Licínio C. (Org.). **Documentos preparatórios III. Comissão de Reforma do Sistema Educativo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. *In*: CANÁRIO, Rui & CABRITO, Belmiro (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos: mutações e Convergências**. 2 ed., Educa: 2008.

_____. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “Sociedade da Aprendizagem”, **Revista Lusófona de Educação**, 2010 - 15, 41-54.

_____. **Aprender para Ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.º 9.393-96: possibilidade de constituir-se como política pública. *In:* MACHADO, Maria Margarida (Orgs). Educação de Jovens e Adultos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). **Em Aberto**, v. 22, n.º 82, p.5-6, Nov. de 2009.

MARASCHIN, Mariglei Severo; BELLOCHIO, C. R. A formação continuada do professor de Educação de Jovens e Adultos. *In:* **Fórum de Estudos:** leituras de Paulo Freire, 2006, Passo Fundo. Anais... Passo Fundo: UPF, 2006, p. 1-11.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso.** Cuiabá: Secretaria de Educação, Saúde e Cultura, 1963.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Demóstenes. **História de Mato Grosso.** Cuiabá: 1945.

MARX, Karl. **A contribuição a Crítica da Economia Política:** Tradução Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil.** São Paulo: EPU, 1987 (Temas básicos de educação e ensino).

MELO, Alberto (Org.). **Uma proposta educativa na participação de todos:** documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. 1 ed., Portugal: Ministério da Educação, 1998.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Dilemas e Perspectiva da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso:** um estudo do Programa Letração de 2004 a 2007. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. (Org.) **Aula do Commercio.** Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1982. 643 p.

MÉSZÁROS, István. Trad. Tavares, Isa. Trad de: **Education beyond capital. A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. De Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25 ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Mello. “A formação dos (as) alfabetizadores (as) de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido?” *In:* MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A**

formação dos professores (as) de Educação de Jovens e Adultos em questão. Maceió: EDUFAL, 2005 - no prelo.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. Capítulo VII (PP. 259-292) *In*: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil Republicano: sociedade e instituições.** Rio de Janeiro, Difel, 1977.

OCAÑA, Antônio M^a e JIMÉNEZ, Manuel Zafra. **Atenção à diversidade na educação de jovens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004, 1127. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PAIÃO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. *In*: SÁ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação.** Brasília-DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006, 286 p.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In* OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Orgs). Educação de Jovens e Adultos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). **Em Aberto**, v. 22, n.º 82, p. 5-6, Nov. de 2009a.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

_____. Direito formal e realidade social de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Prática de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009c. P. 21-64.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição a História da Educação Brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. *In*: LOMBARDI *et al* (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 161-191.

PEREGRINO, Mônica. E o bonde abalou! Contenção, juventude e embate nas escolas do Rio. *In*: FRAGA, Paulo Cesar Pontes & LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.) **Jovens em tempo real.** PP&A, 2003.

REIS, Rosinete Maria dos. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. *In*: SÁ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação.** Brasília-DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006, 286 p.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.

ROSSINHOLI, Marisa. **Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Brasília: Liber Livro, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos Desafios e perspectivas. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de e SOUZA, Emerson José de. A escolarização de jovens e adultos em Mato Grosso (1872-1927). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.97-109, jan/abr. 2012, 97 a 109.

SÀ, Nicanor Palhares & SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Cenário educacional de Mato Grosso (Século XIX). *In*: SÀ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006, 286 p. : il.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SAMPAIO, Marisa Nacizo. Limites e possibilidades da formação continuada de professores da EJA mediada por registros diários. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Sílvio Sánchez. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edmar Joaquim e SÀ, Nicanor Palhares. Da Eugenia à Ginástica: do século XIX à reforma educacional de 1910 em Mato Gross. *In*: SÀ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006, 286 p. : il.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 42, p. 18, 1982.

_____. **Escola e Democracia**. 33 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para a sua construção no Brasil. **31.ª Reunião Anual da ANPED – 2008**; Trabalho encomendado. GT 05 – Estado e Política Educacional.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos, *In*: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. (org.). **Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. *In*: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed., 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008. p. 57-72. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>.

SOARES, Leôncio e VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de Formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs.) **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SOUSA, Josimar de. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2009.

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá, 2007.

SOUZA, Marta Lima de. Processos de formação contínua em serviço de educadores de jovens e adultos: a experiência de Pernambuco. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Prática de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 187-205.

TARDIF, Murice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**, 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para a educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP/Rio de Janeiro. Vol. XI, julho/agosto, n.º 49, 1947.

_____. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

_____. **Educação é um direito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

VENCO, Selma. **As Engrenagens do Telemarketing: vida e trabalho na contemporaneidade**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2009.

VIANNA, Cátia; VALENTIM, Cristiane; LOBATO, Fátima; SILVA, Gisela; SOUZA, Graça; SALES, Sandra. O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-126.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileira: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento de Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2010.

VÓVIO, Claudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção. *In*: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Prática de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 65-89.

XAVIER, Emilene Fontes de Oliveira. A construção da nacionalidade na voz de seus sujeitos. *In*: SÁ, Nicanor Palhares *et al* (Orgs.). **Instantes & memória na história da educação**. Brasília-DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006, 249 p.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008, p. 77-84 . Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>, acesso em 05/03/2011.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Demais documentos referenciados:

AÇÃO EDUCATIVA. Boletim mensal sobre Educação de Jovens e Adultos: **Informação em Rede**, novembro de 2006.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, setembro de 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Portaria CNE/P n.º 10**, de 06 de agosto de 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em agosto de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em agosto de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB 11/2000 HOMOLOGADO**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

EJA ‘esvazia’ Ensino Médio. **Jornal a Gazeta** – 1B. Cuiabá, 27 de dezembro de 2011.

IBGE, Sala de imprensa: Síntese de Indicadores Sociais de 2010 - SIS 2010: **Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1, acesso em 02/05/2011.

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. **Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro**. Relatório INAF/Brasil, principais resultados, 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. Resolução n° 180/2000 CEE/MT de

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. Resolução n° 198/2000 CEE/MT de

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. Resolução n° 118/2001 CEE/MT de

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. Resolução n.º 177/02CEE/MT de 26 de junho de 2002.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **O Programa Letração e seus fundamentos**. Cuiabá, SEDUC, 2004, 48 p.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Preliminar Redimensionamento da EJA, 2007/2008**. Cuiabá/MT, 2008.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n.º 189/2009/GS/SEDUC/MT** D. O. 14 de maio de 2009, (p. 13). Cuiabá, 14 de maio de 2009.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Manual Exame Supletivo on line** (Caderno I – Manual do Candidato. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=10812&parent=20>, acesso em 26 de outubro de 2012.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Portaria N.º 282/2008/GS/SEDUC/MT**. D. O. 22 de outubro de 2008 (p.16 a 36). Cuiabá, 22 de outubro de 2008.

UNESCO. **Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião. Nairobi, 26 de novembro de 1976**. Braga: Universidade do Minho. Projeto de Educação de Adultos.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: Instituto de Educação da UNESCO, 1997.

UNESCO. **Marco de Ações de Belém**. Brasília: 2010.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: 2010.

Uma guerra que mobiliza a nação. Todos contra o analfabetismo! PUC – Rio – Certificação digital n. ° 0610412/CA. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13041/13041_5. PD, acesso em 10/04/2012.

APÊNDICES

Apêndice I - O primeiro desenho da proposta pedagógica elaborada para os CEJAs de Mato Grosso

De acordo com o que foi explícito no documento fornecido pela coordenadora da Gerência da EJA da SEDUC⁷⁰, o trabalho docente nos CEJAs abrangeria no atendimento por Área de Conhecimento e por Disciplina: Horas Atividades; Reuniões Ordinárias; Aulas nas Turmas de Origem; Aulas Oficinas Pedagógicas; Aulas Plantões e Aulas Culturais.

Para as horas atividades foram reservadas 10 horas de trabalho assim distribuídas: reunião por área do conhecimento: 3h; reunião pedagógica: 1h; planejamento para as oficinas: 1h; estudo em grupo: 2h; Sala de Educador: 3h. Os CEJAs deveriam realizar a agenda das atividades, e o docente deveria observá-la antes de sua lotação.

Para as reuniões por área do conhecimento foram reservadas três horas semanalmente. Este momento seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho por área do conhecimento, uma vez que a articulação dos conhecimentos só poderia acontecer mediante o encontro de todos os professores de cada disciplina. A reunião por área era ordinária, não devendo ser interrompida para outras atividades, salvo em ocasiões extremas.

Para as reuniões pedagógicas foram reservadas uma hora por semana. Esta deveria ser realizada toda semana, com o intuito de apresentar deliberações, repasses de informes gerais e outros. Esta reunião evitaria que os momentos de intervalo dos professores e de outras reuniões fossem interrompidos.

Foi reservada mais uma hora semanalmente para o planejamento das Oficinas Pedagógicas. Os coordenadores de área e os professores deveriam se reunir toda semana para discutir a organização das Oficinas. Neste momento, os profissionais deveriam levantar as dificuldades apresentadas pelos educandos, de forma que se pudessem encaminhar atividades práticas que propiciassem o efetivo aprendizado dos discentes.

Para o estudo de grupo foram destinadas duas horas semanais. Estas horas seriam para a realização de estudos acerca da proposta pedagógica e demais concepções filosóficas e políticas de cada CEJA. Para este momento deveriam ser buscadas as bases teóricas, adentrando a linha epistemológica de autores, deixando de se estudar fragmentos, de forma a dar identidade aos CEJAs.

