



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

IVANA BOGNAR

**O PERCURSO FORMATIVO DE EDUCADORES DE JOVENS
E ADULTOS EM COLIDER/MT (1982 a 2009)**

**CUIABÁ-MT
2017**

IVANA BOGNAR

**O PERCURSO FORMATIVO DE EDUCADORES DE JOVENS
E ADULTOS EM COLIDER/MT (1982 a 2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Márcia dos Santos Ferreira

**CUIABÁ-MT
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B675p Bogнар, Ivana.
O percurso formativo de Educadores de Jovens e Adultos em Colider/MT (1982 a 2009) / Ivana Bogнар. -- 2017
xiii, 224 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia dos Santos Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Formação de educadores. 2. EJA. 3. Colider/MT. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "O percurso formativo dos educadores de jovens e adultos em Colíder/MT (1982-2009)"

AUTORA: Mestranda Ivana Bognar

Dissertação defendida e aprovada em 20 de abril de 2017.

Composição da Banca Examinadora:

| | | |
|--------------------------------|---|----------------------------------|
| Presidente Banca / Orientadora | Doutora | Márcia dos Santos Ferreira |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO | |
| Examinadora Interna | Doutora | Beleni Saléte Grandó |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | |
| Examinador Externo | Doutor | Leôncio José Gomes Soares |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/UFMG | |
| Examinadora Suplente | Doutora | Débora Eriléia Pedrotti Mansilla |
| Instituição: | UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO | |

Márcia dos Santos Ferreira
Beleni Saléte Grandó
Leôncio José Gomes Soares
Débora Eriléia Pedrotti Mansilla

CUIABÁ, 20/04/2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia dos Santos Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

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

Examinador externo: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Examinadora suplente: Prof^a Dr^a Débora Erileia Pedrotti Mansilla
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação
ao meu pai Paulo Bognar (*in memoriam*) e a minha avó Sofia Stangret Bognar (*in
memoriam*).

Foram pessoas especiais em minha vida,
pelo incentivo para que eu estudasse sempre apesar das circunstâncias difíceis de
nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade!

A todos os meus familiares, por acreditar em mim e me incentivar nessa caminhada.

Ao meu esposo e filhos que sempre estiveram ao meu lado contribuindo nesse trajeto do mestrado.

À Educadora Dr^a Márcia dos Santos Ferreira, que acreditou no meu trabalho e oportunizou o desenvolvimento desse projeto me orientando com muita competência, respeito e amizade.

Aos Educadores pesquisadores, Prof. Dr^o Leôncio Soares, Prof^a Dr^a Beleni Grando, Prof^a Dr^a Débora Pedrotti pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas da turma de Mestrado, pela contribuição no processo de aprendizagem, bem como pela amizade.

Ao grupo do GEM, meu grupo de pesquisa (educadores e mestrandos) pelos momentos de estudos e de troca de conhecimentos, além da amizade que restou dessa nossa interação.

Aos educadores e educadoras que deram seus depoimentos para este trabalho, contribuindo grandiosamente no resultado desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas do grupo da Liga da Justiça, pelo incentivo ao mestrado, por acreditarem em meu potencial, colaborarem comigo nesse tempo de estudos das mais diversas formas.

Aos amigos Jefferson e Keila, em especial, que colaboraram comigo desde os primeiros passos de minha caminhada rumo ao mestrado.

Aos educadores e educadoras do CEJA Cleonice Miranda da Silva, pelo apoio e incentivo nesta jornada.

Aos educadores e educadoras de Colider que acreditaram em mim, demonstrando incentivo e respeito pelo meu trabalho.

E aqueles que, engajados na luta por direitos coletivos acreditam na educação como compromisso e na oportunidade de acesso e de permanência dos educandos e educandas da EJA.

RESUMO

A formação de educadores é apontada como uma das principais causas dos problemas ocorridos na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Os desafios colocados pelas necessidades educacionais desses sujeitos são demandas que devem considerar a educação continuada como necessidade formativa, por isso, é fundamental o investimento em políticas de formação de educadores da modalidade. O objetivo deste trabalho é avaliar o percurso formativo do educador que atua na EJA no município de Colider/MT, entre os anos 1982 a 2009, considerando a identidade do profissional, ou seja, o seu papel como ser social, político e produtivo. Faz-se, portanto, uma discussão sobre as relações da EJA com a formação inicial e continuada de seus educadores, refletindo sobre a interação destes no contexto escolar e as contribuições para sua formação. Esta pesquisa propõe o estudo do processo formativo de educadores de jovens e adultos, considerando que estes profissionais têm especificidades diferenciadas daqueles que atuam em outras modalidades de ensino, as quais decorrem da construção de uma identidade específica para atuar na EJA. Diante dessa temática, esta pesquisa destaca um questionamento: Como se deram os processos formativos dos educadores de EJA no município de Colider durante os projetos Logos II, NEP e CEJA no período de 1982 a 2009? Estes foram três projetos foram sucessivos e distintos: o Projeto Logos II (1982-1993), o Núcleo de Educação Permanente (NEP) - (1988-1993), e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em 2009. Busca - se investigar as ações que ocorreram durante estes processos formativos diferenciados que puderam contribuir mais tarde na percepção desses educadores, como sendo educadores de jovens e adultos. Foi realizada uma pesquisa historiográfica tendo como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e, por fim, a realização de entrevistas semiestruturadas. Durante os processos formativos em foco, os educandos e educadores foram reconhecidos como sujeitos capazes de aprender ao longo de toda a vida. Para tanto, cabe aos profissionais da EJA assumir um compromisso com a modalidade, contribuindo com um currículo significativo que possibilite aos seus sujeitos se apropriarem do conhecimento científico, repensando seu papel na sociedade. Sabe - se que o papel do educador é fundamental no processo de construção de uma política de EJA. Portanto, é fundamental o investimento de políticas de formação de educadores de jovens e adultos, pois o profissional preparado para atuar com essa modalidade pode fazer a diferença no que diz respeito à qualidade do ensino e na vida dos educandos.

Palavras-chave: Formação de educadores, EJA, Colider/MT.

ABSTRACT

Education background of educators is pointed out as one of the main causes of the problems related to EJA - Youth and Adult Education. The challenges posed by the educational needs of these professionals are demands that should consider continuing education as a formative need. Therefore, it is fundamental the investment in policies for the training of educators of this educational modality. The objective of this study is to evaluate the training course of educators who work with EJA in the city of Colider /MT, from 1982 to 2009, considering the identity of these professionals, that is, their role as a social, political and productive subjects. Thus, a discussion about the relations of EJA with the initial and continuing education of the educators is carried out, reflecting on their interaction in the school context and the contributions to their formation. This research proposes to study the formative process of educators of young people and adults, considering that these professionals have different characteristics from those who work in other teaching modalities, which derive from the construction of a specific identity to act in EJA. Due to this theme, this research highlights a questioning: How did the educational processes of EJA educators in the city of Colider take place during the Logos II, NEP and JSCA projects from 1982 to 2009? These were three continuous and distinct projects: the Logos II Project (1982-1993), the Núcleo de Educação Permanente (NEP) - (1988-1993), and the Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) in 2009. The aim is to investigate the actions that occurred during these peculiar formative processes that could contribute later in the perception of these educators, as educators of young and adult learners. A historiographical research was carried out using as methodological references the bibliographical research, the documentary research and, finally, the accomplishment of semistructured interviews. During the formative processes in focus, the students and educators were recognized as subjects capable of learning throughout the life. Therefore, the EJA professionals are in charge of getting committed themselves to the modality, contributing with a significant curriculum that allows their subjects to appropriate themselves of scientific knowledge, rethinking their role in society. It is known that the role of the educator is fundamental in the process of building an appropriate public policy for EJA. Accordingly, it is fundamental to invest in education policies of educators of young people and adults, since the professional prepared to act with this modality can make a difference regarding to the quality of teaching and in the life of learners.

Key words: Teacher's training, EJA, Colíder / MT.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAE – Apoio Administrativo Educacional
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação
- CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CES – Centro de Educação Supletiva
- CESU – Coordenadoria de Educação Supletiva
- CETEB – Centro de Ensino Técnico de Brasília
- CHFP – Carga Horária de Formação de Educador
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DREC – Delegacia Regional de Ensino e Cultura
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EREJA/CO – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos do Centro Oeste
- FARC – Feira de Arte e Artesanato de Colider
- FEMUSP – Festival de Música Sertaneja e Popular
- FPDEJA/MT – Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MD – Matrícula por Disciplina
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MT – Mato Grosso

NEAD – Núcleo de Educação Aberta a Distância
NEP – Núcleo de Educação Permanente
NES – Núcleo de Estudo Supletivo
OCs – Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
OP – Oficina Pedagógica
OSD – Orientador Supervisor Docente
PAF – Programa de Alfabetização Funcional
PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola
PEI – Programa de Educação Integrada
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA
PSE – Projeto Sala de Educador
ROP – Regras de Organização Pedagógica
SEC – Secretaria de Educação e Cultura
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEEC – Sistema Estatístico da Educação
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso
SPG – Supletivo primeiro grau
SPG – Supletivo segundo grau
SUIFP – Superintendência de Formação Profissional
TAE – Técnico Administrativo Educacional
TO – Turma de Origem
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Caracterização dos entrevistados..... | 30 |
|---|----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Fachada do Núcleo Pedagógico do Projeto Logos II, Colider-MT, 1990..... | 48 |
| Figura 2 – Sala de atendimento ao cursista do Projeto Logos II, Colider-MT, 1990..... | 49 |
| Figura 3 – Encontro Pedagógico na E. E. Cel. Antonio Paes de Barros, Colider-MT, 1990...59 | |
| Figura 4 - Festival de Música Sertaneja e Popular – FEMUSP, Colider-MT, 1986 ou 1987. .60 | |
| Figura 5 – Cursistas do Logos II em visita a um garimpo da região de Colider-MT, 1989..... | 63 |
| Figura 6 – Grupo de Estudos do curso Magistério a Distância, Colider-MT, 1990..... | 70 |
| Figura 7 – Encontro Geral realizado na E.E. Col. Antônio Paes de Barros, Colider-MT, 1990. | 103 |
| Figura 8 – Fachada do NEP anexado a uma repartição da Prefeitura Municipal de Colider- MT, 1990. | 110 |
| Figura 9 – Momento de refeição solidária no NEP de Colider-MT, 1989. | 113 |
| Figura 10 - Fachada do NEP em início de demolição para construção de novas salas de aula, Colider-MT, 2001. | 115 |
| Figura 11 – Mini Curso Metodologia da Matemática no pátio da Igreja Católica de Colider- MT, 1990. | 120 |
| Figura 12 - Exposição de trabalhos apresentados em minicursos oferecidos pela UFMT em Colider-MT, 1990. | 120 |
| Figura 13 – Encontro Geral ou “Encontrão” realizado na E.E. Cel Antonio Paes de Barros, Colider-MT, 1989. | 123 |
| Figura 14 - Visita dos cursistas do NEP de Colider a um garimpo na região norte de MT, 1989. | 130 |
| Figura 15 – Manifestação dos cursistas do NEP de Colider com trabalhadores da educação organizados pelo Sintep. 1990. | 134 |
| Figura 16 – Apresentação artística de danças na FARC, Colider-MT, 1990. | 135 |
| Figura 17– Grupo Folclórico do NEP de Colider-MT, 1989. | 136 |
| Figura 18 - E.E. Cleonice Miranda da Silva (2002) em demolição para construção de salas novas. CEJA Cleonice Miranda da Silva (2009). | 145 |
| Figura 19 – Educandos jovens, adultos e idosos do CEJA Cleonice Miranda da Silva realizam Caminhadas tendo como destaque a conscientização de temáticas relacionadas à saúde. 2010- 2015. | 156 |
| Figura 20 – Projeto Cana de Açúcar do CEJA de Colider-MT, 2011. | 157 |
| Figura 21 – Projeto Cine no CEJA de Colider-MT, 2010. | 158 |
| Figura 22 – Oficinas Culturais realizadas no CEJA de Colider-MT, 2010. | 158 |
| Figura 23 – Produções de artesanatos no Projeto de Economia Solidária do CEJA de Colider- MT, 2010. | 159 |
| Figura 24 - Bazar Solidário realizado no CEJA de Colider-MT, 2015. | 160 |
| Figura 25 – Oficinas Pedagógicas com Apresentações artísticas e debate reflexivo sobre a cultura afro-descendente no CEJA de Colider-MT, 2015. | 160 |
| Figura 26 – Realização de palestras com temáticas variadas no pátio do CEJA de Colider-MT, 2011 e 2012. | 161 |
| Figura 27 - Projeto Sala de Educador no CEJA de Colider-MT, 2014 e 2015. | 171 |
| Figura 28 – Caderno Volante - Registro das reuniões do PSE do CEJA de Colider-MT. | 178 |
| Figura 29 - Confraternizações no CEJA de Colider-MT, 2012..... | 182 |
| Figura 30 - Educandos e educadores do CEJA em reuniões e debates organizados pela Sub- Sede do Sintep de Colider-MT, 2015. | 187 |
| Figura 31 - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos- ENEJA (2011) em Salvador-BA e Encontro Estadual do FPDEJA/MT(2012) em Tangará da Serra-MT. | 188 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| DEDICATÓRIA..... | v |
| AGRADECIMENTOS | vi |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | viii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | ix |
| LISTA DE QUADROS | xi |
| LISTA DE FIGURAS | xii |
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| CAPÍTULO I..... | 32 |
| DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES LEIGOS NA DÉCADA DE 1980 ATRAVÉS DO PROJETO LOGOS II EM COLIDER/MT | 32 |
| 1.1 Projeto Logos II: A formação de educadores leigos através da educação supletiva | 32 |
| 1.2 A difícil travessia no processo de formação dos educadores cursistas do Projeto Logos II..... | 43 |
| 1.3 As contribuições no processo formativo dos educadores com formação de Magistério através do Projeto Logos II | 55 |
| 1.4 Magistério a Distância ou Curso Intensivo: A reestruturação do Projeto Logos II com exclusividade em Colider/MT..... | 66 |
| CAPÍTULO II..... | 77 |
| O NEP DE COLIDER: ESPAÇO DE OFERTA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS TRABALHADORAS E DE VIVÊNCIA FORMATIVA DE EDUCADORES .. | 77 |
| 2.1 A Educação Supletiva e a Educação de Jovens e Adultos enquanto oferta no sistema educativo: caráter compensatório e/ou caráter emancipador | 77 |
| 2.2 A oferta da educação supletiva através do NEP-Núcleo de Educação Permanente em Mato Grosso: Política de Educação como demanda necessária aos jovens e adultos trabalhadores | 91 |
| 2.3 As contribuições no processo formativo dos educadores que atuaram no NEP de Colider | 117 |
| CAPÍTULO III | 144 |
| CEJA “CLEONICE MIRANDA DA SILVA”: ESPAÇO COLETIVO FORMATIVO NA BUSCA DA IDENTIDADE COM A EJA..... | 144 |
| 3.1 Implantação do CEJA em Mato Grosso como proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos | 144 |
| 3.2 Projeto de Formação Continuada Sala de Educador em Mato Grosso: prática pedagógica reflexiva tendo a escola como locus de formação | 166 |
| 3.3 O percurso formativo de educadores de jovens e adultos no CEJA de Colider ... | 176 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 197 |
| Referências | 210 |
| ANEXOS | 216 |

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória educacional construí minha identidade profissional como educadora de pessoas jovens, adultas e idosas. Mas, como foi esse processo formativo? É uma questão que procurarei responder na introdução desta dissertação, e no desenvolvimento deste trabalho. Discuto como se deu o processo formativo de educadore(a)s desta modalidade, no município de Colider, norte de Mato Grosso, onde finquei raízes no ofício da profissão desde meados da década de 1980.

É interessante recordar que ao concluir o ensino fundamental em 1980, no estado do Paraná, com quatorze anos de idade, vim conhecer Mato Grosso, exatamente numa comunidade rural, popularmente conhecida como “Zé Reis”, nome do latifundiário das terras “griladas”, pois, naquela época, ocorria à ocupação de terras no norte do estado, a 30 km do município de Colider. Naquele lugar, alguns moradores quando me conheceram, falavam da necessidade de educadores e diziam: “Você será uma de nossas professoras”. Nem imaginava que um dia escolheria essa profissão.

Voltei para minha terra paranaense, onde estudei no ensino médio, um curso Básico em Administração de Empresas. Como não queria ser educadora, investi nesse curso, acreditando que a docência não seria meu destino. Porém, minha avó influenciou meu destino. Consegui um emprego para mim. Adivinhem! Como educadora de séries iniciais numa escola rural. Por falta de educador, com apenas 16 anos de idade, fui contratada pela prefeitura municipal para lecionar, fazer a merenda dos educandos e ainda limpar a sala de aula. Tive que ser professora, sem nenhuma orientação. Mas me recorro de algo interessante! O planejamento de aula era realizado coletivamente, na Secretaria Municipal de Educação, com todos os educadores da zona rural. Foi lá que ocorreu minha primeira formação como professora.

No entanto, as rédeas do meu destino mudaram de direção: voltei para Mato Grosso, para morar definitivamente com meus pais. Em Colider, ao buscar retomar os estudos, me deparei apenas com a oferta do ensino médio com habilitação para o Magistério. Mas, decidi estudar em Sinop, município vizinho, e cursar contabilidade. Não era o que desejava, mas preferi contabilidade ao magistério. Pela primeira vez fui aluna desistente na escola. Percebi que o curso não era de meu interesse e as condições que eu tinha para trabalhar e estudar, me impossibilitaram de ir até o fim.

Esse é um dos motivos da evasão escolar, constatação essa, que pude comprovar alguns anos depois, já como educadora. Isso mesmo! Devido à falta de educadores, em 1983, fui convidada por várias vezes a substituir uma professora, na escola rural, mesmo sem formação. Aliás, naquela época, não se encontrava com facilidade educadoras habilitadas na profissão, nesse sentido, aos 18 anos, fui contratada pela prefeitura Municipal de Colider para exercer o cargo, trabalhando com as séries iniciais.

Durante um encontro de formação de educadores, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, conheci a Prof.^a Tereza Mangolin, que me incentivou a estudar no Projeto Logos II. Este projeto tinha como objetivo a formação de educadores leigos que atuavam em sala de aula. Não hesitei. Decidi buscar a formação, porque senti que ali era meu lugar. Meu ofício de mestre estava marcado na trajetória de minha vida! Meu destino profissional estava traçado! Ali começou tudo, não só a paixão pela profissão, mas o compromisso também! As Orientadoras do Projeto Logos II, Tereza, Odila e Lourdes me mostraram um mundo diferente nessa profissão, sempre respeitando os nossos limites como educandos e incentivando cada passo que dávamos. Cada vez mais encantei-me pelo universo da docência.

O curso não me proporcionou apenas a competência para melhorar profissionalmente, mas também para ser melhor como pessoa e cidadã, me fazendo vislumbrar ações efetivas de participação social em busca de direitos historicamente conquistados. Concluí o projeto Logos II, em 1988, mas a amizade, o respeito e admiração para com as orientadoras, permanecem até hoje. Continuei participando de movimentos, organizações e atividades da escola, mesmo após meu período de estudos, pois o ambiente, além de instruir, era solidário e acolhedor.

A partir daí, iniciei minha vida sindical no SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso). O primeiro encontro estadual de profissionais da educação realizado pelo SINTEP que participei, ocorreu em Cuiabá, em 1990, no Ginásio da UFMT. Inesquecível para mim! Lá aprendi muito! Foi lá que li e compreendi pela primeira vez o poema de Bertolt Brecht “O analfabeto político”. Este era o tema do encontro. Meus olhos abriram para um mundo que não enxergava antes. Naquele momento, percebi a importância da democracia, ao ver os companheiros debatendo emendas no regimento do Sindicato com primazia. Eu fiquei espantada e admirada com a atuação de sindicalistas e seus embates por uma educação de qualidade. A partir desta época, nunca mais deixei de ser sindicalista, pois ao longo da carreira sempre senti essa necessidade e o prazer de lutar por melhores condições de trabalho.

Também me filiei ao Partido dos Trabalhadores, acreditando numa sociedade mais justa e igualitária para todos. Participava ainda do Movimento da Mulher, no qual aprendi a me valorizar, me defender e a fazer críticas ao machismo que imperava de maneira mais intensa que nos dias atuais. Hoje, as mulheres já colhem os frutos dessas lutas, usufruindo de garantias políticas conquistadas por esse movimento. O engajamento em todos esses movimentos sociais, que buscam justiça e equidade para uma sociedade desigual, conservadora e preconceituosa como a nossa, foram fundamentais para minha constituição profissional e pessoal, (re)significando minhas ações e conceitos, enriquecendo meu olhar para situações que antes passavam despercebidas.