⁷⁰No ano de 2010, em várias ocasiões, solicitamos da Gerência da EJA/SEDUC/MT a proposta pedagógica elaborada para os CEJAs. Porém, esta gerência nos forneceu apenas slides com orientações acerca da referida proposta. Com base nestas informações, dispostas em slides, organizamos este texto.

Também foram reservadas três horas semanais em atenção ao projeto “Sala de Professor”. Nestas horas os profissionais iriam realizar sua formação permanente, de forma a melhorar sua prática docente. Estudar Resoluções, formas avaliativas, metodologias de trabalho, e outros.

As reuniões ordinárias aconteceriam sempre que necessário e poderiam ser convocados para estas reuniões: direção, coordenação pedagógica e secretário; coordenação pedagógica e coordenação de área.

As aulas nas Turmas de Origem (TO) seriam reservadas para trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo. Estas aulas aconteceriam três vezes por semana conforme a Matriz, sendo nove aulas semanais para a Área de Conhecimento que o educando estivesse cursando.

As Oficinas Pedagógicas (OP) foram pensadas para trabalhar todas as dificuldades encontradas nas aulas da Turma de Origem, visando superá-las por meio de atividades envolvendo jogos, aulas práticas, situações-problema, mapas conceituais, construção de portfólio. Assim formar-se-iam turmas, sendo não necessariamente das mesmas Turmas de Origem, tendo nas Oficinas educandos de várias turmas. Cada turma teria, durante a semana, quatro horas destinada às Oficinas.

Os Plantões seriam um atendimento individualizado programado pelos CEJAs e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipulasse o período, dias e horário das aulas, contemplando mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos conhecimentos já apropriados. Esta organização de horários para atendimento dependeria da organização de cada área, de cada professor, de toda a equipe envolvida no processo de construção de conhecimento dos estudantes. Cada turma teria cinco horas semanais para a Área de Conhecimento que o educando estaria matriculado.

As Aulas Culturais (AC) seriam para trabalhar transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, por meio de atividades relacionadas à metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc. Cada turma teria durante a semana uma carga horária de 2 horas destinada a este trabalho, sendo que o mesmo deveria culminar, preferencialmente, aos sábados.

No trabalho por área de conhecimento o educando teria atendimento de várias formas apenas da área que estivesse cursando. Assim, se o mesmo estivesse matriculado na área de Linguagem, teria durante um trimestre atendimento dos professores de Português,

Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. A área do conhecimento teria todo o seu trabalho articulado, de forma que o educando tivesse o seu aprendizado contextualizado e que a fragmentação dos conhecimentos não se configurasse na prática docente.

No atendimento por disciplina o educando faria a matrícula na disciplina que estivesse pendente, sendo atendido por agendamento. Não seriam constituídas turmas, o educando seria atendido conforme a disponibilidade do seu tempo. O CEJA deveria disponibilizar horários para atendimento do educando em todos os seus turnos de funcionamento.

Conforme disposto nos slides, a metodologia pensada para os CEJAs buscava a interdisciplinaridade, de forma que a área se entrelaçasse em um só caminho. Havia à indicação de trabalho com projetos, temas geradores, complexo temático, etc. A orientação seria pela escolha de uma forma de trabalho interdisciplinar, em que cada educador deveria ter a responsabilidade de estudar sobre a forma de trabalho pedagógico escolhida. O CEJA deveria ter uma identidade metodológica, principalmente voltada à concepção freireana de educação.

A proposta pedagógica pensada para os CEJAs previa uma avaliação pautada nos princípios formativos e reflexivos. Para isto orientava sobre a utilização de portfólios, cadernos de campo, etc. O relatório elaborado pelos docentes deveria parametrizar a avaliação dos educandos e ser construído por área de conhecimento, para tanto, os professores deveriam se reunir e discutir o processo de construção do conhecimento dos educandos.

Apêndice II - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com a equipe que fez parte do processo de redimensionamento da EJA e da implantação dos CEJAs, conforme portarias n.ºs 393/2007/GS/SEDUC/MT e 044/2008.

1. Qual o seu nome completo e a sua formação?
2. Há quanto tempo atua na área educacional? Qual o cargo que você ocupa no momento?
3. Há quanto tempo está neste cargo? Você teve alguma experiência com a EJA anterior a esta? Quando e qual?
4. Como surge a ideia de implantar os Centros da EJA em Mato Grosso?
5. Qual é o papel do CEJA para a sociedade?
6. Qual seu envolvimento, a sua função ou trabalho neste processo?
7. Por que implantar os CEJAs em Mato Grosso?
8. Quais foram as facilidades e as dificuldades encontradas para implantá-los?
9. Quais foram os critérios para a seleção dos municípios/locais das unidades?
10. Todas as etapas do planejamento foram cumpridas? Os CEJAs foram implantados em todos os municípios previstos?
11. Qual foi a concepção de educação que orientou a criação do CEJA? Como se deu a elaboração da proposta curricular?
12. Foi elaborado material didático específico para o professor e para o aluno? Se não, qual material didático é utilizado?
13. Houve capacitação específica para os professores atuar nos Centros? Se sim, como ocorreu e qual foi a carga horária?
14. As formas de atendimento previstas para os CEJAs atendem aos anseios dos estudantes?
15. Há trabalho coletivo para discutir a Educação de Jovens e Adultos em MT? Quem participa deste processo? Como isso ocorre? Se não ocorre, por quê?

Apêndice III - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os gestores dos CEJAs

1. Qual o seu nome completo e a sua formação?
2. Há quanto tempo atua na área educacional? Qual o cargo que você ocupa no momento?
3. Há quanto tempo está neste cargo? Você teve alguma experiência com a EJA anterior a esta? Quando e qual?
4. Como recebeu a notícia de implantação de um Centro da EJA na escola em que era gestor?
5. Qual foi o seu envolvimento, o seu trabalho neste processo?
6. Por que implantar um CEJA neste município?
7. Quais foram as facilidades e as dificuldades encontradas para implantá-los?
8. Quais foram os critérios para a seleção deste município?
9. Qual é o papel do CEJA, o que ele representa para a sociedade deste município?
10. Qual é o papel do CEJA na construção de uma política pública educacional voltada para adultos?
11. As formas de atendimento previstas para os CEJAs atendem aos anseios dos estudantes? Como?
12. Qual foi a concepção de educação que orientou a criação do CEJA? Como se deu a elaboração da proposta curricular? Você participou deste processo?
13. Foi elaborado material didático específico para o professor e para o aluno? Se não, qual material didático é utilizado?
14. O CEJA recebeu material didático específico e suficiente para todos os estudantes e professores?
15. Os professores estão utilizando este material?
16. Houve capacitação específica para os professores atuar nos Centros? Se sim, como ocorreu e qual foi a carga horária?
17. E as formações continuada, tem acontecido? Como acontece esse trabalho?
18. A proposta pedagógica atende as especificidades dos estudantes? Por que?
19. Há trabalho coletivo para discutir a proposta pedagógica, o planejamento e demais assuntos relacionados ao bom desenvolvimento do CEJA? Quem participa deste processo? Como isso ocorre? Se não ocorre, por quê?

Apêndice VI - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os professores formadores dos CEFAPROs que atendem a modalidade da EJA

1. Qual o seu nome completo e a sua formação?
2. Há quanto tempo atua na área educacional?
3. Há quanto tempo está neste cargo? Você teve alguma experiência com a EJA anterior a esta? Quando e qual?
4. Como recebeu a notícia de implantação de um Centro da EJA neste polo?
5. Qual foi o seu envolvimento, o seu trabalho neste processo de implantação?
6. Por que implantar os CEJAs neste polo?
7. Quais foram às facilidades e as dificuldades encontradas para implantá-los?
8. Quais foram os critérios para a seleção deste CEJA, neste polo?
9. Qual é o papel do CEJA, o que ele representa para a sociedade deste polo?
10. Qual é o papel do CEJA na construção de uma política pública educacional voltada para adultos?
11. As formas de atendimento previstas para os CEJAs atendem aos anseios dos estudantes? Por quê?
12. Qual foi a concepção de educação que orientou a criação do CEJA? Como se deu a elaboração da proposta pedagógica? Você participou deste processo?
13. Que material didático o CEJA está utilizando? Este material atende a proposta pedagógica dos Centros? Ele tem sido suficiente para discentes e docentes?
14. Os professores se sentem preparados para atuar no CEJA? Por quê?
15. O que o CEFAPRO/SEDUC tem oferecido para auxiliar os professores dos CEJAs?
16. Como formadora da EJA, como tem sido o seu trabalho neste CEJA?
17. A proposta pedagógica atende as especificidades dos estudantes? Por quê?