Em consequência das voltas que a vida dá, passei a morar na zona urbana de Colider, em 1994, removida para a Escola Estadual Cleonice Miranda da Silva. Esta unidade escolar recebeu esse nome, escolhido pela comunidade, em função de seu compromisso e defesa dos Sem Terras, das mulheres, dos negros e de todos aqueles que sofriam com preconceitos e/ou desigualdades sociais. O nome representava a força dos/as trabalhadore(a)s, que buscavam seu espaço na sociedade com dignidade, suor e respeito, perfil característico do/as educando/as da EJA. Como os rodopios da vida não param e em algumas circunstâncias nos remetem a lugares outrora significativos, esta, era a mesma escola em que cursei o magistério através do Projeto Logos II, aquela em que eu fui aluna apaixonada e onde trabalho até hoje, como educadora de jovens e adultos.

Mais tarde, com a implantação do campus da UNEMAT, cursei Letras, concluindo o curso em 1999, o que considerei essencial na minha vida profissional, pois já atuava como educadora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, por falta de educadores habilitados, na época. Com o ensino superior, pude rever minhas práticas pedagógicas, propiciando aos/as meus/minhas educandos/as outros modos de aprender e desenvolver seus conhecimentos. Pude ainda, contribuir muito com a reelaboração da proposta pedagógica da escola, que atendia exclusivamente jovens e adultos, buscando um currículo mais adequado para atender esses sujeitos trabalhadores. Cada vez mais instigada pelo trabalho docente, fiz pós-graduação, com intuito de enriquecer minhas aulas, me qualificar como profissional e atender os/as educandos/as com a qualidade que têm direito.

Minha atuação nos movimentos sociais e sindical deu-me embasamento político-social, que aliado ao aporte teórico que a graduação propiciou, pude exercer a função de coordenadora pedagógica da unidade escolar e posteriormente ser eleita por dois mandatos como diretora (entre 2006 e 2009), naquela mesma escola onde tudo começou, naquele mesmo espaço que me fez compreender a importância da Educação de Jovens e Adultos e fez

com que além de me apaixonar, me compromettesse com a modalidade, que embora tenhamos obtido avanços e conquistas significativas no campo da EJA, é necessária muita luta para manutenção destas e de outras garantias, como dever do estado e direito do/a educando/a.

Durante minha trajetória profissional, sempre acreditei na luta diária para que a educação tenha qualidade social. Fiz isso como educadora, como sindicalista através do SINTEP e como militante do FPDEJA/MT (Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso). Destaco aqui a importância da militância nessas organizações e movimentos sociais no processo formativo político/social do profissional da educação, em especial na modalidade EJA dadas suas especificidades, a necessidade de defesa da manutenção de sua oferta, garantia do direito subjetivo do/a educando/a e a elaboração de um currículo que atenda às necessidades desses sujeitos trabalhadores. Entretanto, apenas a formação inicial não oferece ao/à educador/a da EJA contribuições específicas na prática pedagógica para atuar na modalidade, a formação continuada é imprescindível na busca por sua identidade profissional. Afirmando isso, porque sei da diferença que isso fez e faz em minha vida profissional, por ter podido participar de debates teóricos, políticos e pedagógicos que me levaram a compreender a necessidade de reivindicar a garantia do direito à educação ao sujeito da EJA.

Em decorrência dessa luta, através das formações continuadas, pude ressignificar meus conceitos e perceber que ideias podem ser enriquecidas. Reavaliei minhas posturas em determinadas situações, fui adquirindo segurança e capacidade argumentativa para ajudar a pensar e refletir sobre ações pedagógicas e de gestão. Elucidando meu compromisso com a educação e meu papel de educadora, posso afirmar que sinto o reconhecimento das pessoas em relação à minha postura profissional, que pode ser evidenciado na reciprocidade do respeito entre mim e os/as educandos/as que passaram pela minha vida, bem como os colegas de trabalho. A docência foi me constituindo ao longo do meu percurso formativo, através da busca constante pelo conhecimento.

Indubitavelmente, o tema que deu origem a esta dissertação relaciona-se às angústias e reflexões derivadas da experiência profissional de duas décadas na área de Educação de Jovens e Adultos. Pois, como educadora e posteriormente como gestora do CEJA, pude vivenciar o desafio e as dificuldades em superar a lógica compensatória marcada na EJA e pautar a defesa da modalidade como política pública e o direito à educação com qualidade social para todos. Ressalto ainda minha militância, em especial, nos debates do FPDEJA/MT, que teve um peso grande na decisão de cursar o Mestrado em Educação, com tema voltado, impreterivelmente, para a modalidade em que atuo e que contribuiu para a iniciativa de buscar

na pesquisa, respostas para minhas angústias e indagações, resultando nesse trabalho de mestrado que busco disponibilizar aos pesquisadores e leitores interessados na modalidade.

Dessa maneira, o presente estudo tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que só foi reconhecida como modalidade na Constituição Federal de 1988, no art. 208, parágrafo 1º, que a define como direito público subjetivo dos cidadãos, “fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito”, conforme afirma Ireland, Machado e Paiva (2004, p. 86). No entanto, os autores também destacam que mesmo após o avanço conquistado em 1988, a modalidade teve perdas do ponto de vista conceitual com a LDBEN 9394/96, pois, afirmam que, “apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”, retomando, assim, a ênfase na perspectiva compensatória.” (2004, p. 86). Por outro lado, a Emenda Constitucional 14/2010 desobrigou as pessoas jovens e adultas da frequência à escola, mas, não suprimiu o direito público subjetivo ao ensino fundamental gratuito.

É possível afirmar a inexistência de uma política nacional de EJA que contribua para superar a escassez de investimentos na área. Conseqüentemente, “acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outras ações que se realizam com absoluta precariedade de recursos” (Ireland, Machado, Paiva, 2004, p. 87).

Outros fatores que prejudicam esta modalidade são: a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores, a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente, reconhecendo a EJA como habilitação profissional, conforme apontam Ireland, Machado e Paiva (2004). Outra dificuldade destacada por Machado (2008, p.165) é a formação de Educadores: “Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País”. Dessa maneira, percebe-se que os cursos de formação, em geral, não oportunizam aprender sobre os desafios de atuar com os sujeitos da EJA, que retornam ao processo de escolarização anos após estarem afastados da escola.

Muitas vezes, o conceito de EJA não é concebido como direito à educação ao longo da vida, por isso, ao conhecer a história dessa modalidade de ensino é possível compreender a necessidade da formação específica para os educadores de jovens e adultos. A EJA constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA contém em seu quadro, docentes

sem uma formação que o prepare para atender seus educandos. Eles trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura que pouco ou nada contribuíram na formação desses educadores.

É nesse sentido que essa pesquisa se deu, com o objetivo de conhecer, compreender e interpretar o processo de formação de educadore(a)s, durante a realização de três projetos sucessivos e distintos: o Projeto Logos II, iniciado em 1982; o Núcleo de Educação Permanente (NEP), em 1988; e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em 2009, todos desenvolvidos no município de Colider, em Mato Grosso. Assim, busca-se investigar as ações que ocorreram durante estes processos que puderam contribuir, mais tarde, na percepção desses educadores, como sendo educadore(a)s de jovens e adultos.

De forma mais específica, este trabalho pretende responder aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos durante os espaços formativos denominados de Logos II, NEP e CEJA no período de 1982 a 2009, em Colider? Como se deu a inserção profissional nesta modalidade? Quais são os aspectos relativos à sua formação, que facilitaram ou dificultaram o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida os momentos de formação continuada oferecidos pela escola contribuíram para sua formação docente? Destaca-se, aqui, a existência de dois lados a serem questionados ainda: os educadores foram influenciados por uma política de formação ou os educadores influenciaram a implantação dessa política, culminando em projetos curriculares voltados a atender a especificidade dos sujeitos educandos da EJA?

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir da minha vivência nos percursos formativos analisados, primeiramente, como cursista do Projeto Logos II, curso de educação a distância, formação em magistério para professores leigos, entre 1986 e 1988; posteriormente, nesse mesmo espaço formativo como educadora a partir de 1996; porém, já em uma escola de suplência, específica para atender a EJA, criada e denominada Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus “Cleonice Miranda da Silva”, em Colider/MT. E, também, na função de gestora desta unidade, a partir do ano 2000, sempre atuando na modalidade até a atualidade.

Outro fator determinante na escolha do tema é minha participação, desde 2006, como militante no Fórum de EJA de MT, movimento este, articulado pela sociedade civil e com papel de destaque enquanto espaço de debates alimentando as discussões no campo da EJA, em defesa do direito à educação dos sujeitos adultos trabalhadores que a compõe, bem como à formação do educador para atuar nessa modalidade. Por conseguinte, o interesse pela temática em questão é pesquisar sobre a EJA num país que ainda não conseguiu escolarizar

seus adultos trabalhadores não alfabetizados, como mostram os atuais dados censitários, que apontam a deficiência na formação específica para educadores atuarem na modalidade.

A formação de educadores é apontada como uma das principais causas responsáveis pelos problemas ocorridos na educação de jovens e adultos. Os desafios colocados pelas necessidades educacionais desses sujeitos trabalhadores são demandas que devem considerar o direito subjetivo através da escolarização e um novo projeto de vida desses educandos. Permite-se refletir, aqui, o papel das universidades e do Estado e, ainda, avaliar as características da formação do educador que atua na EJA, considerando a identidade do profissional que se quer desenvolver, ou seja, o seu papel como ser social, político e produtivo. Faz-se, portanto, uma discussão sobre as relações da EJA com a formação inicial e continuada dos educadores, isto é, sobre como a interação destes no contexto escolar contribui em seu processo formativo.

Nos estudos disponíveis, são frequentes as denúncias de inadequação de currículo de EJA e sua metodologia de ensino utilizando conteúdos e materiais didáticos que, geralmente, são apontados como modelos voltados à educação destinada às crianças. Assim, a busca de conhecimento teórico e prático torna-se um desafio para o educador da EJA, que precisa repensar sua prática pedagógica. As escolas de EJA requerem uma prática transformadora, adequada ao perfil do educando, com propostas educacionais na perspectiva freireana, a qual entende o papel do educador como mediador da aprendizagem, priorizando nesse processo o conhecimento e experiências trazidas pelos educandos, ajudando-os na elaboração de outros conhecimentos, tornando-os sujeitos de sua história e não apenas objetos.

As demandas e reivindicações presentes nos movimentos sociais em favor da educação popular são possibilidades que podem se constituir em realidade. Significa que se a EJA contar com a presença e o compromisso de educadores, gestores e também de educandos conscientes do seu papel, esta modalidade poderá garantir conquistas em suas lutas, considerando a EJA enquanto direito do cidadão e dever do Estado.

Em relação às contribuições e à relevância desta pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática, nessa modalidade de ensino, ainda é escassa. Conforme constatado por diversos autores, a formação de educadores de jovens e adultos continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Durante os processos formativos em foco, os educandos e educadores são reconhecidos como sujeitos capazes de aprender ao longo de toda a vida, concebendo a

educação continuada como uma necessidade formativa. Para tanto, cabe aos profissionais da EJA assumir um compromisso com a modalidade, contribuindo com um currículo significativo que possibilite aos seus sujeitos se apropriarem do conhecimento científico, repensando seu papel na sociedade. Portanto, é fundamental o investimento em políticas de formação de educadores de jovens e adultos preparando esses profissionais para atuarem na modalidade compreendendo suas especificidades, garantindo à qualidade do ensino aos/às educandos/as.

Ao longo da pesquisa foi observado que ocorreram três processos formativos distintos num mesmo espaço físico, reservadas suas especificidades, em períodos subsequentes a partir da década de 1980. O Projeto Logos II era destinado à formação de educadores, através do ensino a distância, direcionado apenas para educadores leigos nas séries iniciais, em virtude da necessidade de escolarização; enquanto o NEP era um projeto de escolarização voltado para todos aqueles que não possuíam o ensino fundamental e médio, ofertado de forma supletiva destinada aos trabalhadores; já a proposta curricular do CEJA foi destinada aos sujeitos da EJA, com organização pedagógica estruturada para atender ao jovem e ao adulto trabalhador em suas várias formas de oferta (presencial com matrícula por área de conhecimento e por disciplina, de forma supletiva através do exame *on-line*), de maneira que fossem oferecidas alternativas para os educandos concluírem seu percurso escolar.

Desse modo, optei por fazer um estudo historiográfico destes projetos no município de Colider, considerando o contexto em que eles se desenvolveram, analisando o processo formativo dos educadores nos três projetos. Entendo que a atuação dos educadores é determinada pela concepção que se tem de escola, de ensino e de currículo em cada época. Dessa forma, as mudanças ocorridas no percurso histórico com relação às políticas públicas para a EJA foram influenciadas pelas discussões e ações neste cenário, sendo que, anteriormente, a educação era vista sob a ótica funcionalista em que o educador era concebido como técnico, que apenas cumpria o programa de conteúdos curriculares. Porém passa a discutir o seu papel político, inclusive o da escola, como agentes transformadores da realidade.

Dessa maneira, o educador torna-se um pesquisador, através de uma prática reflexiva que permeia uma concepção diferente da perspectiva de formação dos anos 1980, havendo, uma sensível mudança em relação ao papel do educador e da escola enquanto instituição, bem como relaciona seu papel no processo de construção e atuação nas políticas públicas voltadas a essa modalidade, demonstrando a necessidade da luta coletiva pela garantia do direito subjetivo e legítimo dos sujeitos da EJA.

Diante desse contexto, nesta pesquisa, são abordados aspectos históricos, sociais e políticos da EJA no cenário brasileiro, discorrendo sobre a história da modalidade relacionada à formação do educador, compreendendo o seu lugar no sistema nacional de educação, considerando a importância dos movimentos sociais em defesa da modalidade, que representam uma força política, tendo como destaque os Fóruns de EJA do Brasil, através de sua organização e representatividade.

Com a realização da I CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outra dimensão, sendo concebida como uma espécie de educação moral, com a finalidade principal de contribuir para efetivação e respeito aos direitos humanos. A partir da realização das CONFINTEAs a cada doze anos, o direito à educação de adultos foi sendo reafirmado, proporcionando debates enriquecidos por discussões efetuadas em conferências afins, que debatiam questões ambientais, de gênero e direitos universais, viabilizando, inclusive, o fortalecimento da criação dos Fóruns de EJA no Brasil em defesa desses direitos.

O texto traz reflexões sobre o lugar da EJA nas universidades, nas pesquisas, no sistema educacional e na legislação, pois a falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa modalidade se torne mera reprodução do ensino para jovens e adultos. Em entrevista à Revista “Gestão Escolar”, o pesquisador Sérgio Haddad analisa o cenário atual da EJA no Brasil e explica por que houve uma queda acentuada nas matrículas nessa modalidade, que passou de 4,9 milhões para 3,9 milhões entre 2007 e 2012, segundo o Censo Escolar.

O autor afirma que a falta de financiamento é uma das principais causas dessa queda, pois o Brasil tem cerca de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem instrução ou que não concluíram o Ensino Fundamental. Conclui ainda que, os governos desistiram de investir nesse público. Haddad também destaca na entrevista que há uma influência forte da economia sobre a Educação, na qual prevalecem óticas da racionalidade e da produtividade em prejuízo do direito à Educação. Por conta do custo-benefício, a EJA sempre será mais cara e terá turmas menores, pois os estudantes têm dificuldades específicas e isso exige o desenvolvimento de modelos pedagógicos apropriados.

Dessa maneira, é necessária uma profunda reflexão sobre os processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada de educadore(a)s de EJA, realizando uma breve caracterização da identidade dos sujeitos dessa modalidade de ensino, e dos desafios colocados em relação à formação desses educadores. Por conseguinte, este trabalho tem como relevância social a preservação da memória e disponibilização dos documentos para

educadore(a)s e pesquisadore(a)s da educação de jovens e adultos, além de divulgar a pesquisa para o público em geral.

A base teórica referente a este projeto perpassa as ideias e concepções educacionais de Alarcão (2001); André e Candau (1983); Arroyo (2006, 2007); Beisiegel (1997, 2008); Di Pierro e Ribeiro (2001); Diniz-Pereira e Fonseca (2001); Freire (1983, 1992, 1996, 2011); Haddad (1997, 2007); Ireland (2009); Ireland, Machado e Paiva (2004); Jardimino e Araújo (2014); Machado (2008); Nóvoa (1992, 2001, 2009); Soares (2002, 2005, 2007, 2008, 2011); Tardif (2014) e Vanilda Paiva (2003).

Vanilda Paiva (2003), em Educação popular e Educação de adultos, explica os altos índices do analfabetismo, a origem do preconceito contra o analfabeto e os movimentos em favor da educação popular, em que é possível compreender mais especificamente a EJA no Brasil, os dilemas e desafios que tem lançado à política educacional. Essa questão se refere não apenas ao Brasil, pois em outros contextos observa-se que houve uma lógica da exclusão de sujeitos analfabetos nas sociedades, que se constitui pela desigualdade social no seu percurso histórico, com pouco investimento político para superá-la. Assim, a criação de políticas públicas que assegurem o financiamento para a educação de jovens e adultos é relevante e urgente.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que o atendimento educativo, através da Lei 5692/71, “se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centro de estudos e ensino à distância, entre outras”, àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na infância e adolescência. Afirmam sobre a falta de investimento político e financeiro do governo federal na educação de jovens e adultos, ao transferir responsabilidades para os estados, criando programas e projetos para a modalidade.

Ireland (2009) faz um balanço da Educação de Jovens e Adultos no cenário internacional, no período de 1990-2009, enquanto política pública de direito, em que essa modalidade é marcada pela ausência de políticas educacionais que deem continuidade à aprendizagem ao longo da vida, na perspectiva da educação popular.

Beisiegel (1997, 2008) também discorre sobre a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular e critica o posicionamento assumido pelo Estado, pois mesmo com a Constituição de 1988, favorecendo esse direito, houve descompromisso da União para com a modalidade, ao transferir a responsabilidade para os estados e municípios.

Haddad (1997, 2007) considera que a legislação específica para a EJA, com relação à ampliação do direito à educação, não favorece o investimento na educação de pessoas jovens e adultas através de políticas públicas voltadas para a modalidade. Faz uma reflexão crítica

sobre a LDBEN, pois mesmo concebendo-a enquanto modalidade continua considerando-a como uma educação de segunda classe. O autor sugere uma leitura atenta da lei, com relação à seção dedicada à educação de jovens e adultos, refletindo sobre o contexto histórico em que a lei foi produzida.

André e Candau (1983) fazem um estudo avaliativo do Projeto Logos II implantado no Piauí, através do MEC, com o objetivo de formar professores leigos, atuantes nas séries iniciais, com o curso de magistério. Apontam dados que revelam o alto índice de educadores sem habilitação no Brasil, em meados da década de 1970, quando o projeto foi implantado. Afirmam que o MEC necessitava, de forma urgente, oferecer nessa época, um curso de magistério, através da educação a distância, desde que esta formação tivesse baixo custo e alta rentabilidade no processo, sem, no entanto, retirar o educador leigo da sala de aula para se habilitar à função docente.

Esse é o papel da escola: pensar formas de atendimento ao educando, sujeito de direito, que necessita ser respeitado, em função das condições de estudos e da sua vida. Dessa maneira, a escola, ao oferecer a educação para pessoas jovens, adultas e idosas, cumpre um dever de cidadania ao favorecer a educação continuada ao longo de toda a vida. No entanto, a escola precisa de profissionais comprometidos e qualificados.

Freire (2011) aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de "conscientização". Freire (1992) considera a utopia crítica necessária para que a educação se estabeleça como um enfrentamento à realidade atual que pode vir a ser transformada. Freire (1996) destaca a importância da ação-reflexão-ação no processo formativo dos educadores, em que é necessário respeitar as experiências e expectativas dos educandos, bem como a sua diversidade, respeitando o conhecimento popular, as vivências formativas do educando e de sua comunidade como ponto de partida na prática pedagógica.

Jardilino e Araújo (2014) complementam que os profissionais se fortalecem na luta pela defesa do direito à educação e pela qualidade no atendimento aos jovens e adultos exercitando-se com as diferenças e a diversidade nos modos de pensar a modalidade, com currículo adequado para pessoas jovens e adultas, levando em consideração as necessidades de aprendizagens desses sujeitos e a renovação das concepções e práticas escolares.

Para tal, Machado (2008) destaca que as mudanças ocorridas em prol da modalidade de ensino no cenário educacional não ocorrem em função das leis, mas a partir da luta e da militância em favor dela. Afirmam que não se pode pautar apenas na formação inicial do educador, é preciso que a formação continuada em serviço ocorra, a fim de contribuir com a

prática pedagógica, para construção de novas pedagogias e métodos de trabalho apropriados aos educandos. Este é um desafio colocado ao docente da EJA que precisa lidar com a diversidade existente nesta modalidade.

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, Ireland, Machado e Paiva (2004, p. 21) destacam a falta de educador habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino, afirmando:

Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores.

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da formação dos educadores de EJA vem se tornando cada vez mais intensa nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. No entanto, não basta apenas que o educador supere as barreiras de uma educação bancária e se lance às práticas de liberdade que a educação humanista e libertadora lhe proporciona. É necessário que o educador reflita sobre a prática e, da mesma forma, desafie os educandos a uma compreensão mais ampla possível da realidade em que estamos inseridos. A análise dessa realidade é imprescindível para o avanço da consciência política quanto ao reconhecimento dos direitos humanos.

Soares (2002, 2005, 2007, 2008, 2011) aponta a falta de implementação de políticas públicas para a EJA no Brasil, onde o governo oferece apenas programas como oferta da modalidade, fato esse que aliado à falta de políticas para a formação de educadores, são questões a serem superadas, a fim de que se possa garantir desenvolvimento de um currículo adequado e com qualidade aos jovens e adultos trabalhadores. Defende que o educador necessita de uma formação específica para lidar com esses sujeitos, destacando que a legislação ampara o direito à formação diferenciada, não obstante, a qualidade da oferta dessa modalidade, também passa pela formação de educadores. Enfatiza a importância do educador reflexivo diante da demanda da educação de jovens e adultos, considerando a diversidade do público, suas particularidades de tempos e espaços, a metodologia que ela requer, com objetivo de enriquecer suas ações educativas.

Nóvoa (1992, p. 26) discute a formação de educadores, a partir de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para outra no terreno profissional e pessoal, considerando o contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que esta tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo-se “formar e formar-se”. Freire (1996) e Nóvoa (1992) consideram a formação docente a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, tendo a própria escola como

lócus de formação. De acordo com Nóvoa (2001) as práticas educativas eficazes surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Ressalta a importância de o educador estar aberto às novidades e buscar diferentes métodos de trabalho em um processo contínuo de troca de experiências e de conhecimento teórico. Nessa perspectiva, as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos educadores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2009).

Alarcão (2001) e Nóvoa (1992, 2001) discutem sobre a importância de educadores reflexivos, propondo a organização de uma escola que investiga a sua própria ação, o que implica na construção de um projeto de formação continuada que promove a autonomia e participação de seus profissionais. Alarcão (2001) afirma que a escola precisa abandonar seus modelos tradicionais e posicionar-se de forma dinâmica, interagindo com a sociedade, refletindo coletivamente sobre o cotidiano escolar, através de diálogos que suscitem reflexões sobre os problemas e frustrações, sucessos e fracassos vivenciados no interior dela. O que leva às mudanças significativas na prática pedagógica, refletindo na formação dos educadores e no currículo escolar.

Tardif (2014) discute como os saberes dos educadores são constituídos no desempenho das tarefas no ambiente escolar, em que a prática docente é reconhecida e evidenciada na trajetória pessoal e profissional do educador. Considera, ainda, que é a partir dos saberes práticos que os educadores podem fazer julgamentos, demonstrando seus valores e sua concepção de ensino. Suas interpretações podem contribuir para adequar suas práticas, modificando-as de acordo com as necessidades dos educandos, a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar, as quais contribuem para a formação e atuação docente, permitindo a construção de sua identidade profissional.

Diniz-Pereira e Fonseca (2001) consideram que a identidade docente é construída a partir da formação inicial, mas depende, fundamentalmente, do contato com a prática docente, pois nesse momento é que a reflexão sobre a prática se torna ferramenta básica na construção da identidade do educador de jovens e adultos.

Nesse aspecto, considera-se primordial a atuação do educador no processo de construção e efetivação de políticas públicas relacionadas à educação de jovens e adultos, a fim de garantir os direitos desses sujeitos da EJA, e a (re)formulação de propostas pedagógicas para o atendimento desses educandos com qualidade social. Nessa luta, se insere os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que surgiram em 1996, e foram se consolidando ao longo dos anos, nos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. Reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC como interlocutores de políticas públicas, os Fóruns

assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, não se limitando apenas à alfabetização, mas assumindo-a como um processo que se dá ao longo da vida, sendo este um grande desafio colocado na VI CONFINTEA, em Belém/PA, em 2009.

O papel do educador engajado em movimentos sociais, especificamente nos Fóruns de EJA, é reconhecido como luta em favor da modalidade que, entre outras reivindicações, propõe às universidades públicas uma formação voltada aos educadores de EJA considerando as especificidades da modalidade. Sem esquecer que, para um bom desenvolvimento de práticas docentes é necessário que haja qualidade nas condições de trabalho para os educadores nas escolas.

Entretanto, a educação de adultos foi por um longo período, tratada como apêndice nas escolas. Só vem sendo discutida, debatida e estudada a partir dos processos de lutas sociais organizadas, principalmente pelos movimentos sociais que defendem uma prática pedagógica libertadora e emancipadora para os sujeitos da educação de jovens e adultos. Como exemplo, destaca-se uma das propostas aprovadas no XIII ENEJA (Encontro Nacional de EJA) realizado em Natal/RN, em 2013, ao recomendar que as Instituições de Educação Superior Públicas, atuem nos Fóruns de EJA numa perspectiva militante, compartilhando experiências de formação inicial e continuada, assumindo-os como espaços privilegiados de partilha. Indicou também, que os processos de formação de educadores tenham como princípio a emancipação humana, a partir da Educação Popular, voltada a atender as necessidades específicas de acordo com a realidade social, econômica e cultural do educando.

Frente ao potencial econômico que o Brasil dispõe, somado ao acúmulo teórico pedagógico nessa modalidade, pode-se afirmar que a problemática ainda não está sendo denunciada pelas estatísticas, por falta de vontade política, por não ter sido escolhida como investimento estratégico para o desenvolvimento do país. Dessa maneira, este trabalho realiza uma reflexão sobre os processos complexos que se referem à educação de jovens e adultos como uma necessidade na oferta dessa modalidade da educação básica a todos aqueles que não puderam ingressar ou concluir seus estudos, tendo em vista o direito ao acesso e a permanência destes educandos que buscam uma oportunidade de escolarização e de se tornarem sujeitos protagonistas na conquista de um novo projeto de vida.

As discussões aqui apresentadas buscam apontar os desafios postos historicamente para a EJA constituir-se como política pública de Estado, superando as ações pontuais de governos. Assim, faz-se necessário compreender o processo histórico da modalidade, cuja expressão política é a construção de um projeto de transformação da sociedade. Não se pode entender um elemento ou um aspecto, sem explicar suas relações históricas, políticas e

ideológicas. Análises de conjuntura são pertinentes para a compreensão da educação de jovens e adultos, como direito no projeto das políticas de governo, das últimas três décadas. Nesse sentido, é imperativo o entendimento dos significados das lutas pela modalidade presentes neste período.

No entanto, estas ações precisam ser (re)construídas. Por exemplo, o comprometimento com um projeto de vida para o sujeito da EJA exige o enfrentamento da política de governo que destrói o caráter público da educação, portanto, caracterizam uma possibilidade concreta de mudança que vem se processando na modalidade, em que, pelo enfrentamento, busca fortalecer a formação inicial e continuada dos educadores, forjando um projeto de escolarização digno aos sujeitos da modalidade.

Conforme Burke (1992), “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída”, e que “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa de acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas”. Ainda destaca que, na historiografia, o historiador tradicional “oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais, ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (1992, p. 11-12). Segundo o autor, na história nova, o historiador busca lutar contra o preconceito ou estereótipo marcado pelo passado, que varia de uma cultura para outra. (1992, p.15)

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

É nesse arcabouço que se constitui a pesquisa historiográfica aqui apresentada, tendo como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica e documental, bem como, entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) educadores que participaram direta ou indiretamente nos processos formativos analisados, Projeto Logos II (1982), NEP (1988) e o CEJA (2009), em Colider/MT.

A utilização desse método para o registro da história oral é apoiada também no estudo de Paul Thompson (1992), ao destacar que toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade. Ao destacar a

entrevista como uma técnica na busca de dados, o autor afirma que o pesquisador precisa ter habilidade para ser bem sucedido ao entrevistar e ter “respeito pelos outros, como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles” (1992, p. 254).

As entrevistas foram realizadas mediante um roteiro previamente elaborado a partir dos indicadores teóricos e empíricos, com auxílio de um gravador de voz. Após as transcrições das entrevistas houve a organização e análise do material coletado, seguido da interpretação dos resultados. Em relação à pesquisa documental, foram consultadas as bases legais para a EJA, nacional e estadual, as Orientações Curriculares - OCs para a EJA em Mato Grosso e as Diretrizes Educacionais Nacionais pertinentes à educação de jovens e adultos possibilitando, conhecimento teórico/legal que serviu como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem a formação de educadores de EJA e sua prática educativa em defesa do direito à educação.

Para a apreensão dos limites, possibilidades e desafios colocados pela política educacional, frente às reivindicações para a EJA, recorreu-se à realidade histórica e social dos sujeitos que vivenciaram este processo durante a oferta da educação de jovens e adultos, entre 1982 e 2009, e aos princípios da lei da dialética: ação-reflexão-ação. Desse modo, essa pesquisa incorporou a perspectiva dialética materialista histórica “enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1989, p.73).

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados foi observado o percurso de formação vivido pelos educadores. Dessa forma, a evocação das memórias foi analisada como um instrumento de conhecimento e de formação, visto como um processo que está sempre inacabado. Acredita-se que os dados coletados e analisados revelam a importância da reflexividade, contribuindo para a apropriação do vivido para o futuro.

O quadro abaixo sintetiza o perfil dos entrevistados neste processo investigativo.

Quadro 1- Caracterização dos entrevistados

| Nomes Fictícios | Cargo/função dos entrevistados | Formação Licenciatura | Gênero | Tempo na docência | Tempo na EJA |
|-----------------|--------------------------------|--|--------|-------------------|--------------|
| Orientadora A | Educadora Universitária | Pedagogia - Doutora em Educação | F | 32 anos | 10 anos |
| Orientadora B | Educadora inativa | Pedagogia – Esp. em Planejamento Educacional | F | 27 anos | 8 anos |
| Orientadora C | Educadora no CEJA | Pedagogia – Esp. em Orientação Acadêmica para Educação a Distância | F | 28 anos | 16 anos |
| Orientador D | Gestor educacional | Matemática - Esp. em Educação Matemática | M | 26 anos | 10 anos |
| Orientador E | Gestor do CEJA | História – Esp. em Psicologia | M | 13 anos | 7 anos |

| | | | | | |
|---------------|--|--|---|---------|---------|
| | | Educacional | | | |
| Orientadora F | Educadora do CEJA | Geografia – Especialista em Didática Geral | F | 23 anos | 20 anos |
| Orientador G | Educador lotado no CEJA cedido ao Sintep | Pedagogia | M | 34 anos | 25 anos |
| Cursista A | Educadora no CEJA | Pedagogia – Esp. em Gestão da Educação Pública | F | 34 anos | 22 anos |
| Cursista B | Educadora no CEJA | Letras – Esp em Língua Portuguesa e Literatura | F | 25 anos | 11 anos |
| Cursista C | Educador no CEJA | Matemática – Esp. em Matemática e Estatística | M | 27 anos | 10 anos |

Fonte: Entrevistas realizadas de janeiro a março de 2016 e dados coletados pela pesquisadora conforme documentação da secretaria do CEJA Cleonice Miranda da Silva.

Optei por entrevistar profissionais que vivenciaram os três espaços formativos pesquisados desde a década de 1980 e continuam na educação de jovens e adultos, diretamente no CEJA ou indiretamente como militante neste processo formativo. Este cuidado é considerado importante porque tive a oportunidade de entrevistar educadores que tinham um conhecimento prévio sobre este processo, desde a experiência com o projeto Logos II, NEP e a elaboração da estrutura e funcionamento da proposta pedagógica implementada nos CEJAs.

Além das entrevistas semiestruturadas, a pesquisa bibliográfica permitiu aprofundar estudos, interpretações e compreensões de conceitos e formulações teóricas vistas antes superficialmente. A pesquisa de campo demonstrou as riquezas e as contradições entre o vivido e o registrado. Por isso, a realidade pesquisada proporcionou várias possibilidades de compreender melhor como se deu o processo formativo dos educadore(a)s de EJA que não tiveram formação específica para atuar na modalidade. Desse modo, considerei necessário fazer um levantamento histórico do processo de concepção, implantação e desenvolvimento dos três espaços formativos, bem como do contexto em que estes projetos ocorreram, considerando suas dificuldades e contribuições neste percurso. E para proporcionar melhor entendimento ao leitor, procurei dar coerência e ordenação lógica ao recorte temporal que trata este trabalho, optando por dividi-lo em quatro capítulos, de maneira que os três primeiros capítulos explicitem os espaços formativos da pesquisa. Cada capítulo retrata um dos projetos, apresentado o referencial teórico, os resultados e a análise dos dados referente a cada espaço formativo.

No primeiro capítulo trago um estudo sobre o projeto Logos II, como oferta na formação de magistério pelo MEC, destinado aos professores leigos nas séries iniciais, preferencialmente, na zona rural, no município de Colider/MT. Nele, faço uma análise dos desafios e contribuições na formação destes professores no projeto, na década de 1980, abordando formação proporcionada pelo ensino supletivo, na modalidade de educação a

distância, para atender as necessidades formativas daqueles profissionais. A análise conta com as contribuições que este processo formativo propiciou aos cursistas que buscavam a habilitação para concretizar o seu ofício docente.

No segundo capítulo, apresento o NEP de Colider/MT, espaço de oferta de educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras e de vivência formativa de educadores. Faço uma reflexão sobre a Educação Supletiva e a Educação de Jovens e Adultos como oferta no sistema educativo, diante do caráter compensatório marcado na modalidade e/ou caráter emancipador buscado na formação dos educandos. A oferta da educação supletiva através do NEP em Mato Grosso é vista como uma política de educação necessária aos jovens e adultos trabalhadores, diante do contexto histórico e social vivenciado na época. Outro ponto é a análise das contribuições ocorridas no processo formativo dos educadores do NEP, ao lidar com os sujeitos da EJA, sem terem formação específica para tal.

No terceiro capítulo, abordo como se deu a implantação da proposta pedagógica nos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos) no estado de Mato Grosso, especificamente no CEJA Cleonice Miranda da Silva, em Colider, seguido da apresentação e análise do Projeto de Formação Continuada - Sala de Educador (PSE), desenvolvido no CEJA, aliado a uma reflexão sobre o percurso formativo de educadores que atuam ou atuaram nesta instituição escolar.

As considerações finais, no quarto capítulo, buscam dialogar com os capítulos anteriores, apontando questões recorrentes que se destacaram nos espaços formativos analisados. Elucida que estes educadores não obtiveram formação específica para atuarem na modalidade. Como se tornaram educadores de jovens e adultos, então? Eis a questão apresentada inicialmente neste estudo e respondida no último capítulo, ponderando que pensar sobre o processo formativo dos educadores de EJA exige um olhar minucioso sobre a modalidade, considerando sua história, avanços, retrocessos, conquistas e desafios.

CAPÍTULO I

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES LEIGOS NA DÉCADA DE 1980 ATRAVÉS DO PROJETO LOGOS II EM COLIDER/MT

1.1 Projeto Logos II: A formação de educadores leigos através da educação supletiva

O Projeto de formação de educadores denominado Logos II, foi implantado em alguns estados do Brasil, devido ao grande número de professores leigos em exercício no país, nas décadas de 1970 e 1980. O objetivo deste projeto era a oferta da escolarização em nível de 1º grau, Logos I e de 2º grau, Logos II, entendida como política pública de formação de educadores, visando à titulação para o exercício do Magistério de forma supletiva a distância. Este projeto atendia professores/as da zona rural, que atuavam nas séries iniciais, sem habilitação e com baixa escolarização, ou seja, sem o ensino de 1º grau completo.

André e Candau (1983)¹, compreendem que o Projeto Logos II, criado em 1975 pelo governo federal, através do MEC, atendia às necessidades de formação dos educadores leigos, que atuavam nas séries iniciais sem habilitação, através da educação a distância, com o chamado sistema modular, em que os cursistas estabeleciam seu próprio ritmo de aprendizagem estudando os módulos ou fascículos em casa. A frequência era exigida, mensalmente, para a realização dos encontros presenciais, além da frequência eventual do cursista para a realização das provas, que eram realizadas ao final de cada fascículo.

Segundo as autoras, alguns dados do Sistema Estatístico do Ministério da Educação - SEEC/MEC indicam que, em 1975, no Brasil, havia 287.942 educadores de 1ª a 4ª série, destes 58% (166.693), eram considerados leigos, isto é, sem a habilitação para a docência. E entre os não habilitados, 98.758 possuíam somente o 1º grau incompleto. Por isso, o MEC necessitava, de forma urgente, buscar a solução do problema, de maneira que oferecesse ao professor leigo em serviço, um curso de magistério, sem, no entanto, retirá-lo da sala de aula para estudar e que esta formação tivesse baixo custo e alta rentabilidade do processo.

Noite (1994, p. 26) afirma que inicialmente o Projeto passou por uma fase piloto de pré-teste, com qualificação equivalente ao 1º grau, atingindo um total de 1.900 educadores leigos nos Estados da Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima. O MEC constituiu assim, o Logos I, que

¹ Comunicação apresentada no II Seminário Regional de Pesquisa em Educação. Belo Horizonte, outubro de 1983. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/567.pdf>

serviu de base para o planejamento final do Logos II, pois testou tanto a metodologia proposta como o tipo de material instrucional. Nos últimos anos da década de 1970, o projeto foi expandido para outros estados, como Paraná, Rio Grande do Norte, Amazonas, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Sergipe, Minas Gerais, Santa Catarina, Acre e Rio de Janeiro. Somente no início da década de 1980, o Projeto foi implantado nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Bahia. Quanto ao público atendido pelo projeto, a autora os caracteriza da seguinte forma:

Como característica da profissão, a maioria dos cursistas era do sexo feminino, estado civil, casados, com idade que variava dos 19 aos 60 anos e residência predominantemente na zona rural.

A idade média era de 35 anos para o país. Pertenciam a famílias numerosas e tinham que colaborar no sustento da mesma e, além das atividades docentes, tinham uma carga enorme de trabalhos domésticos e outros afazeres relativos à vida no campo.

Dessa maneira, a educação a distância era vista pelo Ministério da Educação como uma alternativa viável, que atendia essas características e necessidades, sendo capaz de atender ao educador, nos mais distantes pontos do país, já que ele poderia estudar os módulos nos momentos oportunos, em que não estava trabalhando, considerando a vantagem de viabilizar uma técnica de ensino personalizado, que respeitasse o ritmo de aprendizagem do educando em seu tempo/espço.

Noite enfatiza as seguintes características dos programas de educação de adultos mato-grossenses na década de 1970, inserindo uma leitura crítica da situação focalizada:

A educação de adultos no estado de Mato Grosso existe desde 1972 com a implantação da Lei 5.692/71, com programas de combate ao analfabetismo e habilitação de educadores leigos. Esses programas atingiam as regiões mais próximas da capital uma vez que o “nortão” ainda era despovoado. Apesar das tentativas de afirmar o ensino de Suplência, este nunca conseguiu alcançar o seu objetivo por ser desarticulado da realidade do trabalhador (1994, p. 35).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5.692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade foi a flexibilidade. Consideram, ainda, que isso se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centro de estudos e ensino a distância, entre outras. Dessa forma, essa flexibilidade apontada pelos autores foi significativa para o atendimento do ensino supletivo, em suas formas de oferta, tendo em vista as condições impostas na época, como por exemplo, a precariedade de locomoção para estudar e a falta de acesso à comunicação. Por isso, respeitar

o ritmo de aprendizagem do educando ficou configurado como um componente significativo na educação supletiva.