Apêndice V - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os coordenadores pedagógicos e de área dos CEJAs

1. Qual o seu nome completo e a sua formação?
2. Há quanto tempo atua na área educacional?
3. Há quanto tempo está neste cargo? Você teve alguma experiência com a EJA anterior a esta? Quando e qual?
4. Como recebeu a notícia de implantação de um Centro da EJA neste polo?
5. Qual foi o seu envolvimento, o seu trabalho neste processo de implantação?
6. Por que implantar os CEJAs neste polo?
7. Quais foram às facilidades e as dificuldades encontradas para implantá-los?
8. Quais foram os critérios para a seleção deste CEJA?
9. Qual é o papel do CEJA, o que ele representa para a sociedade?
10. Qual é o papel do CEJA na construção de uma política pública educacional voltada para adultos?
12. As formas de atendimento previstas para os CEJAs atendem aos anseios dos estudantes? Por quê?
13. Qual foi a concepção de educação que orientou a criação do CEJA? Como se deu a elaboração da proposta pedagógica? Você participou deste processo?
14. A proposta pedagógica atende as especificidades dos estudantes? Por quê?
15. Que material didático o CEJA está utilizando? Este material atende a proposta pedagógica dos Centros? Ele tem sido suficiente para discentes e docentes?
16. Os professores se sentem preparados para atuar no CEJA? Por quê?
17. O que o CEFAPRO/SEDUC tem oferecido para auxiliar os professores dos CEJAs?
18. Que apoio você tem recebido para o desenvolvimento do seu trabalho?
19. O que você tem feito para ajudar os professores?
20. Como avalia o seu trabalho como coordenador(a) pedagógico(a) ou de Área deste CEJA?

Apêndice VI - Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os docentes dos CEJAs

1. Qual o seu nome completo e a sua formação?
2. Há quanto tempo é professor? Você teve alguma experiência com a EJA anterior a esta? Quando e qual?
3. Qual é o papel do CEJA, o que ele representa para a sociedade?
4. As formas de atendimento previstas para os CEJAs atendem aos anseios dos estudantes? Por quê?
5. Qual foi a concepção de educação que orientou a criação do CEJA? Como se deu a elaboração da proposta pedagógica? Você participou deste processo?
6. A proposta pedagógica atende as especificidades dos estudantes? Por quê?
7. Que material didático você está utilizando? Este material atende a proposta pedagógica dos Centros? Ele tem sido suficiente para discentes e docentes?
8. Você se sente preparado para atuar no CEJA? Por quê?
9. Quais as dificuldades encontradas? E as facilidades?
10. Que apoio você tem recebido para o desenvolvimento do seu trabalho?
11. O que você tem feito para ajudar os seus colegas?
12. Como tem sido a atuação do CEFAPRO/SEDUC aqui no Centro?
13. Como avalia o seu trabalho como professor(a) deste CEJA?

ANEXOS

Anexo I - O redimensionamento de Educação de Jovens e Adultos para a posterior implantação dos CEJAs em Mato Grosso

Considerações iniciais

Quando a equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com o apoio do atual Secretário de Educação e da Secretária Adjunta, no ano de 2007, decidiram pela implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso (CEJAs), elaborou-se a Portaria Nº 393/2007/SEDUC/MT, que constituiu uma Comissão Interinstitucional no dia 22 de outubro de 2007. Esta comissão foi formada por representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, do Conselho Estadual de Educação, das Assessorias Pedagógicas de Cuiabá e Várzea Grande, Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso, Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos no Estado (FPDJA), servidores que atuam na Equipe da EJA/SEDUC e nas Assessorias Pedagógicas de cada município. A comissão tinha como objetivo mapear⁷¹ a localização de cada unidade escolar estadual em que seriam implantados os Centros da EJA, a princípio apenas na cidade de Cuiabá e Várzea Grande.

Desse modo, no ano de 2008 a comissão analisou todas as escolas estaduais existentes nestas cidades e, após redimensionamento, criou-se quatro CEJAs em Cuiabá, um em Várzea Grande e um em Juína. Das cidades do interior do Estado, neste primeiro momento, apenas a cidade de Juína recebeu um CEJA. Segundo depoimentos das pessoas que entrevistamos e que fizeram parte da Comissão de Redimensionamento, o CEJA Alternativo, localizado na cidade de Juína foi incluído porque esta escola sempre atendeu apenas esta modalidade de ensino e desenvolvia um trabalho pedagógico diferenciado. Neste sentido, a referida escola poderia contribuir no projeto experimental.

No final do ano de 2008, por meio da Portaria Nº 44/2008/SEDUC/MT, foi constituída outra Comissão Interinstitucional, composta por representantes das mesmas instituições acima descritas para mapearem a localização de mais 18 CEJAs que deveriam ser implantados no interior do Estado. Esta comissão teve o prazo de 90 (noventa) dias para apresentar um relatório circunstanciado de todas as etapas do processo de redimensionamento da EJA realizado. Os fatores levados em consideração para a definição dos 18 municípios

⁷¹O mapeamento aconteceu no final de ano de 2007 e no decorrer do ano de 2008.

foram o alto índice de evasão existente nas escolas que ofertavam a EJA, conforme resolução 180/00/CEE/MT⁷², e a demanda existente na localidade.

Em relação aos CEJAs, em linhas gerais, o que fez com que as autoridades que representam a EJA em Mato Grosso decidissem pela sua implantação foi o reconhecimento das especificidades que a Educação de Jovens e Adultos requeria diante da demanda existente e não atendida no Estado; os dados apontados pelo levantamento de mato-grossenses acima de 16 anos com Ensino Fundamental e Médio incompletos, que aconteceu no dia do Referendo⁷³; o alto índice de evasão expressos nas Atas de Resultados Finais de todas as escolas que atendiam a modalidade, tanto pelo Projeto Beija-Flor⁷⁴, quanto pela Resolução 180/00/CEE-MT. Realidade que se traduzia em um grande desperdício de recurso público e no aumento gradativo da demanda pela modalidade, segundo afirmações da equipe de redimensionamento.

O Redimensionamento de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso e o trabalho realizado pela comissão interinstitucional

Conforme descrito no Relatório de Redimensionamento da EJA 2007/2008, a Comissão Interinstitucional realizou várias buscas em escolas que ofertavam a modalidade para pontuar a localização de cada unidade escolar que ofertava a modalidade EJA, tanto Estadual, quanto Municipal. Na ocasião, a equipe diagnosticou os sujeitos atendidos pelas escolas, identificando: endereço, faixa etária, horário de atendimento; matrícula inicial e real, turmas por segmento e fase; número de profissionais atuando na EJA em exercício na unidade escolar: efetivos e contratados. Levantaram a capacidade física, material e humana atual das escolas que ofertavam a EJA em relação à: capacidade máxima de atendimento da unidade; quantitativo de recursos humanos necessários para atendimento dessa demanda, considerando as formas de organização e a Proposta pedagógica executada; material de expediente, mobiliário, equipamentos, etc. A Comissão teve ainda que levantar a situação dos atos de funcionamento das escolas, bem como a regularização da vida escolar dos alunos como: Atos de Criação; Credenciamento ou Recredenciamento; Autorização e Renovação de

⁷²Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

⁷³Cadastramento realizado em 2005 pela SEDUC no dia do Referendo acerca do Desarmamento Nacional. Foram estes dados que me levaram a investigar o Programa Letração por meio do mestrado no período de 2004 a 2007, em Mato Grosso.

⁷⁴Projeto experimental, implantado no início de 2006 em Mato Grosso, com o objetivo de é implementar a EJA, em um modelo diferenciado em 57 municípios que ainda não atendia nenhuma forma da modalidade. Também era meta do projeto a sua ampliação em mais 16 municípios.

Autorização; Expedição de Histórico (para escolas com atos regularizados); Atestado Provisório (para regularização dos atos da escola de origem).

Considerando a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA e dos diferentes tempos e espaços formativos, para a implantação dos CEJAs, a comissão elaborou como objetivo geral: “oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida”. Em face de este objetivo, a comissão definiu os seguintes tipos de oferta para os CEJAs: Matrícula por Áreas de Conhecimentos; Matrícula para Exame Especial; Educação a Distância e Semipresencial; Matrícula para Exame Supletivo anual. Para cada uma destas ofertas a comissão estabeleceu os seguintes critérios: para a Matrícula por Áreas de Conhecimentos os educandos deveriam apresentar histórico escolar, documentos pessoais e/ou passar pelo processo de classificação; para Matrícula no Exame Especial, reservada aos alunos que frequentaram os exames supletivos realizados pelo poder público e/ou estão de dependência em até quatro disciplinas, os estudantes deveriam: comprovar ter eliminado as disciplinas exclusivamente via exame supletivo, através do certificado parcial; comprovar que não logrou êxito em até quatro disciplinas da matriz curricular da escola e mais as dificuldades de aprendizagem no atestado e/ou histórico escolar.

Em relação à Matrícula na Educação a Distância e Semipresencial a comissão justificou que a sua oferta visava oferecer mais uma oportunidade formativa aos educandos, cujas condições de vida ou trabalho dificultavam a frequência regular ao ensino presencial, e destina-se àqueles que já tinham desenvolvido competências e adquirido habilidades relacionadas ao autodidatismo, requerendo, portanto, menor intensidade na interação e supervisão do/a(s) educador/a(es). Especificamente pensada para os seguintes públicos da EJA: Sistema Prisional; Educação do Campo; Áreas Sazonais; Quilombolas; Indígenas. A Educação a Distância e Semipresencial seria organizada da seguinte forma: à distância, com momento coletivo, com avaliação no processo realizada pelo CEJA; semipresencial, sendo 50% presencial e 50% à distância, com avaliação no processo, realizadas pelos CEJAs.