Ireland (2009, p. 52) ao fazer um balanço da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no cenário internacional no período de 1990-2009, afirma que:

criou-se uma dualidade conceitual em que no sul a educação de jovens e adultos tem sido fortemente associada a estratégias, programas e políticas de alfabetização e educação básica, dentro de uma abordagem escolar reparadora e compensatória e, no norte, embora haja uma base conceitual mais ampla, voltada para aprendizagem ao longo da vida, **há também uma preocupação primordial em relação à formação profissional** – crescimento econômico: o investimento em recursos humanos para garantir a crescente competitividade da economia europeia. **(Grifo meu)**

O destaque elucidado a necessidade de investimento em formação de educadores era maior no sul. E isso não era diferente no Brasil, pois na região centro-oeste, com a divisão do Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com a Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel, a demanda por mão de obra qualificada aumentou em todos os setores, e na escola não era diferente, faltando educadores habilitados para o exercício da docência. Conforme interpretação de Noite (1994, p. 35) para a situação mato-grossense:

Inicia-se um processo acelerado de expansão da fronteira agrícola com grande fluxo migratório das regiões sulistas para a Região Norte do Estado. O “nortão” que até então era apenas uma exuberante floresta passa a ser povoada por famílias e pequenos proprietários atraídos pela propaganda de terras férteis propícias à produção agrícola. Acalentando o sonho de melhores dias, chegavam milhares de famílias e iam se instalando na imensa Região Norte formando aglomerados urbanos em diversas partes do Estado. Estas famílias geralmente com crianças em idade escolar reclamavam por escolas para os filhos. Junto com a expansão agrícola expande-se também o sistema educacional.

Mesmo não considerando as populações nativas do chamado “nortão”, que foram expulsas ou mortas pelo processo de colonização promovido, o trecho acima destaca o surgimento da demanda pela educação de adultos na região. E com a criação do município de Colider, através da Lei Estadual nº 4.158,² do ano de 1979, surge a necessidade do atendimento escolar. Dessa maneira, a demanda da Educação Supletiva no município aumentou muito com o crescimento da população rural e urbana, tanto que não havia espaço físico suficiente para o atendimento dos educandos nas escolas regulares.

Seguindo os demais estados do país, em Mato Grosso, o Projeto Logos II foi implantado em 1980. Estendeu-se ao município de Colider em 1982, para atender à formação de professores leigos existentes na região, que quase atingia a sua totalidade no quadro docente

² Ver site www.colider.mt.gov.br/história do município.

nas séries iniciais do 1º grau. Foram criados, então, os Núcleos Pedagógicos nos municípios de Colider, Nova Canaã do Norte, Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo, Marcelândia e Guarantã do Norte, conforme destaca Noite (1994). No Anexo I, é demonstrada a área de abrangência do Projeto Logos II nos municípios do estado de Mato Grosso.

Noite (1994) ainda destaca que, a implantação do Projeto Logos II no município de Colider, foi resultado de ações reivindicatórias oriundas das discussões nos encontros para registros de diários e nos cursinhos onde se aglomeravam um grande número de educadores. Nestes encontros eram elaborados abaixo-assinados que foram enviados a Cuiabá, solicitando a implantação do Núcleo Pedagógico com a oferta do Projeto de formação para educadores leigos que necessitavam de qualificação profissional. Conforme interpretação da orientadora “B”, em entrevista no dia 14/03/2016:

E aí de repente chega o Projeto Logos II, que mesmo aquela que tinha 4ª série poderia fazer o curso, não precisaria ter a 8ª pra depois fazer um segundo grau, poderia fazer os dois cursos num só. E isso, na minha compreensão alavancou tanto o município de Colider, quanto os municípios da região, porque esse era nosso trabalho também.

Noite (1994) ainda constata que precisamente no dia 03 de março de 1982 chegou em Colider uma equipe da CESU (Coordenadoria de Educação Supletiva), da SEC (Secretaria de Educação e Cultura), do Estado de Mato Grosso, para aplicar o teste seletivo para os candidatos ao curso e também para o cargo de OSD (Orientador Supervisor Docente), que teria a função de orientar e acompanhar os cursistas do Projeto Logos II. Após um mês, foi formada a primeira turma com 50 (cinquenta) cursistas e 02 (duas) OSDs, as quais durante os meses de abril a junho passaram por um processo de treinamento com estudos do material encaminhado pela CESU, além de encontros em Cuiabá com a equipe da coordenação e estágio através de observação sobre o funcionamento do Núcleo Pedagógico. No chamado “Núcleo Pedagógico” funcionaria o projeto, bem como os estudos das séries iniciais que compunham o currículo do projeto de formação de educadores leigos. Assim, nos meses de junho e julho de 1982, foram feitas as inscrições da primeira turma e organizado um local provisório para funcionamento do projeto. Conforme descreve Noite (1994, p. 43-44):

No dia 1º de agosto de 1982 foi realizado o primeiro encontro com os cursistas, chamado “Encontro Preliminar” onde todos receberam as orientações sobre o curso e levaram os primeiros módulos para estudarem, dando assim início ao funcionamento do Projeto Logos II em Colider. A área de abrangência do Núcleo não atingia todos os grandes municípios dada a sua extensão. No início atingia os atuais Municípios de Colider, Itaúba e Nova Canaã do Norte.

Conforme Instrução nº 30/81/CESU/SEC/MT (Anexo II), a Coordenadoria de Educação Supletiva, da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, determina a implantação do Projeto Logos II em alguns municípios em que se constatava a existência de professores não titulados em exercício do Magistério, nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, obedecendo alguns critérios e às diretrizes para o desenvolvimento do projeto de formação de educadores como, por exemplo, a metodologia do ensino a distância, através dos módulos de ensino, com material personalizado. A duração do curso dependia do ritmo de aprendizagem de cada um, o qual concluiria o ensino, em nível de 2º grau, com habilitação para o Magistério, desde que cumprisse o estudo todos os módulos previstos para o curso.

Neste documento também são divulgados os critérios para a implantação dos Núcleos Pedagógicos nos municípios, ou seja, o espaço destinado ao funcionamento do projeto, que exigiam o mínimo de 20 (vinte) educadores não titulados; recursos humanos com condições de exercer a função de OSD (Orientador Supervisor Docente); local apropriado para o Núcleo Pedagógico; além de firmar acordo entre Prefeituras Municipais e Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso.

Ainda, a Instrução nº 30/81 destaca os critérios para seleção de OSD, que exigiam o curso superior, comprovação de experiência docente nas séries iniciais do 1º grau, e ser aprovado numa “bateria de teste supletivo” elaborado e corrigido pelo CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília). Já, Noite (1994, p. 30-31) aponta que:

O OSD era um membro da comunidade, indicado mediante um processo de negociação política, dentro de alguns critérios estabelecidos: titulado a nível de 2º grau, pelo menos dois anos de experiência docente de primeira à quarta séries, aprovação em exames psicoprofissiográficos, etc.

Antes de iniciar as suas atividades no Núcleo Pedagógico o OSD era submetido a um treinamento especial onde estudava sozinho o material recebido da gerência regional para posteriormente se dirigir à capital do Estado já com experiências das dificuldades do ensino individualizado e familiarização com as características básicas do programa. Neste encontro solucionava as atividades encontradas no estudo individual e recebia orientações sobre o material que compõe as primeiras séries do curso.

Percebe-se que há uma incoerência em um dos critérios estabelecidos para a seleção das OSDs com relação à titulação para assumir essa função no Projeto Logos II. Enquanto a Instrução nº 30/81/CESU/SEC destaca a necessidade de ter como formação mínima o ensino superior, Noite (1994) afirma que a titulação exigida nos núcleos era apenas de segundo grau. Provavelmente, isso ocorreu em virtude da falta de educadores habilitados em ensino superior. Já que isto era comum naquela época. Conforme a autora afirma, para esse cargo deveria ser um membro da comunidade e indicado através de uma negociação política, dentre

alguns critérios se destacava a titulação de segundo grau. Por isso, supõe-se que seja um acordo no município, devido a inexistência de educadores titulados com ensino superior.

Conforme a citação da autora, também foi proporcionado um treinamento tanto no aspecto pedagógico como administrativo às pessoas que assumiriam a função de OSD, que, segundo a autora, perdurava durante todo o tempo de atuação do projeto, através de encontros bimestrais ou semestrais promovidos pela gerência regional, ministrados sob a responsabilidade das Secretarias de Educação, ou equipe técnica do CETEB, que tinha condições adequadas para aperfeiçoamento do Projeto, ajustando-o às necessidades dos cursistas, pois esta equipe sempre estava em contato com as gerências regionais através de relatórios recebidos, telefone, carta, telegrama, ofícios circulares e expedição de material que a mantinha sempre informada sobre o andamento do Projeto.

A Instrução^o 30/81/CESU/SEC/MT também destaca os critérios para o ingresso de cursistas no Projeto, exigindo a idade mínima de dezoito anos; estar em efetivo exercício nas séries iniciais do 1^o grau; possuir grau de escolaridade entre a 4^a e 8^a série do 1^o grau; pertencer a alguma rede de ensino e submeter-se a um teste seletivo de habilidade de leitura. Em caso de existência de vagas não preenchidas, permitia-se o ingresso de educadores de 2^o grau ou ensino superior sem habilitação para o Magistério, ou diretores e supervisores sem habilitação mínima. A Orientadora “B” destaca em seu depoimento que, a princípio, a prioridade para o ingresso dos cursistas era ser professor(a) da zona rural, como critério seletivo, já que estes não tinham condição de frequentar um curso regularmente:

A princípio foi assim, pra poder viabilizar melhor pra aquele que tinha condição nenhuma, que era o educador da zona rural. Se o próprio curso não colocasse essa condição da prioridade para aqueles que estavam mais distantes, para aqueles que estavam no meio rural, se não houvesse essa seleção, digamos assim, poderia ser que as vagas fossem compostas por educadores do meio urbano e no meio urbano tinha o magistério que era oferecido pela escola regular, então a princípio, a condição era essa, atender com prioridade a zona rural. Porém, conforme o curso foi avançando novas turmas foram sendo formadas. A moçada do meio rural já foi sendo contemplada, não na sua totalidade, mas já tinham tido prioridade durante várias turmas, e a procura já não era mais a mesma do início. Abriram-se inscrições com mais possibilidades no meio urbano, mas ainda assim tinha que ter o cuidado de saber se tinha algum educador que mudou de lugar e o que chegou não tinha formação no meio rural, era preciso saber se a demanda do meio rural estava realmente atendida (Orientadora “B”, entrevista em 14/03/2016).

É importante destacar que foi publicada, posteriormente, a Instrução Normativa n^o 14/86/SEC/CESU (Anexo III), que dispõe sobre o funcionamento do Projeto Logos II em Mato Grosso, considerando ainda a necessidade da continuidade da oferta do curso, em função do número existente de professores leigos, da falta de cursos de formação para educadores não

titulados e, ainda, os resultados satisfatórios alcançados nos anos de execução do curso Logos II. Esta Instrução estabelece normas para a implantação do Curso Logos II nos mesmos moldes da Instrução nº 30/81/CESU/SEC/MT, citada anteriormente, para implantação do Projeto. Isso demonstra que, ainda em 1986, havia a necessidade de formação de turmas de educadores leigos que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º Grau, principalmente, na zona rural.

Conforme Parecer nº 100/84/ CEE/MT (Anexo IV), aprovado em sessão plenária da Câmara do Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em 10/05/1984, foram concedidos reconhecimento e continuidade ao curso Logos II em nível estadual, tendo como relatora a conselheira Silvia Victorino A. Corrêa. O Parecer destaca que o referido projeto foi implantado, em 1980, em 16 núcleos pedagógicos, atendendo aproximadamente 500 educadores leigos, e que, em 1984, já havia avançado para 37 núcleos pedagógicos, atendendo 1.670 educadores cursistas. Elucida também a metodologia deste projeto, sendo realizada pelo ensino a distância, através de material personalizado em que “o currículo se compõe de módulos referentes à parte de educação geral e a formação especial, além de 340 horas destinadas ao estágio supervisionado”.

Noite (1994) explica que a educação geral era composta de 12 disciplinas, em um total de 106 módulos, e a formação especial, que incluía as disciplinas de Fundamentos da Educação e as Didáticas, com um total de 18 disciplinas, que se distribuíam em 98 módulos, conforme Anexo V, deste trabalho, que destaca a Estrutura Curricular do Projeto Logos II.

Caracterizando melhor a implantação do Projeto Logos II, André e Candau (1983, p. 23) confirmam, ainda, que este material de estudo era organizado em séries correspondentes às disciplinas do curso, perfazendo um total de 204 módulos para a conclusão do curso. Sendo que, cada módulo de estudo, consistia num fascículo de 20 a 40 páginas, abrangendo as disciplinas de Educação Geral, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, ou de formação especial, como Sociologia Educacional, Didática Geral e História da Educação, entre outras. Além do estudo desse material, para conclusão do curso e obtenção do título de magistério, o cursista do Projeto Logos II ainda devia realizar 500 horas de estágio supervisionado obrigatório.

As autoras descrevem o funcionamento do Projeto Logos II, destacando que o Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) era responsável pelo acompanhamento e avaliação geral do projeto, assim como pelo seu gerenciamento, bem como as coordenações regionais situadas em cada estado que funcionava o curso. As gerências regionais eram responsáveis pelo controle e supervisão do trabalho em nível local, sendo de sua responsabilidade o

treinamento das OSDs – Orientadoras e Supervisoras Docentes, que eram responsáveis pela orientação e acompanhamento do curso em cada município. Suas tarefas eram: oferecer orientações aos cursistas para estudo dos módulos; aplicação de pré e pós-testes; planejamento e coordenação das sessões de microensino e dos encontros pedagógicos; controle do material e acompanhamento dos cursistas.

Segundo Noite (1994), o desenvolvimento das atividades no Núcleo Pedagógico contava com um ou mais OSDs, dependendo do número de cursistas matriculados. No início do Projeto, a tarefa se dividia em duas funções: a orientação e a supervisão. O orientador permanecia no Núcleo Pedagógico para orientação e atendimento aos cursistas, enquanto o supervisor visitava as salas de aula para o acompanhamento pedagógico. Porém, com a impossibilidade da supervisão, visto que as circunstâncias de distância eram de difícil acesso, essa função foi extinta, adotando, assim, as práticas do “microensino”.

Conforme item 11 da Instrução nº 30/81/SEC/CESU, para efeito de acompanhamento, controle e avaliação do projeto, a direção do Núcleo Pedagógico deveria enviar ao supervisor de ensino supletivo, da Coordenadoria de Ensino Supletivo, da Secretaria de Educação do Estado, as fichas de identificação do Núcleo, inscrição e mapa histórico do cursista, controle de frequência, autoavaliação do microensino, planejamento de encontros pedagógicos e das sessões de microensino acompanhado de relatórios de todas essas ações.

Além das atividades que compunham o currículo do projeto, havia também as sessões de microensino que tinha como objetivo principal capacitar o educador a planejar as aulas, buscando a provocação para a mudança comportamental dos educandos, envolvendo-os na realização de experiências de ensino, conforme aponta André e Candau (1983, p. 23):

envolvem grupos de 5 a 12 cursistas para o treinamento de cinco habilidades: “fazer perguntas”, “dar exemplos”, “aumentar a participação”, “variar a situação-estímulo”, e “reforçar a aprendizagem”. Nessas sessões cada cursista observa e avalia as microaulas dos colegas, bem como apresenta sua microaula que, por sua vez, é observada e avaliada pelo grupo. Quando o cursista não alcança o critério mínimo de desempenho, a habilidade é replanejada e apresentada novamente como reensino.

Por conseguinte, além das sessões de microensino, como atividades desenvolvidas na organização e funcionamento do Logos II, haviam, ainda, os encontros pedagógicos, que funcionavam como momentos de interação e estudo aos finais de semana, com o intuito de favorecer a participação dos educadores cursistas sem prejuízo da carga-horária de trabalho em sala de aula. Essa parte prática tinha carga horária prevista na matriz curricular e a frequência do cursista era considerada obrigatória, pois fazia parte do estágio supervisionado. Conforme explicam André e Candau (1983, p. 23):

Os encontros pedagógicos são reuniões mensais, obrigatórias para todos os educadores-cursistas, geralmente realizadas aos sábados ou domingos, para que os educadores não falem às suas aulas. Com duração aproximada de 6 a 8 horas, essas reuniões são organizadas de modo que haja um período para estudo e discussão dos módulos, o que é feito usualmente em grupos de 5-6 pessoas; um período de atividades com o grupo todo para fixação do conteúdo dos módulos e para desenvolvimento da sociabilidade; e uma parte final para avaliação do encontro.

Observa-se, assim, que o MEC selecionou o módulo ou fascículo de estudo por favorecer o ensino a distância, proporcionando condições ao cursista de progredir conforme seu ritmo próprio e disponibilidade de tempo para estudar e se preparar. E que o trabalho realizado em sala de aula, como campo de observação e investigação para seu estudo pessoal, era aproveitado em seu processo formativo, já que estudava e trabalhava ao mesmo tempo, permitindo o autocontrole da aprendizagem, evidenciando os efeitos na ação que desempenhava na sala de aula.

Noite (1994) ainda para a existência de uma parte introdutória na formação geral, que continha informações básicas sobre o Projeto, com orientações sobre como estudar sozinho, e as responsabilidades dos cursistas. Esta série era denominada “preparação do cursista”. Não havia uma sequência rígida para estudos dos módulos, isso permitia ao cursista escolher a disciplina que quisesse estudar primeiro, com o propósito de estimular a motivação do cursista em relação aos seus estudos.

O Parecer 100/84, também aponta para a permissão do atendimento ao cursista, conforme ritmo próprio de aprendizagem de cada educando e a sua disponibilidade de tempo, sem retirá-lo da sala de aula para os estudos, porém, observa em destaque sublinhado que: “os cursistas devem comparecer, obrigatoriamente, aos núcleos pelo menos uma vez ao mês, por ocasião dos Encontros Pedagógicos e tantas vezes julgar necessário, durante o desenvolvimento dos diferentes módulos” (CEE/MT, 1984, p. 02). Este dispositivo exige a presença no Núcleo Pedagógico para a realização das avaliações considerando que:

A avaliação da aprendizagem é realizada no processo, sendo necessário o alcance de, no mínimo, 80% dos objetivos previstos para os diferentes módulos. Os instrumentos de avaliação são sistematicamente remetidos ao Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB e à Secretaria de Informática do MEC/SEINF (CEE/MT, 1984, p. 02).

Conforme aborda Noite, após o estudo de cada módulo de ensino, o cursista tinha como atividade a autoavaliação, que demonstrava sua preparação para se dirigir ao Núcleo Pedagógico e realizar a pós-avaliação:

Se atingisse a nota 8.0 (oito) ou mais era considerado aprovado naquele módulo e, portanto, apto a prosseguir seus estudos. Caso não conseguisse a média recebia as atividades complementares e era orientado a estudar

novamente o módulo para realizar a segunda pós-avaliação, tendo ainda mais uma chance caso não conseguisse ser aprovado na segunda tentativa. Se ainda não conseguisse era submetido à recuperação (NOITE, 1994, p. 29).

A autora também aponta que esse material sofreu algumas modificações em algumas disciplinas no decorrer do Projeto, em virtude da coleta de informações sobre as dificuldades encontradas na prática e que eram repassadas ao CETEB/MEC. Explica, ainda, que a produção desse material era financiada com recursos orçamentários federais. Já os salários das OSDs, espaço físico e manutenção eram de responsabilidade dos estados e municípios. Esta foi a forma de organização que predominou, no início da implantação do Projeto Logos II, em todo o país.

Na análise e voto da plenária do CEE (Conselho Estadual de Educação) de Mato Grosso, conforme Parecer nº 100/84, destaca-se que as Resoluções nº 090, de 18/12/1979, e nº 064 de 21/12/1980, bem como o Parecer 036/80, aprovam os recursos financeiros e reformulações do projeto para o exercício de 1980. Considera-se, ainda, na análise, o caráter emergencial do projeto, que determina a liberação anual de verbas pelos órgãos financiadores.

Dessa época até o corrente ano, segundo o que atestam a Coordenadoria do Ensino Supletivo e a Divisão Técnico-Pedagógica da SEC, o projeto tem trazido benefícios aos educadores leigos, dando-lhes qualificação e titulação, garantindo-lhes melhor remuneração e possibilidade de estudos.

O crescimento populacional do Estado e ainda significativo contingente de educadores não habilitados, justificaram a expansão do projeto e estão a exigir a sua continuidade.

Considerando a validade dos trabalhos desenvolvidos e a necessidade de suprir o quadro do magistério de 1º grau do Estado, com educadores titulados, achamos por bem autorizar a continuidade do Projeto Logos II. É o nosso Parecer (CEE/MT, 1984, p. 02).