Segundo a comissão o Exame Supletivo seria organizado da seguinte forma: o Edital seria elaborado pela SEDUC; a SEDUC juntamente com os Centros elaboraria também a matriz por área de conhecimento que nortearia o exame no Estado. Os Centros seriam responsáveis pela elaboração, aplicação e correção das provas na sede e nos municípios de abrangência. Eles também se responsabilizariam pela matrícula, pela constituição de banco de dados e pela emissão do certificado a partir do exame de 2008.

O trabalho realizado pela Comissão de Redimensionamento apresentado ao Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso no início de janeiro de 2008 apontou que as formas de ofertas foram pensadas na tentativa de solucionar os problemas das escolas que ofertavam a EJA no Estado, que indicavam: alto índice de evasão e reprovação causada pela forma de atendimento que não correspondia aos anseios dos sujeitos que freqüentavam a modalidade; a rigidez da organização escolar que dificultava o acesso dos jovens, adultos, trabalhadores; o descumprimento da legislação e do programa da EJA/MT; gestores com dificuldade de compreender a concepção da EJA e, por vez, o corpo docente despreparado para atuar nesta modalidade; a ausência de acompanhamento sistemático por parte da SEDUC e a rotatividade dos profissionais da educação causada pelo processo de atribuição de classe ou aula da SEDUC.

Então, foi a constatação desta realidade que mobilizou as autoridades máximas da Secretaria de Estado de Educação a desenvolver várias ações em busca da construção de uma proposta pedagógica viável que resolvesse os problemas acima mencionados e atendesse aos anseios e necessidades dos estudantes da EJA. A comissão entendeu que de nada adiantaria implantar os Centros da EJA se não fosse construída uma proposta de ensino específica, com a flexibilidade que o público desta modalidade precisava. Para atender este público diverso e diferenciado, a proposta pedagógica definida pela comissão contemplava: trabalho interdisciplinar; trabalho coletivo; trabalho sócio-cultural; momento individual, coletivo e sócio-cultural. Para dar conta de desenvolver tal proposta pedagógica, foi estabelecido que os CEJAs deveriam se organizar com os seguintes trabalhadores: 1 (um) diretor; 1 (um) coordenador geral com dedicação exclusiva; 1 (um) coordenador pedagógico por turno de funcionamento com dedicação exclusiva; 1(um) coordenador para cada área de conhecimento por turno de funcionamento; 1 (um) secretário escolar; até 4 (quatro) técnicos administrativo, com formação específica por período; 3 (três) técnicos multimeios com formação específica, sendo 1(um) por período; até 4 (quatro) apoio administrativo educacional; limpeza, para cada período de funcionamento; até 2 (dois) apoio administrativo educacional: nutrição, por período de funcionamento; 4 (quatro) apoio administrativo educacional; vigilante: até 6 (seis) apoio administrativo educacional: função agente de pátio, 1 ou 2 por período; equipe de professores, conforme o número de alunos matriculados, para atender as ofertas propostas pelo CEJA: Matrícula por Áreas de Conhecimentos; Matrícula para Exame Especial; Educação a Distância e Semipresencial e Matrícula de Exame Supletivo anualmente.

Para que estes profissionais tivessem condições de desenvolver um ensino de acordo com a proposta pedagógica os CEJAs deveriam ser equipados com os seguintes recursos

materiais: linha telefônica com aparelho; linha 0800; aparelho de fax; aparelho de vídeo; aparelho de televisor plasma ou LCD; kit de fitas do tele-curso 2000; computador com acesso a internet; impressora laser; scanner; gravadora de DVD; web câmera; armário de aço com chave; arquivo de aço, com chave; mesas e cadeira giratória, com encosto de braço; máquina xérox; câmera digital; Filmadora; computadores. O espaço físico dos Centros da EJA deveria conter: laboratório de informática; laboratórios de áreas de conhecimentos; salas climatizadas; biblioteca; quadra poli- esportiva.

Esta proposta foi aprovada pelas instituições com representatividade na Comissão de Redimensionamento: SEDUC/MT, SINTEP/MT, Fórum da EJA, CEE/MT e Assessorias Pedagógicas em outubro de 2007. Neste sentido, no período determinado pela referida Portaria, conforme o disposto no Item III do Relatório de Redimensionamento da EJA, a comissão realizou várias ações. Dentre elas, muitas reuniões de trabalho com os assessores pedagógicos de Cuiabá e Várzea Grande, com a presença de representantes das secretarias municipais com proposta de apresentar o diagnóstico do mapeamento realizado pela comissão. Reuniões de trabalho com os assessores pedagógicos do Estado para apresentação da proposta de trabalho da comissão. Reuniões com os gestores de Cuiabá e Várzea Grande para apresentação e definição das escolas que ofertariam EJA.

A comissão também se propôs a criar um link na página da EJA no site da SEDUC com a finalidade de divulgar as ações de redimensionamento e implantação dos CEJAs em andamento. Porém, os entrevistados informaram que esta ação não foi realizada. Também realizou visitas *in loco* nas unidades escolares que ofertavam EJA e fez levantamento do número de turmas existentes no município de Cuiabá e Várzea Grande. Fez reunião com a equipe da EJA que visitou o CEJA de Curitiba “Paulo Freire” e relatou os pontos positivos da oferta dessa Modalidade. Realizou várias reuniões com a comunidade nas unidades escolares que seriam transformadas em CEJAS. Elaborou um texto com o título: “Nova Perspectiva da EJA em Mato Grosso” que foi apresentado para os Assessores e Diretores das Unidades que ofertariam EJA em Cuiabá e Várzea Grande.

Realizou várias reuniões no Gabinete da Secretária de Políticas Educacionais e no gabinete da Superintendente da Educação Básica, para análise dos dados coletados e locais que deveriam ser implantado os CEJAS de Cuiabá e Várzea Grande. Houve a elaboração de proposições das Unidades Escolares de Cuiabá e Várzea Grande de acordo com as regionais e a elaboração da Instrução Normativa da EJA e a sistematização do n.º de vagas das unidades que ofertariam a EJA. O relatório final foi entregue e apontava tomadas de decisões que contribuiriam com a melhoria da qualidade do ensino no sistema Estadual de Educação. Por

fim, analisou-se dados coletados para viabilizar a organização e a forma de atendimento nos Centros da EJA.

O trabalho desenvolvido pela referida comissão constatou que as principais causas do fracasso de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso eram: escolas públicas oferecendo matrículas para o mesmo nível de ensino; escolas sem perfil para atender a EJA no período noturno, considerando que a maioria atende Ensino Fundamental; inadequação do espaço físico e currículo; necessidade de definir política para o Ensino Noturno, visando atender o aluno trabalhador; falta de merenda escolar; material didático inadequado; trabalho sazonal e empregos temporários; a cada ano letivo, independente do percentual de carga horária já cumprida, ao abandonar a escola, o aluno tem que refazer sua caminhada na estaca zero, no próximo ano.

Entretanto, para realizar este trabalho a comissão enfrentou muitos desafios, os quais foram descritos no Relatório de Redimensionamento da EJA. Dentre eles foram elencados: espaço físico inadequado e equipamentos insuficientes para a comissão trabalhar; falta de transporte para realizar as visitas nas escolas; dificuldade de lidar com as resistências dos profissionais de educação que já não acreditam mais nas políticas públicas para a EJA; dificuldade em romper com as estruturas existentes na SEDUC para implementar as inovações; dificuldades para fazer as adequações nas instruções normativas de atribuição de aula para assegurar as especificidades da EJA; rotatividade de profissionais o que dificulta que a Secretaria de Estado de Educação tenha o retorno do investimento aplicado nas visitas *in loco* e formação continuada; desconhecimento por parte dos Assessores Pedagógicos da implementação da Política Educacional - CEJA em MT; o redimensionamento foi iniciado apenas com a Comissão da EJA, havendo necessidade da criação da comissão de redimensionamento do ensino regular.

Ao concluir essa etapa de organização do atendimento escolar, apesar das dificuldades encontradas, a comissão afirmou que não mediu esforços para que o processo fosse construído e operacionalizado de forma concreta, principalmente porque tiveram o envolvimento e o apoio do Secretário de Estado de Educação, da Secretária Adjunta, da Superintendente da Educação Básica e dos Assessores Pedagógicos de Cuiabá e Várzea Grande. No Relatório de Redimensionamento 2007/2008 entregue ao Secretário de Educação no início de 2008 a comissão afirmou estar ciente da responsabilidade que assumiu de acompanhar, supervisionar e analisar as propostas de cada Unidade Escolar, conforme o que foi assegurado na Portaria Nº 44/2008, SEDUC/MT, de 19 de março de 2008, e atender aos

anseios da sociedade mato-grossense que almeja a consolidação de uma política de acessibilidade, inclusão e permanência para a devida apropriação de conhecimentos.

Anexo II - As Regras de Negócio: organização do funcionamento e das formas de ofertas do ensino nos CEJAs

Neste apêndice apresentamos o que a princípio foi denominado pela equipe de implantação por Regras de Negócio. Estas regras instituíram o funcionamento inicial dos CEJAs e organizaram as suas formas de ofertas nos anos de 2008 a 2010. No ano de 2011, estas normatizações foram alteradas para Regras de Negociação Pedagógica e sua estrutura de funcionamento adequada à resolução 003 de junho de 2010 do CNE e às imposições da própria SEDUC/MT.