Assim, o Plenário do CEE de Mato Grosso aprova por unanimidade essa conclusão da Câmara de Ensino Supletivo, considerando os benefícios para a formação de educadores leigos. Essa modalidade de formação foi considerada, também, como uma necessidade, tendo em vista as condições vigentes à época, relacionadas à continuidade dos estudos e ao número de educadores não titulados atuando em sala de aula.

Conforme monografia elaborada por Noite (1994, p. 82), que também trabalhou como OSDs do Projeto Logos II, em Colider, predominavam cursistas educadoras com 1º grau incompleto, sendo a maioria formada por mulheres casadas, que tinham que distribuir “o tempo entre a família, os afazeres domésticos, a sala de aula, o estudo dos módulos, as viagens para participar dos encontros pedagógicos, microensino e fazer as avaliações”.

Noite (1994, p. 58-59) observa que predominavam cursistas do sexo feminino, com um contingente de 81.9%, variando a idade entre 18 a 60 anos. Já a média das idades ficava entre

20 a 25 anos em sua maioria, seguidos da faixa etária entre 26 a 30 anos, demonstrando um aspecto jovial do perfil de educandos, diferentemente da característica que predominava no país, que se situava por volta dos 35 anos.

Arruda (2011, p. 120) afirma que a gênese da EJA no município de Colider está na implantação do Projeto Logos II em 1982, pelo fato de que os cursistas foram adultos que não puderam concluir sua escolarização em tempo oportuno, apesar de ser um projeto voltado pra formação de educadores que, até então, não haviam recebido a formação considerada adequada:

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

O autor (2011) considera o atendimento escolar aos sujeitos jovens e adultos que não puderam concluir os estudos diante de situações que impediram a sua frequência à escola, devido a uma exclusão socialmente construída em nosso país e região. E esse projeto de formação de educadores ofertou a educação supletiva a estas pessoas desescolarizadas que atuavam como educadores nas séries iniciais por falta de professor habilitado. Essa compreensão é compartilhada por uma entrevistada que colaborou nesta pesquisa:

Embora o curso Logos II não tenha a denominação de educação de jovens e adultos, mas foi na verdade, uma educação de adultos, porque era oferecido para educadores que já estavam em serviço. Então, ela já era uma educação para a classe adulta trabalhadora, embora não tivessem a formação, em alguns casos, não tinha, porém já estava ali trabalhando, era o que a prefeitura chamava de educador leigo, na época. Ela, a profissional já estava no exercício da função docente, então, era um adulto sem habilitação fazendo o exercício do trabalho, sem aquela devida profissionalização (Orientadora “C”, entrevista realizada em 12/01/2016).

O curso qualificou educadores em nível de Magistério de 1982 a 1993, perdurando até que os cursistas ainda matriculados pudessem concluir. Conforme Noite (1994), o projeto não foi extinto por falta de demanda, mas de políticas públicas. A extinção do Projeto Logos II ocorreu após 10 anos de contribuição na formação de educadores leigos no município de Colider. Além da falta de uma política pública que necessitava dar continuidade à formação, este Projeto sofreu influência de ideias educacionais que contrariavam a educação tecnicista predominante neste Projeto. Conforme o depoimento da Orientadora “B” sobre esse tema:

de certa forma, a demanda, não que a oferta já fosse satisfatória, não é isso que eu quero afirmar, que não tinha mais a necessidade do curso, mas já estava bem superada essa questão da necessidade da formação de magistério. De certa forma, tinha saído daquele quadro de não ter educadores formados no município para um quadro melhorado, mas a questão da finalização do

projeto... encerrou o projeto porque ele também já estava com o seu material bastante defasado, o material não tinha recebido durante todo esse tempo nenhuma retomada pra contextualizar melhor os seus conteúdos, e também incomodava um pouco a forma tecnicista que era a sua organização, quer dizer, parecia ser um curso que passava uma relação muito fria entre o curso e o cursista, é claro que a gente tentava fazer de uma outra forma, aproximar mais. Entre o curso e o cursista tinha os orientadores, seres humanos, de frente com outro ser humano, era preciso aproximar, no sentido de tornar um pouco mais humana aquela relação. Então, essa parte muito tecnicista, essa condição muito tecnicista do curso já passava a incomodar, incomodar a nós, orientadores, incomodava já o cursista, porque o contexto geral já era outro, estávamos praticamente no início da década de 90, já tinham se passado praticamente 10 anos. E também dado ao surgimento do NEP no estado de Mato Grosso, Núcleo de Educação Permanente, em 88 (Orientadora “B”, entrevistada em 14/03/2016).

Entretanto, mesmo com a extinção do Projeto, o município de Colider ainda contava com educadores leigos em sala de aula. Segundo Noite (1994), dos 135 educadores que atuavam nas escolas da rede municipal, 73 ainda eram leigos. Isso comprova a necessidade que havia, ainda, da continuidade de uma política de formação para professores leigos em Colider, nessa época.

Portanto, ao questionar neste trabalho se os educadores foram influenciados por uma política de formação ou os educadores influenciaram a implantação dessa política, percebe-se que a segunda questão é evidenciada conforme dados relatados, pois além de reivindicarem o projeto como implantação de uma política de formação, eles puderam influenciar, posteriormente, esse projeto na busca da superação de suas necessidades, conforme será abordado a seguir.

1.2 A difícil travessia no processo de formação dos educadores cursistas do Projeto Logos II

Nesse contexto de um sistema educacional brasileiro, durante a implantação do Projeto Logos II, em que não se priorizava um perfil de trabalhador que tivesse autonomia intelectual, mas que dominasse apenas os conteúdos através de uma organização escolar tradicional, sendo esta uma das principais características voltada para uma educação tecnicista e bancária. Conforme afirmam Simionato e Kronbauer (2008, p. 103):

Neste contexto adverso e desafiador, a sociedade delega à escola a responsabilidade de preparar as novas gerações para dar conta da realidade que se apresenta. Com base no princípio taylorista-fordista de organização do trabalho, com a produção em série, a divisão do processo produtivo em pequenas partes, tempos e movimentos padronizados, produção controlada por inspetor de qualidade e planejamento separado da produção, a pedagogia

decorrente observada na escola primava pelo processo individual de aprendizagem de formas de fazer e disciplinamento, desenvolvimento da capacidade de memorização de conhecimentos e repetição de procedimentos, conteúdos fragmentados e organizados em sequências rígidas, controle externo sobre o educando e a separação da aprendizagem teórica da prática eram a tônica da organização escolar.

A metodologia do ensino à distância, através do Projeto Logos II, apresentou algumas destas características, entre vantagens e desvantagens, o processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, pode viabilizar a participação dos cursistas que moravam longe do centro urbano, pois a sua realidade não permitia que o mesmo estudasse frequentemente e, assim, viam positivamente a educação a distância como a única forma de prosseguir os estudos, porém tinham dificuldade em estudar os módulos individualmente, muitas vezes, dependendo da orientação das OSDs para compreensão dos conteúdos abordados. Dificuldade essa decorrente da pequena experiência de escolaridade que os educadores leigos possuíam, mesmo sendo uma metodologia centrada na leitura e memorização dos conteúdos abordados nos módulos de ensino que não sofriam adequações à realidade local, já que eram conteúdos padronizados e estabelecidos pela CETEB/MEC.

Conforme depoimento da Cursista “A”, ela aponta algumas das dificuldades encontradas para os momentos de estudo e frequência ao Núcleo Pedagógico, sendo isso comum diante do perfil característico do cursista do Projeto Logos II:

Estudávamos em casa, à luz de vela, é claro, não tinha energia, à noite, porque de manhã a mãe fazia eu ir cortar arroz, ir pra roça carpir, a tarde sala e a noite estudava à luz de velas, triste vida, mas era gostosa...como era muito difícil vir pra Colider fazer as avaliações, porque de onde eu morava até Canaã era uma média de quinze quilômetros e não tinha transporte, então, eu tinha que fazer esse percurso a pé, aí eu pegava ônibus em Canaã, vinha pra Colider. Eu tinha uma carteirinha e não precisava pagar passagem, na época, e vinha fazer as avaliações. Eu pegava os módulos emprestados da minha irmã, que já tinha feito o curso, eu estudava muitos livros pra aproveitar a viagem, aí eu caminhava a pé esses quinze quilômetros, chegava em Colider fazia dez, doze, quinze provas em um único dia, e assim foram os duzentos e quatro módulos (Cursista “A”, entrevista em 14/01/2016).

Dessa forma, o Projeto Logos II foi uma iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação na forma de educação supletiva. A educação a distância tem sido foco de discussão na contemporaneidade, mas naquela época, era uma alternativa viável, diante das necessidades formativas e das dificuldades encontradas para a frequência às aulas em uma instituição escolar.

Outro depoimento da Cursista “B” registra como foi seu ingresso no curso e os desafios encontrados como aluna do Projeto:

Fiquei conhecendo quando começou a fazer a propaganda de rádio. Ouvíamos muito rádio e fiquei sabendo desse meio pra estudar. Estávamos bem acomodados, pensando que somente com o ensino fundamental já estava bom. Mas algumas pessoas fizeram a gente acreditar que poderíamos continuar nossos estudos. Essas pessoas além de utilizar o rádio pediam espaços nas reuniões de preenchimento de diários que fazíamos todo final de mês aqui na cidade para esclarecer e nos convencer a dar continuidade nos estudos. Inclusive, agradeço muito essas pessoas, porque se não fossem elas a gente não teria continuado, porque vivendo no meio rural a gente fica acomodado mesmo, e com certeza, a escolinha ia permanecer por muitos anos ainda. Ali então, a gente tinha o emprego garantido. No entanto, acabaram nos convencendo que precisávamos aprimorar os estudos. E a gente acreditou. Foi difícil, sair lá da comunidade pra vir estudar, a gente não tinha meio de transporte motorizado, era bicicleta, carroça, carona e muitas vezes a pé. Então foi difícil, mas a gente prosseguiu nos estudos, ora ou outra querendo desistir, porém as orientadoras nos reanimavam e a gente continuava (Cursista “B”, entrevistada em 11/02/2016).

A Profa. Tereza Piloneto Mangolin, uma das OSDs no Projeto Logos II, em Colider, faz a seguinte avaliação sobre o Projeto em sua Monografia para obtenção do título de especialização em EAD:

O Projeto Logos II baseava-se numa concepção tecnicista/escolanovista, aliada ao discurso da neutralidade. As críticas ao projeto eram: não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos educadores, dificultando com isto o cumprimento do curso; material de ensino, que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado; a manipulação política que ocorria, principalmente, nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, como dos educadores em proveito eleitoral; a exclusão, através de teste seletivo para ingresso, exatamente àquelas/es que tinham menos escolaridade. As questões lidas e refletidas na/pela realidade, não eram objeto de exploração, considerada sua base teórica (MANGOLIN, 2001, p. 8).

Mesmo sendo considerado o Projeto Logos II com uma concepção tecnicista, é interessante ressaltar a importância dos Encontros Pedagógicos e das sessões de microensinos nesse processo de formação de educadores leigos, pois eram momentos de socialização, uma característica significativa neste Projeto, devido aos momentos de interação e troca de experiências, além de ser rico pelas discussões sobre questões políticas do contexto vivido. Além dos estudos dos módulos, haviam atividades presenciais no Núcleo Pedagógico em que os educadores podiam avaliar sua prática pedagógica em sala de aula.

A Cursista “A” (entrevistada em 14/01/2016) afirmou que foi através deles que ela realmente aprendeu, “porque os fascículos era aquela questão disciplinar, você aprendia o conteúdo, agora no microensino, aí sim, era muito interessante. E lá no microensino é que percebia tudo o que eu fazia de errado na sala de aula e eu fui consertando”.

Esses educadores cursistas iniciaram sua carreira no Magistério sem ter nenhuma experiência nesta profissão, sem saber como poderiam agir didaticamente em sala de aula,

restringindo-se a repassar os conteúdos dos livros didáticos que eram distribuídos em escassez ou seguiam o planejamento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, sem ao menos entendê-lo, conforme registra Noite (1994).

Além da preocupação com o trabalho pedagógico, as educadoras leigas tinham outros afazeres na escola, conforme afirma o depoimento da Cursista “B”:

Na escola que eu trabalhava eu fazia de tudo. Eu era a educadora, a merendeira, a zeladora, enfim, tinha que varrer a sala, fazer a merenda e dar aulas numa turma multisseriada, quatro turmas juntas. Sempre tinha que chegar mais cedo para varrer a sala e colocar o lanche no fogo. Essa era a dificuldade, porque a gente era praticamente tudo...de vez em quando se reunia na cidade, se discutia alguma coisa, mas as reuniões eram mais para preencher diários. Preparava as aulas em casa, além de dar a aula, fazer a merenda, varrer a sala, a gente preparava as aulas em casa com os livros que a gente tinha, à noite, por exemplo, o período em que a gente não estava em sala, para trabalhar no outro dia (Cursista “B”, entrevistada em 11/02/2016).

Percebe-se pelo depoimento que não havia um momento específico de preparação do professor para atuar em sala de aula. Essa responsabilidade era apenas do educador leigo, que dependia exclusivamente da formação obtida através do Projeto Logos II. Outro trecho do depoimento da Cursista “B” destaca:

A gente vinha para a cidade, exclusivamente, para preencher diário. Isso só melhorou com a chegada do Logos, porque a partir do momento que começamos a participar dos encontros pedagógicos vimos o quanto eram importantes o planejamento e a preparação de uma boa aula, pois assim era mais fácil aproximarmos do nosso objetivo, que no caso, era a qualidade do ensino (entrevistada em 11/02/2016).

Nesse sentido, o funcionamento do Projeto Logos II era centralizado no MEC através do CETEB, mas com o decorrer do tempo, algumas gerências regionais foram adquirindo certo grau de independência e começaram a propor inovações nos encontros pedagógicos, no microensino, nas avaliações, na tentativa de adequar o Projeto à realidade local e regional. Isso culminou com uma política de descentralização do MEC que passou toda a responsabilidade da execução do Projeto para os estados, assumindo apenas a produção e atualização do material e mantendo uma pequena equipe no CETEB que dava assistência técnica aos estados. Por um lado, isso foi positivo, em função da autonomia pedagógica e administrativa, mas, por outro lado, a vinculação com a Secretaria Estadual de Educação criou certa dependência que sobrepunha a burocracia, impedindo o desenvolvimento do Projeto (NOITE, 1994).

Com a descentralização a partir de 1982, o estado de Mato Grosso expandiu o Projeto Logos II, devido à grande demanda de educadores leigos, atendendo às crescentes solicitações das Prefeituras Municipais, conforme aponta Noite (1994, p. 39), através de acordos feitos na

forma de convênios que estabelecia critérios exigidos pelo Parecer 100/84 - CEE/MT e Instrução 030/81 - SEC/CESU/MT. Em Colider, a implantação do Núcleo Pedagógico do Logos II ocorreu nesse ano, o que ocasionou muitas dificuldades, pois ainda não havia clareza de como o projeto funcionava, por exemplo, o local de funcionamento tinha atendimento precário, numa sala emprestada da Prefeitura com apenas um arquivo e dez carteiras cedidas temporariamente por uma escola estadual.

Outra dificuldade foi a comunicação com a equipe da CESU em Cuiabá, pois nessa época não havia telefone, tendo como único meio de comunicação o rádio amador. O transporte do material era outro problema sério para a prefeitura, que não tinha carro próprio, restando a alternativa do uso de carona e ônibus para levar o material até Colider. Mangolin (2001, p. 37) afirma que:

Sendo os/as matriculados/as educador/as não habilitados/as, tipo comum das/os docentes que atuavam em salas multisseriadas e em sua maioria residiam na zona rural, encontravam-se distantes da sede do município, conseqüentemente sofriam com a precariedade das estradas, escassez de meios de locomoção e comunicação, de acesso às informações.

Fato esse evidenciado por Mangolin (2001, p. 37) ao registrar a fala de uma de suas entrevistadas, para o trabalho de conclusão de curso:

Apesar de não me conhecerem (...) eu não sei como sabia que eu existia (...) um dia no carreador da minha casa, lá, tão longe, no meio do mato, (...) o motorista do ônibus que passava só uma vez por semana, balançou um bilhete e jogou na beirada da estrada, (...) isso vai ficar marcado pro resto da minha vida, (...) corri para pegar, quando li, era as orientadoras me convidando para fazer um teste para entrar no Logos, que eu nem sabia o que era (entrevistada 03).

Outra dificuldade encontrada pelas OSDs com relação ao funcionamento do Núcleo Pedagógico foi a relação com o governo municipal, quando a nova equipe assumiu a prefeitura, diante da forma autoritária que predominava na administração da educação, sendo um período marcado por embates entre os docentes e dirigentes municipais (MANGOLIN, 2001, pp. 44-45).

No ano de 1984 houve a abertura de mais vagas ocasionando a entrada de mais uma OSD para o atendimento no Núcleo Pedagógico em Colider, que chegou a aproximadamente 90 cursistas a partir do mês de agosto. Com isso, o curso foi ampliando, conforme iam surgindo vagas em decorrência de evasão, transferência e conclusão de curso. Nesse período, a área de abrangência atingiu o atual município de Terra Nova do Norte. Para o atendimento dos cursistas deste distrito, foi organizado um esquema semanal com a ida das OSDs até o

local, ao qual levavam as avaliações e os módulos de ensino para o atendimento. Para isso, a Prefeitura arcava com as despesas de viagem e alimentação.

A partir de 1986, com a criação de alguns municípios, como Itaúba, Nova Canaã do Norte, Terra Nova do Norte, Peixoto de Azevedo e Guarantã, todos eles desmembrados do município de Colider, foi criado o Núcleo Pedagógico do Logos II em Terra Nova do Norte. Dessa maneira, ficaram sob a responsabilidade de Colider os cursistas dos municípios de Nova Canaã do Norte e Itaúba. No início do ano de 1988, foi criado o Núcleo Pedagógico de Nova Canaã do Norte, restando apenas o município de Itaúba até o projeto expirar (NOITE, 1994, pp. 46 e 47).

A imagem abaixo (Figura 1) ilustra o espaço físico, Núcleo Pedagógico, onde, por longos anos sediou o curso de formação de educadores Logos II em Colider, de 1982 a 1993. Inclusive este espaço físico se manteve em funcionamento ainda por alguns anos, até 2001, com atendimento à educação de jovens e adultos, quando houve demolição para construção de sala de aula em alvenaria.

Figura 1 – Fachada do Núcleo Pedagógico do Projeto Logos II, Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³

Assim, por quase 20 anos este espaço físico permaneceu nas mesmas condições ao ofertar estes projetos educacionais às pessoas jovens e adultas do município de Colider. Isso demonstra a falta de investimento do governo na infraestrutura de uma escola que por longos anos serviu aos educandos como espaço físico em condições precárias para o atendimento. A imagem a seguir demonstra a sala de atendimento ao cursista quando ele procurava o Núcleo Pedagógico para sanar dúvidas sobre o material estudado, realizar as avaliações ou participar das sessões de microensino (estágio supervisionado):

³ O curso era oferecido através do ensino a distância que tem como característica o ensino individual, mas este espaço denominado Núcleo Pedagógico estava frequentemente disponível para atender ao cursista que comparecia quando havia necessidade.

Figura 2 – Sala de atendimento ao cursista do Projeto Logos II, Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva. ⁴

Outros aspectos do Projeto Logos II merecem destaque, a avaliação da aprendizagem como um dos pontos mais frágeis do Projeto, considerando que não condizia com a realidade dos cursistas, segundo Noite (1994, p. 73):

A avaliação dos conteúdos na metodologia modular era feita através de testes escritos pelos próprios autores dos módulos sem conhecer a realidade dos educandos, por isso muitas vezes não era entendida por eles e acabaram tendo muitas dificuldades em conseguir a média 8.0 (oito) mesmo tendo conseguido entender o conteúdo. Eram muito objetivas não dando margem para o educando se expressar, pois se escrevia muito pouco, era mais uma loteria que uma reflexão do conteúdo estudado.

Outra análise interessante é que as OSDs se caracterizavam como “burocratas” treinadas para:

aplicar procedimentos constantes em um receituário que precisava ser seguido à risca para garantir a eficiência do programa. Como se tratava de um público constituído por pessoas que, em sua maioria não havia terminado o 1º Grau, mas, já estava ensinando os conteúdos previstos para as quatro primeiras séries da escola primária, o projeto, ao suprir essa carência, habilitando profissionalmente o educador leigo, afirmava o seu foco central que era o de treinar o educador leigo para que este trabalhasse em sua sala de aula conforme os mesmos referenciais sob os quais havia aprendido (ARRUDA, 2011, p.121).

Segundo Noite (1994, p. 40), a partir de 1985, devido à política de contenção de despesas do governo de Mato Grosso, o processo de treinamento das OSDs foi descentralizado, passando a funcionar apenas nas regiões e, posteriormente, foi extinto. Até mesmo o material sofreu influência de tal contenção, reduzindo sua distribuição até a extinção

⁴ Nesta foto encontra-se a OSD Prof. Tereza Mangolin que orientavam os cursistas do Projeto Logos II junto do Prof. Eldir de Oliveira Santos que se tornou educador do NEP, posteriormente. Segundo Noite (1994, p. 82) “o Núcleo não tinha estrutura física para comportar o pessoal quando reuniam-se muito educandos, ao mesmo tempo”.

do projeto. Dessa forma, alguns pontos demonstram fragilidade no Projeto também devido ao material desatualizado, (re)produzido por longo tempo, não caracterizando a realidade vivenciada. Noite (1994, p. 47) afirma que:

No período que vai desde a implantação do Núcleo de Colider até 1986 as atividades eram desenvolvidas segundo as orientações recebidas da CESU, sem nenhuma adaptação à realidade local, totalmente dependente da coordenação regional. [...] As avaliações eram as mesmas que usavam em todo o país, elaboradas pelos especialistas em Brasília, aplicadas e corrigidas pelas chaves de correção também elaboradas pelos mesmos especialistas. [...] Neste período não se questionava nada, todos achavam que estava ótimo, que deveria ser assim mesmo, por isso não se pensava em mudanças e tudo ocorria normalmente. Só no final deste primeiro período é que começaram a despertar algumas ideias de mudanças ao perceber que havia falhas no Projeto e que poderiam ser corrigidas.

Outra problemática ocorrida no percurso deste projeto foi a evasão dos cursistas, pois muitos residiam na zona rural, e com a dificuldade de comunicação, transporte, hospedagem e alimentação durante a frequência ao curso, muitos desistiam, tendo em vista que precisavam comparecer, semanalmente ou quinzenalmente, para acompanhar o estudo num período considerado razoável para sua conclusão. Ressaltando que o trabalho docente de muitos cursistas era realizado em dois turnos de aula na escola rural, além da jornada dupla de trabalho como os afazeres domésticos ou da lida na zona rural, onde residiam.

No início quando o curso foi implantado, e que as pessoas que vieram para o curso eram aquelas que estavam com muito afinco pra estudar, nós tivemos evasão quase zero. Não lembro com exatidão. Lembro de algumas transferências, algum desânimo aqui, acolá, mas quando a gente podia, enfim, quando a gente tinha acesso, porque onde trabalhávamos não tinha um veículo à disposição pra fazer uma visita. Caso a cursista desanimasse, quando podíamos íamos lá conversar, aconselhar, pedir pra voltar, porque estudar seria o melhor caminho, sobretudo se ela continuasse na sala de aula (Orientadora “B”, entrevistada em 14/03/2016).

No entanto, as dificuldades impostas aos cursistas influenciavam a evasão. Alguns, ainda, ficavam por longos períodos tentando concluir o curso, que permitia essa flexibilidade e adequação ao tempo e ao ritmo do cursista. Os dados relativos ao desempenho do Projeto Logos II, em Colider, revelam que no período de funcionamento do curso, de 1982 a 1991, houve um total de 466 cursistas que ingressaram, sendo 66 transferidos, 178 evadidos e 222 concluintes, conforme aponta Noite (1994, p. 95).

Uma das dificuldades encontradas pelas educadoras cursistas durante o Projeto Logos II era o próprio relacionamento familiar, que de certa forma gerava além da evasão certa instabilidade matrimonial, devido às manifestações e incompreensões com relação às atitudes do marido da cursista:

Um episódio marcante de ataque e incompreensão relatado por uma delas a outras colegas/cursistas e orientadoras, foi de que o marido achava que ela estudava apenas como desculpa para sair de casa, e que substituíra o termo Logos II por “*logra dois*”: lograva a ele e aos filhos. Culpava-a, dos afazeres domésticos sem fazer. Depois que ela tinha começado a estudar, “*as coisas dentro de casa já não saía como antes, até botão na minha camisa de roça tenho que pregar!*” (MANGOLIN, 2001, p. 37).

Isso demonstrava uma inquietação do marido com relação ao fato da esposa estudar, pois isso poderia desmontar o cenário vivido com esposa e mãe dedicada com mais tempo ao cuidado da família, aos afazeres domésticos, aos cuidados com o marido e filhos. O curso acabava por representar uma ameaça à organização familiar e ao matrimônio. Isso era muito comum na compreensão que se tinha, naquela época, do papel da mulher na sociedade. Complementa Mangolin (2001, p. 38):

Outro cenário bastante frequente era as cursistas/educadoras chegarem até o Núcleo Pedagógico a fim de realizarem suas avaliações, acompanhadas do marido e muito frequentemente dos filhos. Por isso pensou-se inclusive, num projeto de atendimento pedagógico de creche, a fim de favorecer maior tranquilidade às mesmas, no desenvolvimento das atividades relacionadas ao curso. Projeto este não efetivado, constituído em sua gênese na sensibilidade humana do grupo de orientadores e não na vontade política do poder público.

Era comum essa preocupação do marido em acompanhar a esposa cursista do Projeto Logos II, diante da necessidade de levar os filhos, por não ter com quem deixar, bem como da desconfiança que o marido tinha da mulher que saía sozinha até a cidade, em virtude do ciúme ou capricho baseado numa cultura machista da época. A entrevistada 01 de Mangolin (2001, p. 39) chegou a afirmar: “Uma coisa que ele disse e que marcou demais e eu não esqueço (...) você não vai para estudar, você vai para se encontrar com os machos”. Essa situação gera um constrangimento à mulher, capaz de acompanhá-la em sua memória para o resto da vida, por isso a entrevistada destaca que não se esquece, porque se sentiu magoada profundamente pelo fato de que o interesse era estudar, se formar como educadora, a fim de se preparar melhor para o trabalho, ter um salário um pouco melhor e contribuir nas despesas da família. Conforme descreve Mangolin (2001, p. 38):

Em um caso, muito específico, uma delas, pelo que me consta, nunca veio desacompanhada do marido alcoólatra, submetida a uma situação de quietude, resignação e confinada num mundo que muito pouco deixava perceber vestígios de aflições, devido a sua simpatia conosco e com os colegas e um sorriso constante no rosto, nunca comentou nada sobre a situação vivida e isto, intrigava-nos. Se encontrados na rua, ele sempre à frente e ela sempre atrás, muitas vezes arrastando os filhos, ainda pequenos. Ele falava muito e alto, arriscava algumas piadas e brincadeiras, que nunca a incluía. Era como se ela não estivesse ali. Dificilmente (ela) ficava retida nas avaliações, apesar da rotatividade de mudanças de uma comunidade para outra e do aumento da prole (um a cada ano), totalizando 07 filhos no final dos quase 05 anos de curso. “*Eu enfrentei muitas barreiras (...) com um*

marido (...) ele nunca teve uma formação, (...) ele não entendia, a gente saía 17 quilômetros de bicicleta para ir e 17 para voltar e ainda voltava para dar aula ou outras vezes tocava de posar” (entrevistada 03).

Sobre a estrutura e funcionamento do Logos II, Noite (1994, p. 40) aponta que, até 1986, era realizado um encontro no segundo semestre do ano para avaliação do desenvolvimento do Projeto, com a participação de todos os Núcleos Pedagógicos do estado, com o objetivo de detectar os problemas e propor alternativas para os mesmos. Além disso, a equipe de coordenação da CESU acompanhava o desenvolvimento dos trabalhos dos Núcleos com visitas ou relatórios que eram enviados mensalmente sobre as atividades desenvolvidas. Em Noite (1994, p. 47), temos:

[...] no final deste primeiro período [...] começaram a despertar algumas idéias de mudanças ao perceber que havia falhas no Projeto e que poderiam ser corrigidas. O Projeto Logos II (sua estrutura, metodologia, procedimentos, conteúdos, etc.) confrontado com a realidade educacional, em ‘muito determinada pelas especificidades sócio-econômicas e culturais de Colider, revelava-se “falho”, insuficiente; havia necessidades e especificidades da realidade local que o Projeto desconhecia e não concebia na sua estrutura e funcionamento formas para considerá-las e incorporá-las.

Diante de tais constatações, em 1987, o Núcleo Pedagógico de Colider passou por profundas alterações, pois teve que dividir o mesmo espaço físico com educandos de 5^a a 8^a série do NES (Núcleo de Estudos Supletivos). A Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso havia criado, em 1986, no município de Colider, o NES, um curso supletivo de 1^o e 2^o graus para jovens e adultos. O NES era uma extensão do Centro de Educação Supletiva (CES), da SEDUC, em Cuiabá, o qual ofertava o ensino supletivo, através do ensino à distância, nos mesmos moldes do Projeto Logos II, porém, não voltado ao curso de Magistério, mas abrangendo todos os sujeitos jovens e adultos que não tinham o ensino fundamental. Nesse período, havia uma grande demanda de pessoas que havia frequentado a escola, porém não possuíam comprovantes de escolaridade ou não haviam concluído seus estudos. Conforme explica Noite (1994, p. 48):

Toda a estrutura do Núcleo foi modificada. Antes eram três OSDs que atendiam todas as disciplinas incluindo educação geral e formação especial, bem como toda a burocracia da parte da escrituração, datilografia, etc. A partir deste momento as tarefas foram divididas: havia uma equipe para serviços de escrituração, educadores que atendiam nas áreas de Português, Matemática e Estudos Sociais, ficando para as OSDs as disciplinas pedagógicas específicas da formação de educador, os encontros pedagógicos e a parte de estágios que compreendiam o Microensino e a Supervisão nas salas de aula.

Noite (1994) apontou que os módulos estudados tanto no Projeto Logos II e também no NES eram os mesmos, bem como as avaliações. Isso provocou uma desestruturação entre os

cursistas e OSDs. Dados estatísticos reforçam essa afirmação, comprovando que houve um maior índice de evasão justamente nesse período, que se prolongou aos anos seguintes, considerados como um momento de difícil adaptação à nova estrutura de funcionamento. O que se observa em Arruda (2011, p.124):

relativamente à evasão, temos em 1985, 1986 e 1987, 52,8%, 51,5% e 48,6%, respectivamente; no ano de 1986, somados evadidos e transferidos, temos apenas 24,2% de aproveitamento, ou de concluintes, o menor em todos aqueles 10 anos. Entretanto, ocorre que, conforme já o dissemos, a decisão de juntar os cursos e programas foi tomada e implantada em 1987, e deste ano em diante os índices de aproveitamento são, no geral, melhores que os observados anteriormente.

No que tange o material de estudo, Noite (1994, p. 40) considera que “ao invés de aumentar a produção do material para atender a nova modalidade de ensino, diminuiu a produção, tendo que montar nos Núcleos um banco de módulos onde o cursista ao ser aprovado deixava-o para ser reutilizado”. Isso acontecia devido ao fato de que não havia investimento com esse material por parte do MEC. A autora destaca, ainda, que:

A partir de 1987 até a extinção do Projeto em 1993 foram implantados mais 19 Núcleos Pedagógicos[...] Estes Núcleos Pedagógicos tiveram pouca duração, pois logo após a sua implantação o Projeto Logos II foi extinto no Estado por determinação da Secretaria Estadual de Educação (NOITE, 1994, p. 40-41).

Observa-se que, mesmo com a falta de investimento financeiro, ainda eram implantados mais Núcleos, diante da necessidade de formação de educadores leigos, que era o grande desafio na época. Conforme depoimento:

O Logos veio para o NES com alguns conflitos, porque o núcleo pedagógico que era o núcleo do Logos, ele constituía num espaço de poder, porque ele trabalhava com os educadores, então, ele estava muito envolvido com a população do campo, com as prefeituras, e onde ele estava as orientadoras e supervisoras pedagógicas, elas eram autoridades, e com o NES elas ficavam um pouco na dependência do que acontecia no NES (Orientadora “A”, entrevistada em 18/01/2016).

Esse conflito citado deve-se ao fato de que, neste momento de junção do Logos II com o NES, houve um choque muito grande por parte das OSDs, que sentiram seu espaço invadido, já que o espaço e poder ali instalado e respeitado poderiam sofrer novas influências de pessoas que comporiam o quadro do NES. A Orientadora “A”, afirma: “A sorte nossa que o conflito não acirrou muito, porque logo veio a mudança de governo e começou a construir um ideal, uma escola voltada para a educação permanente de jovens a adultos que foi o NEP”. Esta Orientadora foi cursista do Logos II e assumiu a Coordenação do NES, sendo este o órgão que passou a administrar o Projeto Logos II como uma modalidade a ser ofertada no NES para a formação de educador. Conforme ela explica:

O NES ficou como um núcleo que abrigou os cursos de supletivos, e o Logos ele entrava nessa mesma Coordenadoria de Ensino Supletivo, ele era um ensino à distância, ensino modular. E ele ficou nessa modalidade de ensino supletivo também, na mesma coordenadoria, dentro da SEC, dentro da mesma Superintendência que chamava SESU, na época. E o NES, então, era como se fosse um guarda-chuva para abrigar as diversas modalidades (Orientadora “A”, entrevista em 18/01/2016).

Neste mesmo período em que o Núcleo Pedagógico ampliado passou a ser denominado NES (Núcleo de Estudos Supletivos), havia um debate no estado de Mato Grosso em torno da implantação do NEP (Núcleo de Educação Permanente). O ano de 1987 foi de grande movimentação com visitas constantes da equipe da CESU para avaliação dos trabalhos realizados e planejamento de uma nova estrutura de oferta. Conforme a entrevistada:

E o NEP seria um espaço para o trabalhador se formar e aí no meio dessa proposta, então, o Logos II estava lá também, o espaço de formação de educadores também estava lá, dentro dessa proposta do Núcleo, ainda mais educadores voltados para o campo, para as comunidades rurais e os outros cursos (Orientadora “A”, entrevistada em 18/01/2016).

Esse debate começou a despertar na equipe do NES uma vontade de melhorar a qualidade da oferta de ensino, que foi modificada com a implantação do NEP em fevereiro de 1988, momento em que as mudanças emergiram. Conforme Noite (1994, p. 49-50):

Neste ano o número de cursistas do Logos II se elevou acima de 100, contando com os que já estavam estudando e mais 57 que foram inscritos. A movimentação do Núcleo era muito grande, pois além deste número elevado de cursistas havia ainda turmas de V a VIII, segundo grau e à noite o PEB. Muitos educadores foram contratados, muitas reuniões aconteciam, para adaptação do novo modelo de educação de adultos.

As causas da ineficácia do Projeto foram destacadas por Noite (1994, p. 22 e 23) afirmando que “as políticas de formação de educador nunca levaram em conta a realidade da maioria dos educadores leigos que são municipais, vivem na zona rural, trabalham com salas multisseriadas, etc. Se considerassem esses aspectos talvez não teriam sido tão inócuas.” Aponta outro fator relacionado à essa ineficácia, o desinteresse político por parte da maioria das Prefeituras em contribuir com uma política de formação dos educadores, além de que o clientelismo político é que incentivava a expansão das escolas em que o fluxo de educadores leigos era ainda maior e a escolha deles, estava intimamente relacionada à influência de políticos junto aos pais dos educandos. Conforme afirma Noite (1994, p. 23 e 24):

Além disso, se a maioria dos educadores fossem habilitados poderiam realizar um trabalho melhor, exigir uma melhor remuneração, melhores condições de trabalho e isso incomodam quem está no poder. Por isso, não há nenhum interesse em habilitar o educador que não causa problemas por estar ali de “favores”, correndo o risco de perder o cargo caso não se sujeite às manobras políticas. Os programas de formação de educadores sempre tiveram como objetivo habilitar e garantir um contrato efetivo acompanhado

de melhores condições de trabalho e melhorias salariais. Mas o que tem acontecido é que após concluir o curso, os Municípios não cumprem com esse princípio causando assim, o desestímulo e o abandono da profissão assim que encontrar outra oportunidade de trabalho remunerado.

Todos esses fatos estavam diretamente ligados a falta de vontade política dos governos para uma política de formação de educadores leigos, problema esse que perdura até os dias atuais, como um círculo vicioso, considerando que além de ser um problema estatístico e pedagógico é, principalmente, um problema político.

Segundo Noite (1994, p. 57):

O descaso foi tão grande que no início de 1993, por conveniências políticas a Secretaria estipulou um prazo até o final de agosto para quem ainda estava estudando concluir o curso. Vencido o prazo o Projeto Logos II foi extinto sem nem mesmo ter sido avaliado e sem propostas alternativas para o laicato na educação.

Contudo, dada a extinção do Projeto, não havia uma proposta de formação de educadores estabelecida, mesmo com essa necessidade ainda presente no cenário educacional. O que se observa é que a formação de educadores não era (ainda não o é) tratada com a atenção que ela exigia, tendo em vista que a carência desse profissional ainda persistia naquela época. E, dessa forma, o educador leigo em meio à precarização de suas condições de trabalho, sofria com aspectos concernentes ao emprego, como contrato temporário de trabalho e arrocho salarial, entre outros, além dos deveres da profissão e dos diferentes papéis que a família e a sociedade impunham sobre ele, ficando à margem da preparação para atuar como educador.

1.3 As contribuições no processo formativo dos educadores com formação de Magistério através do Projeto Logos II

É possível observar que este Projeto de formação de educadores leigos apresentou algumas desvantagens, sobretudo em relação ao material desatualizado, com conteúdos abordados fora da realidade vivenciada pelos cursistas, com metodologia individualizada, avaliações mensuradas e mecanicistas. Contudo, não se pode negar a contribuição que ele proporcionou à prática pedagógica, tendo em vista a formação de educadores. Conforme interpreta Noite (1994, p. 28):

O Núcleo pedagógico era o local onde o educando encontrava apoio técnico e moral para nutrir forças que lhe possibilitavam romper as barreiras naturais do curso. Lá era o ponto de encontro entre cursistas e entre OSDs, local de grande importância de ordem afetiva e psicológica, fatores decisivos para o desenvolvimento dos cursistas quanto às práticas rotineiras previstas.

O Projeto foi criado com objetivo de proporcionar a formação intelectual ao educador leigo que se encontrava atuando em sala de aula com mínimas condições de trabalho. Muitos buscavam ainda melhorar a remuneração em sua carreira profissional. O depoimento da Orientadora “A” afirma: “em um ano e meio eu concluí o ensino médio e isso foi importante pra carreira, porque nós já começamos a ser contratada, então, como alguém, nos tornamos educadoras, tínhamos a chancela de sermos educadoras, já com aquele curso”. Isso demonstra a satisfação em ter uma qualificação como educadora, que representava uma modificação de trajetória profissional, marcada pelo diploma e pela autoestima elevada.

Em outro depoimento, temos a cursista “A” que diz:

Olha, na verdade, não fui eu que decidi ser educadora, quem decidiu que eu seria educadora foi minha mãe, porque eu estava em sala de aula, eu fazia a sétima série e aí no mês de julho, o educador abandonou a escola e ficaram vinte e cinco crianças sem educador. Aí os pais procuraram minha mãe e falou “Olha, nós sabemos que você tem uma filha que é solteira e então, a gente quer que você convida ela a dar aula para os nossos filhos”. Minha mãe disse “mas ela está estudando” e eles falaram “mas se ela sabe ler e escrever, ela dá conta de educar os nossos filhos” (Cursista “A”, entrevista em 14/01/2016).

Esses dois depoimentos expressam a importância de formação de educadores, uma vez que ao analisar a fala da orientadora “A”, alguém, que embora não tivesse qualificação para lecionar, já vivenciava esse universo docente, tanto que sua função era orientar os demais cursistas, o que se pode evidenciar de sua fala é a confirmação de algo que já estava nela, pulsando. A formação referendou, deu a ela segurança e qualificação profissional, tanto que resultou na contratação. Em contrapartida, a Cursista ‘A’ que dizia sequer sonhar com a carreira docente, o fazia por necessidade financeira e falta de profissionais na área, viu - se envolvida pelo cotidiano educacional ao fazer parte de um processo formativo, que a possibilitou vislumbrar outros horizontes, reformular suas práticas e perceber que o conhecimento nos enriquece como profissionais na mesma proporção que como seres humanos. Porém, as duas falas evidenciam a necessidade de políticas públicas de formação de educadores, em especial, da EJA, para que esses profissionais se vejam capazes de ousar e atender o direito dos educandos da modalidade com qualidade de vida, considerando as especificidades e diversidades desses sujeitos.