Por meio do Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 os CEJAs foram criados com a finalidade de constituir identidade própria para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e à necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos de Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. A oferta da modalidade EJA nos CEJAs se respaldava no disposto na Res. N.º 180/000-CEE/MT e Res. N.º 177/02-CEE/MT, cujas etapas da Educação Básica eram organizadas da seguinte forma: o Ensino Fundamental organizou-se como 1º e 2º segmentos, ambos com três fases; o Ensino Médio também foi organizado em três fases. Cada fase completa obedece ao cumprimento do mínimo de 800 horas anuais distribuídos em 200 dias letivos.

No entanto, a forma Presencial foi organizada com Matrícula por Área de Conhecimento, com duração trimestral e Carga Horária (CH) definida para a área, na matriz curricular. Na forma Presencial exigia-se frequência de no mínimo 75 % em cada fase/área/disciplina. As formas de oferta nos CEJAs estão respaldadas no Dec. 1123/08, Art. 4º sendo: Presencial por fase/ano, por Área de Conhecimento e por Disciplina. O Exame Supletivo deveria ocorrer durante todo o ano: por Área de Conhecimento e por Disciplina⁷⁵.

Quadro 11 - CEJAs implantados em Mato Grosso nos anos de 2008, 2009 e 2010 em funcionamento até o ano de 2011

⁷⁵Até o ano de 2011 os CEJAs ainda não estavam ofertando o ensino Semi Presencial e à Distância.

N.º	CENTROS DA EJA	MUNICÍPIO	DECRETO
01	CEJA - Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto	Cuiabá	Dec. nº 1.532/08 D.O 21/08/09
02	CEJA –Professora Vera Pereira de Nascimento	Cuiabá	Dec. nº 1.535/08 D.O 21/08/08
03	CEJA- Professora Almira Maria de Amorim	Cuiabá	Dec. nº 1.531/08 D.O 21/08/08
04	CEJA- Licínio Monteiro da Silva	Várzea Grande	Dec. nº 1.534/08 D.O 21/08/08
05	CEJA- Alternativo	Juína	Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08
06	CEJA - José de Mesquita	Cuiabá	Dec. nº 1.820/09 D.O 9/02/093ªP.
07	CEJA Ariosto da Riva	Alta Floresta	Dec.nº 1.927/09 D.O 12/05/09
08	CEJA 15 de Outubro	Barra do Bugres	Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09
09	CEJA Professora Marisa Mariano Silva	Barra do Garças	Dec. nº 1.934/09 D.O 13/05/09
10	CEJA Professor Milton Marques Curvo	Cáceres	Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09
11	CEJA Cleonice Miranda da Silva	Colíder	Dec. 1.988 Nº D.O 10/06/2009
12		Confresa*	2010
13	CEJA Marechal Rondon	Jaciara	Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09
14	CEJA José Dias	Juara	Dec. nº 1.928/09 D.O 12/05/09
15	CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09
16	CEJA Luiza Miotto Ferreira	Matupá	Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009
17	CEJA Paulo Freire	Nova Mutum	Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09
18	CEJA 6 de Agosto	Pontes e Lacerda	Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09
19	CEJA Getúlio Dorneles Vargas	Primavera do Leste	Dec. nº 1.929/09 D.O 12/05/09
20	CEJA Professor Alfredo Marien	Rondonópolis	Dec. Nº 1.990 D.O 2110/06/2009
21	CEJA 25 de Junho	Rosário Oeste	Dec. nº 1.946/09 D.O 22/05/09
22	CEJA Benedito S. Silva Freira	Sinop	Dec. nº 1.874/09 D.O 25/03/09
23	CEJA Arão Gomes Bezerra	Sorriso	Dec. nº 1.991 D.O 10/06/2009
24	CEJA Antonio Casagrande	Tangará da Serra	Dec. nº 1989 D.O 10/06/2009

Fonte: SEDUC/MT.

Nota: Construção própria.

A Carga Horária (CH) e dias letivos para a oferta Presencial para o 1º Segmento do Ensino Fundamental estão vinculados ao mínimo de 800h e 200 dias. Para o 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio a CH e dias letivos não estão vinculados ao mínimo de 800h e 200 dias, tendo em vista que o educando poderá cursar apenas uma área dentro do ano letivo. No entanto, caso conclua as três áreas da fase integralmente no CEJA, terá que computar a CH mínima de 800h. A forma de oferta por Disciplina não está vinculada ao mínimo de 800h e 200 dias. O educando terá que cumprir a CH prevista para a disciplina, sendo que sua conclusão não está vinculada ao ano civil e nem a constituição de turmas. Não haverá constituição de turmas, o educando será atendido pelo professor mediante agendamento prévio e sua forma de oferta está organizada da seguinte forma: distribuição da CH por disciplina: Atendimento Presencial, mínimo de 55% sobre a CH total a ser cursada; atividade extraclasse: ficam definidos 25% sobre a CH a ser cursada na disciplina (subtrair a CH de aproveitamento de estudos), que será trabalhada sob a forma de atividades dirigidas, sendo que o aluno poderá desenvolvê-las tanto no espaço da escola como em casa. Essas

atividades dirigidas contam CH, portanto, têm que ser registradas nos diários de classe e ficha de acompanhamento do aluno.

- Oficinas Pedagógicas: a participação do aluno de matrícula por disciplina será facultativa em até 10% da CH da disciplina a ser cursada. Caso o aluno não possa participar terá que agregar a CH correspondente, ao atendimento presencial. Fica acordado, ainda, que para o aluno participar de determinada oficina pedagógica o conteúdo tem que ter relação intrínseca com a disciplina e conteúdo trabalhado. A participação nas oficinas pedagógicas conta CH, portanto, têm que ser registradas nos diários de classe e ficha de acompanhamento do aluno ou documento similar.

- Parte Cultural: a participação do aluno será facultativa em até 10% da CH a ser cursada na disciplina. Caso o aluno não possa participar terá que agregar a CH correspondente, ao Atendimento Presencial. A participação nessas atividades culturais conta CH, portanto, têm que ser registradas nos diários de classe e ficha de acompanhamento do aluno ou documento similar.

A complementação de carga horária deverá acontecer sempre que o CEJA: receber alunos durante o ano letivo, oriundos de unidades escolares com organização anual, o CEJA vai levantar a CH cursada na escola de origem, correspondente a área cujo trimestre já foi concluído no CEJA. A CH que o aluno trouxe, será subtraído da CH da área, o resultado é a CH que o mesmo deve estudar em forma de complementação de carga horária. Os estudos de complementação de CH não gerarão matrícula para o aluno, o CEJA terá apenas que fazer um sistema de controle e registrar observações a esses estudos nos documentos de escrituração escolar. Nas demais áreas a cursar nos próximos trimestres, o aluno terá que frequentá-las integralmente, uma vez que o aproveitamento de CH é relativo fase/série/ano concluídos com êxito e não da fase/série em andamento, ou seja, que está em aberto.

A frequência na oferta presencial no 1º Segmento do Ensino Fundamental será aferida no cômputo geral da CH anual prevista para a fase, respeitando-se o mínimo de 75% de frequência para aprovação. No 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio Presencial a frequência será aferida no cômputo da CH de cada área em curso, respeitando-se o mínimo de 75% de frequência para aprovação. O resultado final para fins de aprovação ou reprovação será por área de conhecimento. Por Disciplina o curso é presencial. Os CEJAs oferecerão todos os componentes curriculares referentes ao 2º Segmento do Ensino fundamental e Médio. Será exigido o cumprimento da CH integral da disciplina prevista cada componente curricular.

Em se tratando das formas de ofertas presenciais do CEJA para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, o aluno efetuará matrícula na fase. São turmas unidocentes, mas o trabalho será metodologicamente organizado por área de conhecimento, para possibilitar a articulação e interação de saberes da e na área. A constituição de turmas obedecerá ao estabelecido nas normativas da SEDUC para os CEJAs.

A Matriz Curricular do 1º Segmento do Ensino Fundamental será estruturada por trimestre com as seguintes nomenclaturas: CHTO - Carga Horária Turma de Origem e CHC - Carga Horária Cultural; No ensino presencial, 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio: o aluno efetuará matrícula por área de conhecimento da fase. A CH de cada área será estruturada por trimestre, com uma matriz curricular organizada em: CHTO - Carga Horária Turma de Origem CHOP - Carga Horária Oficina Pedagógica CHC - Carga Horária Cultural. A somatória da CH das três áreas tem que computar o mínimo de 800h/a. Nessa forma de oferta será facultada a matrícula: a) em mais de uma área da fase no trimestre em turnos diversos; b) em apenas uma área por trimestre e por turno, sendo que ao concluir uma área de uma fase, o aluno deverá matricular-se no trimestre posterior nas áreas não cursadas da mesma fase e/ou na área da fase subsequente.

Vale ressaltar que isso poderá acontecer somente mediante êxito comprovado devendo, preferencialmente, cursar uma fase completa no ano letivo; c) o aluno que cursou as três áreas de uma fase e não logrou êxito em alguma, deverá matricular-se na fase posterior com aproveitamento de estudos das áreas que obteve aprovação. O resultado da avaliação será por área; d) em caso de disponibilidade de tempo poderá matricular-se no trimestre posterior, na mesma área de conhecimento da fase já cursada e em turno distinto. O aluno poderá concluir até duas fases no mesmo ano; e) o aluno oriundo do Exame Supletivo organizado por área, que tenha conseguido êxito em uma ou duas áreas, poderá matricular-se na (s) área (s) não concluídas, fase por fase; f) excepcionalmente, o aluno que comprovar ter eliminado em uma ou mais áreas, poderá concluir a etapa da Educação Básica no mesmo ano, matriculando-se na área não concluída.

A matrícula por área do conhecimento no 2º segmento do Ensino Fundamental está condicionada a conclusão do 1º segmento e no Ensino Médio à conclusão do Ensino Fundamental. No ensino presencial por disciplina só será efetuada a matrícula por disciplina, mediante impedimento comprovado de realizar matrícula por área/fase. A matrícula poderá ser efetuada a qualquer momento do ano letivo, na condição de matrícula inicial. Essa forma de oferta não implica na constituição de turmas. A Matrícula por Disciplina será presencial, e o aluno terá que cumprir a CH integral proposta para a disciplina, que compreenderá a CH do

2º Segmento do Ensino Fundamental ou a da etapa Ensino Médio. Faculta-se ao educando matricular-se em até quatro disciplinas com agendamento para atendimento em horários e turnos diversos. No momento em que concluir uma disciplina, poderá matricular-se em mais uma, respeitando-se o máximo de quatro componentes ao mesmo tempo. No entanto, deverá preferencialmente concluir todas as disciplinas matriculadas, referentes à etapa, no mesmo ano letivo.

O aluno que possui ano/fase/série/ concluída dentro da etapa poderá fazer aproveitamento de estudos total da CH e cursar apenas o corresponde a CH que falta. O aluno que interromper a CH da disciplina, não perderá seus estudos realizados e no momento de seu retorno dará continuidade a CH restante sem prejuízo, independente do ano civil. A conclusão da disciplina independe do ano civil. A certificação dos alunos que cursam por Disciplina pode ocorrer a qualquer momento do ano letivo, assim que concluírem a CH prevista com êxito. Recomendamos que sejam registradas no campo observação do Histórico Escolar, informações claras sobre a realização de estudos por Disciplina por parte do aluno.

Os alfabetizados do Programa Brasil Alfabetizado/Letração serão enturmados na 1ª fase do 1º segmento, podendo passar pelo processo de reclassificação. A Educação Religiosa no 1º segmento do Ensino Fundamental será trabalhada dentro do mínimo das 800 horas, não havendo dispensa para o aluno. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 2º segmento, será ofertada além das 800 horas (840h) sendo facultativa para o aluno. Nos CEJAs que ofertam duas Línguas Estrangeira no Ensino Médio, uma é de matrícula obrigatória e a outra é de matrícula facultativa para o aluno. A partir da efetivação da matrícula para cursar a Língua Estrangeira facultativa, esta passa a ter o mesmo *status* das demais disciplinas, ou seja, no final do período letivo será apurado rendimento escolar e frequência para aprovação ou reprovação do aluno.

Em se tratando do aproveitamento de estudos, ao receber alunos oriundos de outra organização curricular, a escola deverá fazer a correspondência (equivalência dos estudos) para a enturmação do aluno conforme Resolução 383/94 - CEE. Os alunos que eliminarem disciplinas por meio do Exame Supletivo ficam dispensados de cursar as mesmas na etapa da Educação Básica correspondente. Só será permitido o aproveitamento de estudos de disciplinas e série/fases concluídas com êxito. Para os alunos de matrícula por disciplina que apresentam disciplinas no Histórico Escolar com CH igual ou superior à CH definida na Matrícula por Disciplina, em ambas as situações, ao matricular-se no CEJA os estudantes terão que cursar o mínimo de 10% da CH da disciplina prevista para a etapa e que se encontra definida na Matriz Curricular por Disciplina, do CEJA. Para a realização do cadastro dos dias

letivos no calendário, a quantidade de dias letivos tem que estar de acordo com as normativas da SEDUC. Para que seja feita a finalização de uma turma, a data de encerramento deverá ser maior que a data de início da turma e menor que a data final do quadro.

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno que deverá: cumprir a jornada de trabalho igual ou superior a seis horas conforme a Lei 10793/03 e para os maiores de 30 anos de idade que estiverem prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar estiver obrigado a prática da Educação Física, Lei 10793/03 amparado pelo Decreto - Lei nº1044 de 21/10/1969. Para os alunos nas situações acima a escola deverá oferecer atividades alternativas (lúdicas, relaxamento/laboral, etc.) consoantes a suas condições para fins de verificação do rendimento escolar e frequência. Os atestados apresentados não implicarão na dispensa dos alunos de cursar a disciplina, apenas respaldarão as adequações nos atendimentos por parte da escola. A dispensa de Educação Física será somente da parte prática. Não deve constar no sistema a dispensa, uma vez que o aluno tem que ter a frequência, conteúdo e avaliação, no Diário de Classe. O sistema deverá informar a data de efetivação da matrícula do aluno para emissão de relatórios futuros. O aluno que eliminou a Área de Linguagem (Fundamental ou Médio) no Exame Supletivo, não precisa cursar a Disciplina de Educação Física nos CEJAs e nem nas demais escolas, porque o Exame Supletivo não está identificando as disciplinas da área, portanto, considera-se que contemplou todas as disciplinas componentes dessa área.

Em caso de falecimento de aluno fechar os documentos escolares, imediatamente após o ocorrido, empregando a expressão ÒBITO, disponível no campo de ajuste de matrícula. Para o atestado médico gestacional e atestados médicos gerais utilizados para justificar faltas deverá ser criado campo em ajuste de matrícula justificando por atestado médico em que deverão ser informados os dias de licença médica e campo de observação para inserir essa informação. A Licença Maternidade, para a aluna gestante é de 90 (noventa dias) conforme o disposto na Lei nº 6.202/75 e Parecer 1.233/2008/AJ/SEDUC/MT de 18/09/2008. O atestado médico justifica as faltas, mas não abona as mesmas. No entanto, as faltas compreendidas no período do atestado não serão computadas para reprovação/retenção. A escola organizará um plano de atendimento pedagógico domiciliar ou hospitalar para a aluna. A aluna na impossibilidade de apresentar o atestado médico para licença maternidade terá igual valor a certidão de nascimento da criança, apresentada em tempo hábil (casos excepcionais).

A Matrícula Extraordinária (ME) é aquela efetivada fora da época determinada pela escola, e tem a finalidade de reintegrar no processo de escolarização os alunos com idade escolar que se encontram fora da escola, pela impossibilidade de terem sido matriculados na época determinada conforme a Resolução 150-99 do CEE-MT, Artigos 22 e 23. Para a ME a frequência do aluno será computada a partir do ingresso dele na escola, sendo que no final do ano letivo (1º Segmento do Ensino fundamental) ou do trimestre (2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio) a escola vai fazer o cálculo da CH cursada e rendimento escolar. Da CH mínima anual ou trimestral da Matriz Curricular, subtraindo-se os 25% que ele pode faltar se passar desse mínimo o aluno ficará retido/reprovado, mesmo que apresente um bom rendimento escolar. Ressalvamos que nem todos os alunos de ME ficarão retidos, pois, dependendo da data da matrícula ele pode conseguir a CH e rendimento para progredir para a próxima fase normalmente. O aluno de ME, geralmente não consegue CH e nota para ser aprovado. Mas, como é do ME será facultado a ele participar do processo de reclassificação no próximo ano ou trimestre letivo, benefício não extensivo ao aluno retido/reprovado que tenha matriculado em tempo hábil e que frequentou desde o início do ano ou trimestre letivo. Lembramos que o aluno de ME, no ano ou trimestre anterior, que ficou retido/reprovado, no próximo ano ou trimestre letivo, efetuará matrícula novamente na mesma fase, participará do processo de reclassificação, se lograr êxito avançará para a próxima fase, caso contrário, permanecerá cursando a fase em que efetuou a matrícula inicial.

É importante esclarecer para o aluno de ME que a lei faculta a ele participar do processo de reclassificação, mas isso não significa que vai lograr êxito nas avaliações. E, acontece muitas vezes, da escola não esclarecer para o aluno de ME sobre esse quesito e ele acreditar que será automaticamente reclassificado no ano/trimestre seguinte. O Resultado Final, inclusive Ata de Resultado Final, para os alunos que não atingiram 75% de frequência sobre a carga horária anual/trimestral será empregado: ME. Esse encaminhamento se justifica pelo fato de que constando reprovado/retido vai influir negativamente nos índices de aproveitamento/produzividade da escola (IDEB). A ME no 1º Segmento do Ensino Fundamental será efetuada de acordo com a Res. 150/99 do CEE/MT). As matrículas efetuadas após 31/03 serão consideradas ME (esta data foi estipulada em função do fechamento da data do censo escolar). Para a forma de oferta presencial por disciplina não está prevista ME considerando que o aluno terá que cumprir a CH total da disciplina, podendo matricular-se a qualquer momento, na condição de matrícula inicial. Para o 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio a Matrícula por Área de Conhecimento será

considerada ME na área/fase a efetuada a partir da data que corresponda ao mínimo de 20% da CH inicial de cada trimestre (Resolução 150/99-CEE/MT).