Outra análise possível é a ausência de educadores com qualificação, naquela época, que delegava a quem ainda estava no processo de escolarização, a responsabilidade de tornar se um educador em potencial, pelo simples fato de saber ler e escrever. Mesmo a entrevistada resistindo à profissão, abandonou os estudos para favorecer a necessidade da comunidade, que

precisavam de um educador para a escola da comunidade na zona rural em que sua família morava. A mesma cursista continua sua narrativa:

Aí eu fui pro sítio assumi essa sala, não sabia o que era planejamento, quando falavam em estratégia e objetivo no início do ano eu ficava perdida. Eu olhava o caderno dos outros educadores pra ver o que eles estavam escrevendo e eu colava porque eu não sabia o que era isso, e a minha irmã que era educadora que deu uma mãozinha pra mim. Fiz muita coisa errada dentro da sala de aula, só que eu consegui alfabetizar aqueles educandos por incrível que pareça, vários deles que entravam na primeira série no final do ano eles liam, escreviam e sabiam as quatro operações, e faziam números até mil (Cursista “A”, entrevista em 14/01/2016).

Com a prática de sala de aula, esta educadora leiga se identificou com a carreira, buscou aperfeiçoar-se através do Projeto Logos II, que a fez compreender que aquela era sua profissão. “Depois do Logos II, eu continuei na educação, não porque minha mãe queria, mas porque eu já tinha me apaixonado pela profissão, aí não deu mais pra abandonar” (Cursista “A”, entrevista em 14/01/2016).

Esse Projeto proporcionou a melhoria da qualidade do ensino, principalmente na zona rural, onde muitos concluíram o curso e buscaram, inclusive, a formação no ensino superior em busca de qualificação profissional. A Orientadora “B”, confirma isso no seu depoimento:

Na minha avaliação foi um projeto que fez muita diferença no contexto educacional. Isso não se deu só aqui em Colider, também em vários outros municípios que ele foi implantado. Acho que dá pra dizer que o resultado, a mudança do cenário educacional aconteceu devido ao fato de ter implantado o projeto.

Todavia, o ensino a distância foi um caminho para resolver a necessidade dos educadores leigos, que eram quase que “obrigados” a tornarem-se educadores para atender à demanda de crianças advindas de outros lugares com suas famílias em busca de uma vida melhor. Segundo a Orientadora “B”, em seu depoimento, ela confirma a situação no início da década de 1980:

Nós tínhamos um município crescendo, recebendo gente de tudo quanto era lugar, e essas famílias traziam crianças em idade escolar. E elas tanto se concentravam em Colider no meio urbano, como em sua grande maioria no meio rural, tanto é que se a gente for buscar a história da educação de Colider tem registros muito importantes sobre isso. Quantas comunidades... passavam de 100 comunidades rurais que nós tínhamos aqui, e que demandavam escolas pra essas crianças. A prefeitura se propunha a fazer a escola, ou a comunidade se organizava e construía de “pau à pique”, mas não tinha o educador, e aí o educador acabava sendo a dona de casa, a roceira, aquela que era da roça, mas que tinha lá a 4ª série, a 5ª série a 6ª série e virava educadora. É como elas diziam (eu escrevi isso na minha pesquisa) “eu virei educadora, eu era roceira, virei educadora por conta da necessidade”. Meus filhos precisavam estudar, meus sobrinhos precisavam estudar, era uma “colonha”, como elas falavam. Era uma colônia de gente

que tinha seus filhos fora da sala de aula (Orientadora “B”, entrevista em 14/03/2016).

É inegável que o curso Logos II foi muito importante para a sua formação, sobretudo naquele momento em que as dificuldades de locomoção eram ainda maiores que as atuais. Comprovadamente nos depoimentos das entrevistadas, a Cursista “A” (entrevista em 14/01/2016) afirma: “quando eu completei dezoito anos, eu entrei no Logos II, aí foi uma benção. Aí eu comecei a aprender o que era ser educadora, me ajudou muito o Logos II”. Isso demonstra que além de ser educador leigo, com necessidades de formação para assumir uma sala de aula, eram menores de idade, fato não considerado quando se tratava da necessidade do contrato de educador.

Conforme a Cursista “B” (entrevistada em 11/02/2016):

Pra mim, o Logos tem um significado muito profundo, muito significativo e foi quem abriu demais a cabeça da gente, no sentido de que era importante estudar. E o estudo era por módulo, a gente podia levar o livro para casa estudava e anotava as dúvidas. Podia levar até mais de um livro, estudava-os e vinha tirar as dúvidas com as orientadoras e fazer as provas. Isto por que era difícil o acesso até à cidade. Muitas vezes fazíamos até dez avaliações no dia. E para mim e para o meu esposo que também estudou foi muito bom, muito bom mesmo, pois foi uma oportunidade que surgiu para a gente poder dar continuidade aos nossos estudos.

Dessa forma, ao longo do processo formativo os cursistas foram demonstrando reações e capacidades surpreendentes nas práticas pedagógicas. O curso foi de grande valia para os educadores devido à carência de material didático. Os módulos, serviam como material de estudo para a qualificação do educador e como apoio nas suas aulas, conforme depoimentos de cursistas do Projeto. Eles argumentaram sobre o fato de que tudo que aprenderam ajudou a melhorar a sua prática, a trabalhar com maior segurança, facilitando o relacionamento com os educandos, preparando melhor sua aula, utilizando novos recursos didáticos.

Segundo Noite (1994, p. 29):

Os encontros pedagógicos tinham relevante importância devido aos aspectos: humano e social pela oportunidade de conviver com os colegas que enfrentam os mesmos problemas; cultural pelos valores que recebiam e transmitiam aos outros; didático pelo intercâmbio de experiências profissionais e recreativo pelos encontros com os amigos e as atividades recreativas realizadas.

Segue uma imagem de um desses encontros que marcaram a memória dos cursistas pelo fato de haver muito proveito no processo formativo dos cursistas e educadores, devido à interação social e cultural que havia, bem como a troca de experiências, além dos momentos recreativos que tornavam prazerosas as atividades.

Figura 3 – Encontro Pedagógico na E. E. Cel. Antônio Paes de Barros, Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁵

Considerando as dificuldades e críticas ao Projeto Logos II, o fato de o cursista ser educador atuante foi um fator relevante, pois, segundo Noite (1994), havia uma proximidade entre a teoria e a prática, pois tudo que aprendiam através do curso era aplicado imediatamente em sala de aula, propiciando condições de melhorar a sua prática pedagógica. O que podemos constatar em Freire (1996, p. 22) no que diz respeito à dialética da ação-reflexão-ação:

Por isso é que, na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Traçando uma linha imaginária pelas obras de Freire, encontra-se em todas elas tal afirmação, nesse sentido, é imprescindível que educadores devem procurar conhecer o perfil de seus educandos, suas características, culturas e expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. E a partir do ‘saber de experiência feito’, ou seja, do conhecimento que os educandos possuem é possível superá-lo ou ir adiante no processo de construção do saber. Considerando a construção do seu processo formativo, é dado sentido à profissão. A motivação pela necessidade de se aperfeiçoar estimula a busca por formas de resolver problemas de sala de aula e de adquirir técnicas para atuar com novas metodologias e experiências. O que destaca Mangolin:

⁵ Segundo Noite (1994) estes encontros eram realizados com a participação de todos os cursistas no sentido de contribuir com variedade de atividades socializadas que tiveram grande peso no desenvolvimento dos mesmos, tendo em vista que a maior parte da aprendizagem no curso era feita de modo individual. Os encontros tornaram-se momentos de intensa interação e troca de conhecimento. Explanavam-se frustrações, angústias com os cursistas que vivenciavam as mesmas dificuldades, retirando daí motivações para continuar desempenhando seu papel de cursista.

Uma prática muito presente e que deixou suas raízes foi o incentivo à cultura, que através da realização das FARC's (Feiras de Arte e Artesanato de Colider) e os Festivais de Música Popular e Sertaneja (promovidos inicialmente pelos orientadores e cursistas do Logos II), o NEP cadastrou os mais variados talentos: cantores/as, artesãos/ãs, artistas plásticos e outros/as. Incentivou o Grupo Teatral Raízes, que tem hoje um trabalho reconhecido em toda a região norte mato-grossense e divulgado no estado. Também deu sustentação ao Grupo Folclórico de “dança caipira” nascido na Comunidade Primavera, distante 55 km de Colider (2001, p. 40).

O Festival de Música Sertaneja e Popular – FEMUSP foi um projeto que nasceu durante o Logos II com o objetivo de divulgar os talentos das pessoas do município e região. O festival teve outras edições incluindo música popular em anos posteriores. Segundo Noite (1994, p. 64) “o FEMUSER (Festival de Música Sertaneja) foi realizado em agosto de 1984, com participantes de toda a região”. Porém, segundo a autora:

Alguns festivais também foram realizados pela equipe de Orientadores e cursistas do Logos II em Colider. O primeiro festival foi organizado pela primeira turma e com a colaboração da equipe financeira da Igreja Católica, com o objetivo de angariar fundos para a festa e formatura que seria realizada no ano seguinte (NOITE, 1994, p. 64).

Confirma-se assim que, os primeiros festivais foram organizados pela equipe de OSDs com o apoio dos cursistas do Logos II que contribuía efetivamente na realização desse evento que contava com participação de pessoas de municípios vizinhos, como ilustra a imagem destacando um desses eventos:

Figura 4 - Festival de Música Sertaneja e Popular – FEMUSP, Colider-MT, 1986 ou 1987.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva. ⁶

É notável que as tentativas de aperfeiçoar o curso Logos II, valorizando as atividades culturais e a realidade dos educandos cursistas. O Projeto Logos II foi considerado divisor de

⁶ Estes Festivais de Música contavam com a participação de jurados (alguns da UFMT/Cuiabá) na avaliação dos talentos apresentados pela comunidade colidense e região. Surgiram antes da FARC- Feira de Arte e Artesanato, que foi realizada pela primeira vez no ano de 1986, segundo Noite (1994, p.64). Após este ano os festivais eram realizados juntamente com a FARC, no mesmo espaço e mesma data.

águas na formação dos educadores em Colider e região, pelo fato de ter ofertado a escolarização e a habilitação profissional, contribuindo para que estes cursistas participassem e fossem aprovados em concurso público e até mesmo em vestibular para ingresso no ensino superior, além de que a teoria era aplicada em sala de aula de maneira imediata, contribuindo para uma prática pedagógica com melhor qualidade. Conforme Mangolin (2001, p. 44):

A experiência no Logos II e posteriormente no NEP marcou a vida das/os cursistas sendo estas/es que vão compor posteriormente o quadro de acadêmicas/os dos cursos oferecidos pela UNEMAT na região e mais acentuadamente no Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª série do 1º grau – NEAD/UFMT, modalidade à distância.

É importante ressaltar que a conclusão do curso Logos II possibilitou o ingresso no curso superior, dando continuidade em sua formação docente através de uma Licenciatura. Conforme explica o depoimento da Orientadora “B” (entrevista em 14/03/2016): “As estatísticas da formação de educadores de Colider e região apontam que praticamente todos tem a formação do ensino superior. Somam-se a estas estatísticas a formação das licenciaturas parceladas oferecidas pela UNEMAT – Campus de Colider implantada aqui desde 1994”. É uma trajetória em busca da formação profissional que vem desde o Projeto do Logos II, sem negar que o curso de magistério em escola regular de segundo grau também possibilitou esse curso profissionalizante. Assim, no início da década de 1990, já havia demanda para a formação de ensino superior. Dessa forma, o NEAD, da UFMT, e a UNEMAT também cumpriam esse papel.

A formação inicial através de um curso de Licenciatura através do NEAD/UFMT ou da UNEMAT implantada em Colider contribuiu para o processo formativo destes educadores e a experiência vivenciada através desse espaço formativo discutido aqui neste trabalho foi destacada no cenário educacional de Mato Grosso, conforme aponta a Orientadora “C”, em entrevista realizada em 12/01/2016, destacando que o Logos II:

formou muitas educadoras, e de certo modo foi uma referência aqui na região, tanto foi uma referência que eu digo, que quando a universidade veio implantar o polo do NEAD, não foi à toa que ela escolheu o município de Colider, ela nunca fez essa referência claramente, de que escolheu Colider e tal, mais a gente sabe que tem a ver, porque já tinha uma experiência construída em relação à educação à distância para educadores e aquela experiência também era em relação a educação a distância para educadores, a nível de educação superior, mas era. Então eu penso que contribuiu e muito, nós temos educadores que já se aposentaram, mas temos também educadores que estão ainda em serviço, que são a referência na educação do município de Colider que fizeram o Logos II, inclusive alguns atuam no CEJA.

Outra forma de contribuição encontrada no processo de formação desses educadores foi o aprendizado com relação à militância em movimentos sociais em prol da educação. Conforme aponta a Cursista “A” (entrevista em 14/01/2016) quando se refere, por exemplo, a sua participação no SINTEP (Sindicato dos Profissionais da Educação Pública):

Lá no Logos com aquele povo, com aqueles debates, aquelas discussões, aquilo me incentivou a assumir o SINTEP, então, eu fui coordenadora do SINTEP no município de Nova Canaã por longos anos. E eu falo que quase tudo que eu sou hoje eu devo ao SINTEP, aquelas reuniões, aqueles debates em Cuiabá, eu participei de praticamente todas aquelas greves, fui pra rua, passei fome, às vezes, não tinha o que comer, a gente ia lá pedir dinheiro na rua, naquelas faixas, pra poder fazer o almoço. Eu vi Júlio César entrar em greve de fome e sair. Foram muitas lutas e muitos debates, e isso na minha vida profissional contribuiu muito, porque se eu sou quem eu sou na sala de aula, hoje, eu devo a toda essa trajetória. O SINTEP me ajudou muito... Eu cheguei a fazer greve sozinha em Canaã e no outro dia, eu consegui arrastar cem por cento junto comigo. Então, são histórias fantásticas de luta. Foi nesse tempo que eu aprendi.

O depoimento demonstra umas das potencialidades que o Projeto Logos II proporcionava aos cursistas, ou seja, o fato de favorecer ao educando a capacidade de militância em defesa de sua carreira e da melhoria da qualidade da educação. Um curso caracterizado pela educação tecnicista e tradicional através do estudo memorizado dos conteúdos dos módulos, no entanto, se reverteu, para alguns de seus cursistas, em mediador e incentivador de sua transformação profissional e pessoal.

Outro depoimento de uma cursista aponta outras contribuições nesse processo formativo dos educadores leigos através do projeto Logos II que envolviam problemas sociais da realidade colidense:

Além do estudo do módulo, a gente tinha muitas atividades práticas, discutia muito a realidade local. Na época, havia muitos acontecimentos envolvendo Sem Terra, briga por terra, nosso problema de salário que atrasava muito, o garimpo. Enfim, eram muitos problemas sociais, nos quais o Logos estava sempre envolvido e levava a gente para acompanhar de perto, para viver de perto todos esses conflitos. Então, o estudo não ficava só no módulo, ou só no livro, apesar de depois ele ter sido discutido como fora da realidade, mas foram incorporados a ele outras coisas que não “fazia parte” da nossa profissão, mas que foram essenciais para nosso crescimento como educadores e como cidadãos (Cursista “B”, entrevista em 11/02/2016).

Conforme depoimento da cursista havia estudo dos problemas sociais da comunidade colidense, de maneira que contribuiu significativamente na formação dos educadores. Segue uma imagem de um garimpo visitado por esses sujeitos, como uma das experiências vivenciadas:

Figura 5 – Cursistas do Logos II em visita a um garimpo da região de Colider-MT, 1989.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁷

Essas demandas sociais requeriam a reconstrução de um modelo de educação buscando a readequação da escola e de seus profissionais. Assim, um novo perfil de trabalhador se faz necessário, não mais exigindo apenas capacidades memorísticas, mas sim com autonomia intelectual que não domine apenas os conteúdos, mas também que deem conta de trabalhar em grupo, ter atitudes, criticidade, liderança e novos conhecimentos. A Cursista B (entrevistada em 11/02/2016) complementa:

O que marcou demais foram os conflitos que a gente acompanhou de perto, a briga dos Sem Terra com o governo, com os latifundiários, as dificuldades que eles enfrentavam, a problemática do garimpo... A gente foi lá visitar os garimpos, na época, vimos como funcionava, como era as condições de vida dos garimpeiros e os conflitos também existentes. E a forma de convivência também da equipe do Logos e do NEP, o respeito e o carinho por nós, os educandos. A palavra certa é Solidariedade. O Logos e o NEP fizeram a gente conviver com isso e a sermos mais solidários uns com os outros, principalmente, em relação à partilha do pão, porque aqui era tudo partilhado. Como a escola não tinha recursos financeiros, cada um trazia uma abobrinha pra fazer no almoço, trazia um pouco de arroz, o que tivesse em casa, a gente podia trazer e contribuir com o almoço e assim passar o dia aqui, fazer as avaliações e participar dos encontros que eram promovidos na época. E ali quem chegasse comia. O pouco rendia sempre.

A palavra solidariedade aparece em vários depoimentos como algo inesquecível e que marcou a trajetória profissional. Inclusive, o respeito com que os cursistas demonstravam para com as OSDs, sempre destacando essa relação cursista-orientadora com muita interação e comprometimento pelo processo formativo. O Núcleo Pedagógico era algo familiar, espaço de socialização de aprendizado. A Cursista “B” (entrevistada em 11/02/2016) chegou a afirmar

⁷ Aconteceram pequenas excursões em lugares mais próximos para conhecer algumas atividades de exploração da natureza como é o caso dos garimpos, na época. Segundo Noite (1994, p. 84) o curso proporcionou uma busca de conhecimentos que os módulos não satisfaziam, por se tratar de conteúdos desvinculados da realidade.

que “ali eu aprendi a me colocar sempre no lugar do outro, a me ver como educando, garimpeiro, sem-terra, sem teto, os que passam fome e qualquer outra pessoa injustiçada”.

O depoimento da Orientadora “B” (entrevistada em 14/03/2016) comprova essa relação cursista-orientadora de respeito pelo outro que a Cursista “B” destacou, ou seja, a valorização do envolvimento com as dificuldades pelas quais os cursistas passavam, um exercício de alteridade.

Às vezes, o pagamento que tinham, o salário, além de ser pouco, na época, e até hoje é, mas na época era mais ainda, esse salário tinha um destino que era a sobrevivência da família. Roça aqui, não foi lá essas coisas em tempo nenhum, então, às vezes, tinha família que sobrevivia só com o salário dela, da educadora ou do educador, mas geralmente, eram mais educadoras, e elas davam testemunho disso. A locomoção era uma dificuldade, a alimentação, as dificuldades com dinheiro, com comida, tanto é que a gente fazia a organização do plantio de horta, muitas vezes, nós fizemos a troca, ela produzia quiabo, “então, você traz o seu quiabo que nós vamos te dar o dinheiro da passagem”, não era te dar, na verdade, ela vendia o quiabo pra gente, pra que pudéssemos dar o dinheiro pra voltar pra casa, ou de carona ou de ônibus, e as caronas nunca eram de graça, tinha que pagar.

Essa acolhida do Orientador para com o cursista é algo inesquecível na memória destes, já que isso influenciava no processo de aprendizagem. Ou seja, o cursista que residia longe da cidade e não tinha locomoção fácil e nem dinheiro para essa despesa e dependia do apoio das orientadoras para frequentar o Núcleo Pedagógico e fazer as avaliações para poder concluir o curso. Ressaltando ainda que, a família dependia do salário da educadora, mulher e mãe de família, para a sua sobrevivência. E isso era compreendido pelas OSDs que buscavam juntas a solução para o problema. Conforme a Orientadora “B” (entrevistada em 14/03/2016):

Tem exemplos de meninas que, hoje, são senhoras já idosas, mas que deram tudo o que de melhor elas tinham, e se colocaram pra luta pra poder se desvencilhar de amarras machistas, econômicas que não permitiam que elas conseguissem avançar. Inclusive as mais persistentes terminaram o magistério e já engrenaram na licenciatura e pós-graduação. Quer dizer, tem muitos casos que eu poderia citar aqui de condições emancipatórias, que essas alunas conseguiram construir pra elas, é claro, que com muito sacrifício, não foi de uma hora pra outra, mas conseguiram se desvencilhar de um “bucado” de amarras.