A Matrícula por transferência, para continuidade de estudo, não é considerada ME conforme o Art. 21 da Res. 150-99 do CEE-MT. A Matrícula por Transferência pode ser efetuada em qualquer data, após o período de matrícula, conforme calendário escolar, até a data final do ano letivo. Os alunos de ME, caso não atinjam o mínimo de 75% de frequência sobre o computo total da CH da área ou do ano letivo, ficarão retidos na turma no fechamento do ano letivo ou da área de conhecimento e constará em sua documentação (boletim, ficha individual e ata de resultado final) a situação de aluno de ME, devendo o mesmo, no início do ano letivo posterior, ser matriculado na mesma fase ou na mesma área independente do ano letivo e poderá participar do processo de reclassificação. Para alunos de ME, caso sejam transferidos no decorrer do ano letivo deverá constar observação em todos os documentos de transferência que o mesmo é de ME.

Na matrícula presencial, 1º Segmento do Ensino Fundamental, matrícula na fase, não é prevista na legislação vigente para o 1º Segmento a Progressão Parcial (dependência). Para o Ensino Fundamental e Médio do Sistema Prisional também não é prevista na legislação vigente para o 1º Segmento a Progressão Parcial. No 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio de acordo com a Resolução 283/04, em forma de recuperação de conteúdo e sem cobrança de carga horária. No 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio, na Matrícula por Área de Conhecimento não haverá progressão parcial e o aluno terá que cursar a área novamente. A progressão parcial será trabalhada de forma diferenciada, mais em forma de aproveitamento de estudos realizados com êxito, sendo que o aluno terá que cursar novamente, com registro de frequência e avaliação, a área em que não obteve êxito. A progressão parcial (dependência) não se aplica ao regime de Matrícula por Disciplina. Os alunos que participaram do Exame Supletivo e que estão devendo disciplinas ou área de conhecimento podem efetuar Matrículas por Área e/ou por Disciplina. Para que seja feito o cadastro da carga horária padrão, na forma Presencial e Semipresencial, será permitida apenas a hora-aula de 60 (sessenta) minutos. Os alunos da organização do CEJA deveriam ser enturmados da seguinte forma: 1º Segmento 1ª fase (1ª e 2ª série); 2ª fase (3ª série); 3ª fase (4ª série). 2º Segmento 1ª fase (5ª e 6ª série); 2ª fase (7ª série); 3ª fase (8ª série). Ensino Médio: 1ª fase (1ª ano); 2ª fase (2º ano); 3ª fase (3º ano).

A Reclassificação no Ensino Presencial, 1º Segmento do Ensino Fundamental, matrícula na fase, acontecerá concomitantemente nas três áreas da fase e não será permitido o avanço parcial de uma ou duas áreas para a fase subsequente. O processo de avaliação será

realizado pelos professores das áreas/fase, sendo expresso através de relatório individual que integrará a pasta do aluno. A reclassificação nessa forma de oferta poderá ocorrer a qualquer momento do ano letivo⁷⁶. A reclassificação não implica em complementação de carga horária da área na fase subsequente e os procedimentos da mesma devem considerar os conhecimentos construídos e estabelecidos para as áreas da fase. Não será permitida a abertura e fechamento de turmas em virtude de reclassificação em massa. O aluno reprovado por aproveitamento ou por frequência no último ano cursado, não poderá participar do processo de reclassificação, com exceção dos alunos de ME do ano anterior. Só poderão ser reclassificados alunos com defasagem série/idade.

No Ensino Presencial, 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio, Matrícula por Área de Conhecimento será permitida a reclassificação na área. O processo de avaliação será realizado no início do trimestre e no decorrer de até 30% dos dias letivos previstos no calendário⁷⁷. O resultado do processo de avaliação deverá ser expresso por meio de relatório individual, o qual fará parte da pasta do aluno. A reclassificação não implica em complementação de carga horária da área na fase subsequente e os procedimentos devem considerar os conhecimentos construídos e estabelecidos para a área da fase. Não será permitida a abertura e fechamento de turmas em virtude de reclassificação em massa. O aluno reprovado por aproveitamento ou por frequência na área no trimestre anterior cursado, não poderá participar do processo de reclassificação, com exceção dos alunos de matrícula extraordinária. Só poderão ser reclassificados alunos com defasagem série/idade. Na oferta Presencial por Disciplina não se aplica a reclassificação.

Classificação 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: o aluno não possui escolarização formal ou que comprovadamente não consegue localizar seus documentos escolares, poderá ser submetido ao processo de classificação, se lograr êxito nas avaliações, poderá concluir todo o Ensino Fundamental. É o processo de avaliação que vai indicar em que fase será enturmado. O Histórico Escolar do Ensino Fundamental, para o aluno que concluir essa etapa por meio da classificação será emitido com as devidas observações sobre o processo. Presencial, 1º Segmento do Ensino Fundamental a matrícula

⁷⁶ Flexibilidade prevista no Programa da EJA, aprovado pela Res. 177-02-CEE/MT.

⁷⁷ Ide, nota 25

na fase será realizada de acordo com a Resolução 150/99-CEE/MT. Presencial, 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio a Matrícula por Área de Conhecimento será realizada de acordo com a Resolução 150/99-CEE/MT. Presencial por Disciplina a matrícula será realizada de acordo com a Resolução 150/99-CEE/MT.

Para todas as formas de oferta a avaliação do rendimento escolar será expressa em Relatório da Aprendizagem, por Área de Conhecimento, sendo: Relatório Anual: para o 1º Segmento do Ensino Fundamental ofertado no CEJA e Ensino Fundamental e Médio do Sistema Prisional; Relatório Trimestral: para o 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio ofertado no CEJA. O aproveitamento escolar do educando será expresso através de Relatórios da Aprendizagem, tanto o anual como o trimestral, mediante conhecimento construído e em construção, sem atribuição de conceitos ou notas. No Resultado final será expresso Aprovado ou Retido. O Relatório da Aprendizagem deve acompanhar o Histórico Escolar, em caso de Transferência. O lançamento de faltas deverá ser informado bimestralmente, para as formas de oferta com Matrícula na Fase, para que as mesmas constem no boletim (por aluno/turma). No campo de lançamento de faltas, serão também cadastradas as observações que deverão ser migradas para a ficha individual do aluno (F9). O Relatório do Desempenho do Educando deve acompanhar o Histórico Escolar, em caso de Transferência Presencial por Disciplina: a CH será planejada e registrada nas agendas. O Centro fornecerá uma agenda para o aluno e outra ao professor, para registro de CH e do conteúdo. Para o agendamento o aluno deverá procurar o coordenador de área e marcar o atendimento com no mínimo uma semana de antecedência. Os registros na agenda são de responsabilidade do professor, na qual deve conter assinaturas dele e do aluno. Essa agenda será cadastrada no sistema e terá o acompanhamento e controle por parte da Secretaria Escolar e Coordenação Pedagógica, uma vez que subsidiará as orientações pedagógicas e os serviços de escrituração escolar.

Os CEJAS deverão fazer a correspondência das disciplinas do histórico escolar de origem com as da base nacional comum vigente na matriz curricular da escola e constar as disciplinas diferentes nos campos previstos para esses casos. Caso seja necessário o cadastro de disciplinas para atender o histórico escolar antigo, encaminhar solicitação de inclusão a equipe de suporte do Sigeduca. Nos CEJAS, devido às formas de atendimento do Ensino Fundamental e Médio, haverá histórico escolar diferenciados, cujos modelos serão encaminhados para parametrização. As disciplinas serão organizadas por Área de Conhecimento e não serão fixas para os anos anteriores a 2004, sendo que as demais situações serão adequadas de acordo com a necessidade da escola. No histórico escolar com ano concluído, deverão constar observações referentes a ME e dependência, se for o caso.

Para os alunos classificados, no histórico escolar deverá constar a seguinte observação: "O aluno foi submetido à classificação (identificar o período compreendido) de acordo com a Res.150-99-CEE-MT, Art. 27 e 28. Para os alunos reclassificados, no histórico escolar deverá constar a seguinte observação: "O aluno foi submetido à reclassificação, (identificar a série-fase-ano do processo) de acordo com a Res.150-99-CEE-MT, Art. 29 e 30. Para alunos de ME, deverá constar no campo de observação do histórico escolar, para efeito de transferência após o encerramento do ano letivo, a seguinte informação: "O aluno é de ME, no ano letivo... amparado na Res. 150-99-CEE-MT, Art. 22 e 23."

Em caso de aproveitamento de estudo de disciplina concluídas em outras unidades escolares ou através do Exame Supletivo com avaliações do rendimento escolar do aluno expressa em notas, o novo histórico escolar do aluno deve constar campo para as notas de origem. Vamos aguardar os casos que aparecerão para definirmos a forma de registro no Histórico Escolar. No caso de aproveitamento de estudo de disciplina concluída através de Exame Supletivo, que não computa carga horária, fazer observação no certificado e no histórico: "O aluno fez aproveitamento de estudos da(s) disciplina(s), concluídas pelo Exame Supletivo". RES.383/2004, CEE/MT.

A emissão da segunda via do Histórico Escolar será feita gratuitamente pela escola mediante requerimento do interessado. Os Históricos Escolares de conclusão do Ensino Fundamental e Médio devem ser emitidos em três vias originais, sendo duas para o aluno e uma para ficar arquivada na escola. Para emitir histórico escolar do aluno os anos anteriores de histórico deverão estar cadastrados no Sistema de acordo com documentação de transferência entregue pelo aluno.

O fechamento do ano letivo será filtrado por turma. O filtro por aluno deverá acontecer nos casos específicos (matrícula extraordinária, alunos transferidos sem notas, dependência, reclassificado, reprovado, por idade, classificado, aprovado, evadido, desistente). Deverá ser criado relatório de inconsistência desses alunos, possibilitando a escola identificar e corrigir rapidamente as pendências, gerando o histórico escolar do ano letivo corrente dos demais alunos. Para fechamento do ano letivo e emissão de Histórico de aluno matriculado em dependência, deverá ter cadastrado no Histórico o ano em que o aluno tem dependências a cumprir. (específica da COT) Os conceitos e frequências gerados pelo fechamento do ano letivo constarão na documentação dos alunos (boletim, histórico escolar, ficha individual, ata de resultado final).

A Ata de Resultado Final ficará disponível durante todo o período letivo para visualização (sem dados concretos sobre média e frequência de alunos). A partir do

fechamento do ano letivo, constarão na ata de resultado as informações de frequência e situação de resultado final, por aluno, de cada disciplina conforme matriz curricular informada. A ordenação da ata deverá ser a mesma do diário de classe. A carga horária deverá ser emitida de acordo com os trimestres cursados pelo aluno (para atendimento da transferência). Na mesma deverão constar dias letivos e carga horária cursada por aluno no caso de transferência em meio ao período letivo, juntamente com a situação de cursando. Constar na Ficha Individual do aluno, inclusive para efeito de transferência no ano em curso, no campo observação para todas as situações (classificação, reclassificação, dependência, matrícula extraordinária e aproveitamento de estudos). No campo observação, informar as disciplinas em dependência. A Ficha Individual será estruturada por trimestre, para o 1º e 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio para as turmas matriculadas por área de conhecimento da fase.

A ordenação dos diários será feita no ato da matrícula, onde todos os alunos que constarem como períodos de matrícula deverão ser ordenados por ordem alfabética. Os diários serão impressos com os dados da turma e do professor atribuído no quadro escolar para o atendimento da disciplina. No diário de classes-conceito, deverá constar espelho do diário, disponível para cada disciplina-área. A ordenação de alunos não deverá ser desfeita em nenhum momento do ano letivo. Para alunos novos que chegarem após o período de matrícula, no ato da matrícula os mesmos devem ser ordenados na turma pela data de matrícula informada. No Diário de Classes - conceitos deverão constar espelho de estudos da recuperação.



Na Oferta Presencial os diários de classe serão organizados de forma trimestral. Por Disciplina serão os registros nas Agendas. O atestado de transferência ficará disponível para impressão somente a partir do momento que o aluno for transferido de escola. Para alunos que tem disciplinas de dependência a cumprir, no atestado de transferência o sistema deverá trazer informações a respeito desta dependência com a seguinte observação: "Aluno tem dependências a cumprir nas seguintes disciplinas:" O Atestado de Conclusão será disponível somente após o fechamento do ano letivo para turmas de 8ª série ou equivalente e turmas de 3º ano do Ensino Médio. Na emissão de atestados parciais de eliminação de disciplinas/área de conhecimento.

Os Certificados configuram-se num modelo padrão impresso pelo Órgão Central/SEDUC e distribuído às escolas estaduais pela Superintendência de Gestão Escolar, mediante solicitação formal. Serão registrados pela escola, em livros específicos (Livro de Registro de Certificado), fornecidos pela Superintendência de Gestão Escolar/SEDUC e só

será emitido para alunos que concluíram, integralmente, o Ensino Médio. Para emissão do certificado, o aluno deverá ter informado em seu cadastro de histórico os dados dos três anos do Ensino Médio. Para alunos com carga horária menor que 24h, o sistema deverá trazer a seguinte informação em campo de observação: "O aluno fez aproveitamento de estudos nas disciplinas... eliminadas via exame supletivo. Res. 383-2004-CEE-MT". No verso do certificado, deverá constar a somatória da carga horária dos três anos do Ensino Médio e dados de conclusão do Ensino fundamental da escola onde o aluno concluiu o mesmo. Para os alunos que concluíram o Ensino Médio até o ano de 2007. A partir de 2008 o certificado deverá ter as seguintes caracterizações: Resolução 249 -2007 CEE-MT. O registro de certificado utilizará código de 06 (seis) dígitos, sendo os dois primeiros referentes ao ano de conclusão do curso e os quatro seguintes, para a numeração seqüencial anual dos diplomas ou certificados, que deverá iniciar a partir do Nº 0001, (exemplo 070001, onde: 07 corresponde ao ano de conclusão do curso, e 0001 corresponde à numeração seqüencial anual).

O registro de certificado será feito pela escola em livros próprios, em separado por modalidade, nível e curso, conforme especificado no parágrafo anterior, com termos de abertura e de encerramento assinados pelo Secretário Escolar e pelo Diretor da Instituição. Os certificados serão registrados e expedidos no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de encerramento do ano letivo e correspondente ao término do curso. A segunda via do certificado será expedida pela Instituição de Ensino mediante requerimento do interessado. O registro e a expedição de certificado, em primeira ou segunda via de escola desativada serão realizados por órgão próprio do Sistema de Ensino responsável pela guarda do arquivo. É privativo dos titulares dos cargos de Diretor e Secretário Escolar a assinatura da documentação comprobatória de conclusão de etapas, módulos e níveis de ensino. Fica garantida a gratuidade da expedição de certificados, bem como seus registros em Instituições Publicas. No verso do certificado deverá constar identificação da escola e o total de carga horária distribuídas por disciplinas. Dados referentes ao registro do certificado constarão o número do livro, página, número do registro, data, nome e assinatura do responsável pelo registro e espaço reservado para observação. Salas anexas poderão existir somente para atender as especificidades: Sistema Prisional; Campo; Indígena; com anuência da Equipe da EJA-SUEB.

Anexo III - Intervenção Administrativa: CEJA Antonio Cesário de Figueiredo Neto

Últimas Notícias

Sábado, 29 de setembro de 2012

Edição nº 13272 29/03/201

▼ Últimas

Primeira Página

Política

Economia

Cidades

Polícia

Esportes

Brasil

Mundo

DC Ilustrado

Colunistas

Cuiabá Urgente

Editoriais

Artigos

E-Mail

Índice

Classificados

Edições Anteriores

EDUCAÇÃO

[Anterior](#) | [Índice](#) | [Próximo](#)

Os alunos-fantasmas

Quatro servidores da educação estadual são suspeitos de executar um esquema para desviar verbas do Governo Federal

JARDEL PATRÍCIO ARRUDA
Da Reportagem

Enquanto funcionários da educação pública se reúnem em nível nacional, exigindo o aumento da verba destinada à educação, quatro servidores da educação estadual de Mato Grosso são afastados por suspeita de executar um esquema para desviar verbas do Governo Federal destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) afastou de forma cautelar o diretor Enio Vaz, as coordenadoras pedagógicas Ana Lúcia Capucho, Maria Salette Marquioreto Mazeto e Wilma Regina de Amorim, todos lotados no CEJA Antonio Cesário de Figueiredo Neto, popularmente conhecida apenas como “Cesário Neto”.

Todos são alvos de uma Sindicância Administrativa pela suposta ocorrência de diversas irregularidades na matrícula de alunos e composição de turmas desde 2010 até a atualidade.

Wilma Regina Amorim, hoje coordenadora pedagógica, era diretora da Escola Cesário Neto no biênio de 2010/2011. Por ações nesse período ela é investigada pelo Ministério Público por nepotismo, além de também ser alvo de outro processo administrativo na Seduc por denúncias de abuso de poder, atos de coação e assédio moral.

A fraude, se comprovada, consistia na criação de “alunos fantasmas”. Com um número maior de alunos, a escola receberia verbas adicionais do Governo Federal, seja do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), ou outros. Essa hipotética verba

2: Juiz dete

4: pessoas

tempo c

2: Cuiabá r

4: terá “Le

2: Eleição c

4: milhões

2: Justiça E

4: mais de

multas

2: Senador

4: à devolu

2: Postura

4: Grassi é

sindicali

2: Candida

3: ameaça

2: TCE dete

3: ressarcir

2: Lucimar

3: aponta

2: Juiz elei

adicional seria “embolsada” pelos envolvidos no esquema fraudulento.

Além do esquema descrito acima, algumas turmas do ano letivo de 2011 daquela escola apresentariam um número de alunos matriculados menor do que 35, mínimo exigido pela Seduc para a criação de uma classe (contando com os supostos fantasmas). Além de conseguir verbas extras, professores temporários seriam requisitados para lecionar nestas classes, gerando um gasto desnecessário que poderia ser convertido para unidades escolares com real necessidade de docentes.

De acordo com o que foi publicado no Diário Oficial no dia 23 de março, esses servidores também serão investigados por não atualizar as informações dos alunos no Sigeduca, fato que estaria privando alguns alunos da Escola Celso Neto do uso do passe livre e de qualquer outro benefício.

Para o secretário de Educação, Ságua Moraes, as investigações ainda estão em fase inicial e nenhuma avaliação pode ser feita no momento. “Todo dia é aberto um processo administrativo na Seduc. Muitas vezes não passa de denúncias sem provas”, afirmou. Ainda segundo ele, o afastamento da equipe gestora é um procedimento normal e, enquanto seguem as apurações, interventores são indicados para gerir a unidade. A reportagem tentou entrar em contato com os investigados, mas não obteve êxito.



[Anterior](#) | [Índice](#) | [Próximo](#)

Diário de Cuiabá © 2012

Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=409023>, acesso em 29 de setembro de 2012.