Essa relação demonstra que, apesar do curso ter suas falhas devido ao material desatualizado e mecanicista como já foi afirmado, anteriormente, o Projeto Logos II teve seu papel importante na formação dos educadores leigos que dependiam desse estudo para melhorar as condições de vida, tanto pessoal como profissional. Assim, a condição emancipatória citada na entrevista foi conquistada com dificuldades diante das amarras citadas como empecilhos na vida, principalmente, das mulheres educandas. As limitações do

curso, conforme Mangolin (2001, p. 39) foram consideradas em seu processo de reestruturação:

No entanto, novas compreensões de escola estavam se colocando no cenário, no final da década de 80. Possibilitaram o repensar do curso, que já não mais correspondia à realidade lida e refletida na escola e seu entorno. As primeiras preocupações se deram no final da década de 80 e foram tomando corpo culminando com a reestruturação do curso que se deu no início da década de 90, com o surgimento dos NEPs (Núcleo de Educação Permanente).

Mesmo com a implantação do Núcleo de Educação Permanente (NEP), em 1988, o Logos II continuou sendo ofertado como uma modalidade de ensino para a formação de educadores seja para os cursistas que ainda não haviam terminado sua formação, seja para atendimento da demanda ainda existente na época. Já, o NEP surgiu para o atendimento da oferta de educação de jovens e adultos trabalhadores, outra demanda premente, ou seja, a educação supletiva de 1º e 2º graus a todos aqueles que não puderam concluir os estudos. A Orientadora “A” comenta essa situação e a relação entre Logos II e NEP:

E assim, a coisa foi tão acelerada, essas decisões, que até o material pedagógico do Logos II que tinha uma linguagem voltada para educadores ele acabou sendo, isso no Estado todo, o material da quinta a oitava série, quem estava concluindo a oitava série e também o ensino médio. Então, o NEP usou o mesmo material do Logos que são os módulos e certificou o pessoal, mas sempre com esse caráter de ter que ser trabalhador, se estivesse aqui um empresário e um estudante trabalhador, a vaga seria desse estudante trabalhador, então, durante esse período, o Logos continuou formando educadores (Orientadora “A”, entrevistada em 18/01/2016).

Aqui se observa a persistência da continuidade de formação de educadores através do Projeto Logos II, mesmo com a dificuldade diante do material desatualizado, citado anteriormente, através do ensino tecnicista, a necessidade da continuidade da oferta de curso de formação de educadores falava mais alto. Mesmo diante do Projeto em extinção, devido à implantação do NEP, em que as ideias estavam voltadas exclusivamente para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores, a insistência de um grupo docente em continuar o atendimento à formação de educadores se destacava ainda. O entendimento desta equipe, na época, era que o Núcleo de Educação Permanente deveria voltar-se às necessidades dos educadores. Conforme afirma Mangolin (2001, p. 39):

Como o próprio nome já diz, a idéia, o propósito era fazer do curso de formação de educadoras/es, um espaço de busca de informação, formação e informatização permanente. Assim, garantir a reestruturação do curso de formação em nível de 2º grau com uma perspectiva permanente seria pensar também, numa formação de nível superior. Sem muita preocupação com o nome, a idéia seria um curso de educação à distância. Quem sabe o Logos III!

A persistência desse grupo de educadores em continuar ofertando formação de educadores ainda no NEP contribuiu para executar um projeto de reestruturação do Logos II, tendo em vista a necessidade colocada pela existência de educadores sem habilitação. Este Projeto deu continuidade ao Logos II sendo denominado “Magistério a Distância”, conforme algumas entrevistas realizadas para este trabalho, ou “Curso Intensivo”, chamado assim, por Noite (1994), que será tratado em seguida, a fim de explanar como se deu esse processo formativo.

1.4 Magistério a Distância ou Curso Intensivo: A reestruturação do Projeto Logos II com exclusividade em Colider/MT

No final do período de existência do Projeto Logos II, surge uma nova proposta de implementação desse curso, dando continuidade à formação de educadores, a partir dos ideais do grupo docente que nele trabalhavam, bem como de algumas pessoas que ingressaram como docente no NEP (Núcleo de Educação Permanente), contando com o auxílio de alguns educadores da UFMT (Universidade do Estado de Mato Grosso). Nesse processo formativo, aponta Mangolin (2001, p. 40): “começava a partir do surgimento dos NEPs, um intenso debate sobre cada um e sobre o “outro” e sobre a relação de “um” com o outro, somados ao entorno e nesse [debate] estava na linha de frente a escola com os seus envolvidos”. A autora complementa:

Compondo um grupo extremamente comprometido em acompanhar as novas discussões sobre a educação, refletir toda atitude, toda prática e iniciativa de mudança, após um período de resistência, pude enxergar para além do meu umbigo, apropriando-me de leituras de mundo jamais pensadas por mim, enxergando o contexto escolar ligado a um contexto social muito amplo. Foi se dando uma nova visão de mundo, de indivíduo e perspectivas de se construir uma nova escola. Compreendendo que esta não poderia ser colocada, determinada por interesse de projetos aleatórios, mas estar em consonância com um projeto construído a partir de reflexões e definições coletivas dos envolvidos (MANGOLIN, 2001, p. 40).

Diante dos entraves do Projeto Logos II, e das avaliações deste coletivo ocorridas em função de tudo que o caracterizou, por não estar satisfazendo as necessidades dos educadores em sua formação, o grupo decidiu estudar mais profundamente esse processo formativo. Segundo Noite (1994), no início de 1989, uma equipe do NEP de Colider, educadores comprometidos com a causa, junto com as OSDs do município, e de municípios vizinhos como Terra Nova do Norte, Marcelândia, Guarantã do Norte e Nova Canaã do Norte, organizaram um encontro de uma semana, de onde surgiram várias propostas para a

elaboração de “um projeto de ensino parcelado de forma intensiva que seria executado em substituição ao Projeto Logos II no Núcleo de Colider e vizinhos acima citados” (NOITE, 1994, pp. 53-54). Conforme uma das orientadoras envolvidas nesse processo:

Nesse fim, nessas discussões, nessas mudanças e discussões políticas ocorreu uma crítica muito forte ao material do Logos. Os módulos engessados, módulos produzidos lá em Brasília que não permitia uma reflexão mais profunda, um ensino tecnicista. Então, as mudanças foram ocorrendo na Secretaria do Estado, com uma mudança de governo e foi mexendo conosco e ao discutirmos uma proposta de educação voltada para o trabalhador, comprometida com o trabalhador, nós começamos também a analisar os próprios fascículos, os próprios módulos do Logos II que não foram reformulados e era da mesma forma tecnicista. E aí que nós inventamos e falamos “vamos tentar modificar alguma coisa, nós mesmos, e então, vamos fazer assim: vai ter o material do Logos, mas nós vamos dar um complemento de uma parte mais crítica com pessoas que fazem essa discussão”. E isso teve um trabalho voluntariado muito grande, porque tinha todo um movimento pra essa transformação social, pra transformação da educação (Orientadora “A”, entrevistada em 18/01/2016).

Com essa iniciativa, o projeto foi elaborado através de reuniões constantes até ser concluído e executado com o apoio de educadores da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, conforme destaca a Orientadora “C” (entrevistada em 12/01/2016) em seu depoimento:

Nós tivemos ali, o próprio educador Tarso Manzoti, que era educador da Universidade, e outros educadores como Socorro Góes que ajudou a gente a fazer um debate pra implementação do Logos II aqui, pra melhoria da questão da prática docente de educadores, se libertando um pouco da questão do material. Então, naquela ocasião a gente já fazia o debate da interdisciplinaridade, da produção do material adequado para o curso, da inovação metodológica, enfim.

O Curso Intensivo, de formação de educadores ocorreu em janeiro de 1991, no espaço da Escola Estadual de 1º e 2º Grau “Coronel Antônio Paes de Barros”, no município de Colider. Segundo Noite (1994), o momento político era bastante crítico. O Educador Domingos Jari Vargas, que era um dos autores deste Projeto e também educador do NEP, foi eleito Superintendente da Educação para a jurisdição de Colider, através do voto direto. No entanto, a educação no estado passava por certa instabilidade diante da troca de governo. Em outubro de 1990, foi eleito o Sr. Jaime Veríssimo de Campos, o qual indicou o Sr. Osvaldo Sobrinho para assumir o cargo de Secretário Estadual da Educação. Dessa forma, mesmo com um período político conturbado, a equipe persistiu sem o apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, dando início a esse novo projeto de formação de educadores dentro do NEP. Conforme destaca a Orientadora “B” (entrevista em 14/03/2016):

a Divisão de Educação de Jovens e Adultos, ouvindo as coordenações dos NEPs, era uma divisão dentro do setor de Ensino Supletivo, CESU (Centro

de Estudos Supletivos), um grupo bastante preocupado que tinha lá, bastante a fim de fazer as coisas acontecerem junto com as coordenações dos NEP's, a nível de estado e promovendo vários encontros, é que chegaram a essa possibilidade de que nós, juntos, seríamos capazes de construir um curso com a formação de magistério a distância com uma nova cara, com uma nova metodologia, então, na verdade, o projeto depois de pensado e formulado foi levado, posteriormente, a Secretaria de Estado de Educação que deu o aval pra que isso acontecesse, na época, por isso que nós conseguimos avançar. E foi o que aconteceu. Foram feitos vários debates, várias discussões. A ajuda da Universidade Federal de Mato Grosso foi extremamente importante nisso tudo, porque veio aqui em Colider, e foi com certeza nos outros núcleos, também fazer o debate de como poderia ser feito esse curso. Tinha o caráter semipresencial com uma frequência e a outra parte era contada como ensino, com estudo bastante individualizado. O período frequentado no Núcleo era no período de férias escolares.

Conforme Orientadora “A” (entrevistada em 18/01/2016) foi destacado sobre as parcerias e militância de educadores universitários para o funcionamento deste novo projeto de formação de educadores:

Nós encontramos, então, vários militantes, vários parceiros dessa ideia, que toparam trabalhar, por exemplo, Sociologia, eram mais positivistas os módulos da Sociologia, então, tínhamos pessoas que falavam “eu vou lá, trabalho com os educandos do Logos a Sociologia, durante três quatro dias e não vou cobrar nada”. E isso foi acontecendo com todas as disciplinas, então, nós tínhamos os módulos, mas nós tínhamos um complemento de aulas que foi modificando esse magistério, esse Logos II. E pra não confundir as coisas, a gente falava “o Magistério a Distância”, e ficou com o nome de “Magistério a Distância”, mas isso não tem nenhum registro, não tem um projeto e tal. Esse pessoal todo está lá com a documentação do Logos II, como se estivessem feito o Logos II, mas na verdade, eles fizeram o Logos II, mas com toda uma discussão mais aprofundada que é esse “Magistério a Distância”. Eram muitas horas de estudo que seria a formação presencial no Logos, vinham, ficavam aí um mês, quinze dias de julho, ficava um mês em janeiro e fevereiro, estudando dia e noite, as disciplinas de formação de educadores, principalmente as disciplinas de formação de educadores.

Esse é um ponto importante no processo de formação daqueles educadores, pois a ousadia em querer mais do que lhes eram fornecidos e buscar formação mais profunda que atendessem suas necessidades, no entanto, a burocracia e o engessamento da política vigente os impediam. Mas o impedimento era apenas burocrático, pois as aulas e as discussões sobrepuseram e aconteceram com sucesso. Há de se ressaltar que não houve registro deste projeto denominado “Magistério a Distância” pelo fato de que o curso não foi reconhecido, mas a certificação foi expedida como se fosse o Projeto Logos II. Isto posto, entende-se que a necessidade de avançar na profissão e o compromisso com a qualidade do aprendizado foi mais importante que a certificação. Isso, claro, já pensado, discutido e executado de acordo

com a necessidade formativa dos educadores no intuito de atender as especificidades locais. A Orientadora “B” (entrevista em 14/03/2016) destaca que:

era um curso de férias, semipresencial, intensivo, extremamente marcante, porque ele foi pensado, construído, colocado em prática a partir dos grupos que estavam a frente dos NEP's, quer dizer, ele não é um curso que veio de cima pra baixo, nem de baixo pra cima, ele foi construído. ... Na verdade, o curso de formação para o magistério era o que atendia o maior público. Era o curso que demandava mais planejamento, devido estar sendo construído. Era a locomotiva do funcionamento do NEP.

Esse espaço formativo teve ainda contribuições advindas de cursinhos de formação para educadores com apoio dos educadores da UFMT, que foram citados nos depoimentos coletados como algo produtivo na formação dos cursistas educadores bem como daqueles que também não frequentavam o curso, mas que se inscreviam para participar buscando aperfeiçoamento profissional.

A Orientadora “C” (entrevistada em 12/01/2016) destaca no seu depoimento a falta de preparação para o educador atuar em sala de aula e a dificuldade encontrada na época:

O educador veio trabalhar nesses projetos sem a preparação, mas como nós buscávamos muito a formação, principalmente, porque a ideia era de educação permanente, então, o foco que a gente estabelecia muito era a formação. Tanto que no período do NEP a escola com todas as limitações que tinha, inclusive financeira e relacionada ao quadro de pessoal conseguia oferecer curso de formação, inclusive para educadores... convidávamos pessoas de fora, por incrível que possa parecer, vinha educadores de fora da Universidade Federal, vinha a educadora Socorro Góes, educadora Jorcelina, o Vavá, Vera Bertolini... o educador Sérgio que trabalhou muito com a questão da economatemática, a educadora Rosa Persona trabalhou muito a questão da alfabetização. Em 89, 90, 91, nessa fase, quando também a gente pensou numa proposta inovadora pra o Logos II que foi o curso chamado “Magistério à distância” que a educadora Socorro Góes veio ajudar a discutir o currículo do curso...

A formação continuada, mesmo não tendo esse nome, na época, ocorria também através destes cursinhos que contribuíram no processo formativo:

Embora fosse assim mais espaçadas essas formações, eram cursos de 40 horas, contribuiu muito. Claro que eu percebo, hoje, que a chamada formação continuada em serviço, que é essa continuada no processo de ação, reflexão e ação ela é mais produtiva, não tenha dúvida disso, porque você já entra no processo de reflexão e é mais prolongado o debate, é mais longo, então, a gente tem condições de aprimorar melhor e aprender melhor sobre a prática docente e sobre a teoria e fazer essa análise, essa reflexão (Orientadora “C”, entrevistada em 12/01/2016).

O curso reestruturado, denominado “Magistério a distância”, iniciou com 116 educandos, sendo que 22 destes haviam iniciado o Projeto Logos II e foram transferidos para este novo curso, pensado sob a nova roupagem do Projeto Logos II, com algumas adaptações

no seu currículo. Foram formadas duas turmas, uma com 71 cursistas, sendo composta por pessoas que ainda não tinham o primeiro grau completo, tendo que estudar todas as disciplinas da grade curricular. Já a outra turma com 45 educandos que já haviam concluído o primeiro grau, necessitando cursar apenas o segundo grau, conforme informou Noite (1994).

Dessa forma, a autora, destaca que o funcionamento do Logos II ficou dividido em duas modalidades: uma intensiva para os novos ingressantes, que funcionava de forma parcelada com ensino presencial, em que ocorria nos meses de férias dos educadores (janeiro, fevereiro e julho) com algumas etapas intermediárias nos finais de semana; e outra modular para aqueles cursistas que já haviam iniciado o Projeto Logos II e não tinham ainda concluído.

O funcionamento destes cursos paralelamente foi apontado na entrevista em 17/02/2016 com a Orientadora “F”, a qual destaca a interação proporcionada entre os educadores:

As salas que trabalhávamos eram geminadas, bem próximas, então, nós trabalhávamos as disciplinas da base comum e as do Logos II eram disciplinas de formação específica (formação de educadores) que eram trabalhadas por outros educadores, do Logos II. Eu não atendi Logos II especificamente, eles passavam na nossa sala, conversavam, “olha, agora vamos fazer as disciplinas do Logos II”. A gente sempre estava em contato, aprendendo muito com as educadoras também de pedagogia, porque estávamos sempre em contato e elas discutiam na mesa redonda. Era um momento de interação mesmo; muito bacana; era um comprometimento que o gestor (direção) trazia pra nós.

O Curso Intensivo ou chamado Magistério a Distância trabalhava com grupos, proporcionando momentos coletivos de intercâmbio de experiências e reflexões constantes sobre a prática pedagógica como é demonstrado na figura a seguir:

Figura 6 – Grupo de Estudos do curso Magistério a Distância, Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁸

⁸ Segundo a educadora Tereza Mangolin e Vera Lúcia Vicente Coutinho estes grupos de estudos eram momentos coletivos com leitura e debates em torno de temas relacionados à realidade dos cursistas. A foto registra um dos momentos proporcionados no pátio do NEP, local em que funcionava o curso de Magistério a Distância. Assim, as pessoas buscavam na interação o conhecimento teórico associado à prática.

Para isso, os conteúdos foram reformulados, buscando a adaptação à realidade. Os módulos foram substituídos por apostilas organizadas pelos educadores e copiadas para distribuição do material pela Secretaria Municipal de Educação. A forma de avaliação foi alterada para um texto dissertativo individualmente ou em grupo, porém a média exigida permaneceu a mesma do Projeto Logos II. O microensino foi modificado por Estágio Supervisionado, sendo considerado como estágio o próprio trabalho executado em sala de aula, com acréscimos de orientações e acompanhamento. Os cursistas que ainda não atuavam como educadores assumiam temporariamente uma sala de aula para cumprir o estágio estabelecido no Projeto, sendo que estes tinham um acompanhamento mais próximo da supervisão do Curso Intensivo.

Para o funcionamento do curso, contava-se com uma equipe de coordenação composta por alguns educadores do NEP e algumas pessoas da Secretaria Municipal de Educação, estes últimos eram responsáveis pelo espaço físico, alojamento, alimentação e viabilização de todo o material necessário. Já a equipe do NEP ficava responsável com a parte pedagógica do curso, contato com educadores, assessoramento e acompanhamento dos estágios supervisionados e organização das etapas correspondentes às aulas. Conforme Noite (1994, p. 56), diversos problemas tiveram que ser enfrentados:

Esta equipe enfrentou sérios problemas para conseguir levar o curso adiante. Um deles foi o descaso das autoridades tanto municipais quanto estaduais, sendo necessário muitas vezes mobilizar todos os educandos para ir à luta em busca de condições para continuar estudando. No segundo ano de funcionamento do Projeto, a equipe do Educador Domingos Jari Vargas que dava total apoio ao desenvolvimento do Projeto, foi afastada da Superintendência pelo autoritarismo e clientelismo do atual governador e seu Secretário Estadual de Educação nomeando outra equipe. Com isso o curso ficou sem apoio estadual funcionando apenas com a participação das Prefeituras envolvidas.

A perda do apoio político, gerou outra situação a ser enfrentada pela equipe, de acordo com a autora, era a questão do alojamento para os cursistas que residiam na zona rural, uma vez que não existia um local definido, ou seja, em cada etapa que funcionava o projeto, os cursistas ficavam em locais diferentes, como escolas, até o Hospital Regional de Colider e Creche Municipal não inaugurados. Isso demonstra a dificuldade encontrada para que os cursistas pudessem pernoitar, sejam os que residiam na zona rural ou em cidades vizinhas. Mas os problemas foram se aglomerando, conforme Noite (1994, p. 57):

Outra dificuldade encontrada foi em relação aos educadores habilitados na área. Na época em que funcionava esse curso, o NEP estava com um quadro reduzido de educadores e mais ligados às áreas específicas para atender as modalidades de ensino oferecidas. O descaso das autoridades educacionais pelo curso era tão grande que reduziu o número de docentes do Núcleo, não

tendo este curso educadores fixos, sendo assim necessário buscar recursos humanos em outras escolas da região e na UFMT para ministrar as aulas, sendo estes pagos pelas Prefeituras de Colider e Itaúba como prestação de serviços.

Um ponto importante é que este Projeto foi executado apenas em Colider, pois nesse momento os demais municípios que eram atendidos em Colider, já tinham seus próprios núcleos. A autora afirma que a Secretaria Estadual de Educação se esquivou da responsabilidade em relação ao Projeto, não contribuindo em nada para o funcionamento do curso, além do amparo legal. Afirmação essa reforçada no relato da Orientadora “A” (entrevistada em 18/01/2016);

A política de governo, naquela época, que acontecia era o projeto INAJÁ. Nós éramos fascinados pelo projeto INAJÁ, só que ele era uma experiência em alguns lugares, naquele momento. E nós falamos “como nós vamos continuar formando educadores sem reflexão, nesses mesmos modos, fazendo microensino e tal. Não! Vamos tentar modificar”. E fomos fazendo as modificações. Então, quando o Logos encerrou, na verdade, e disseram “nós não vamos mais ter magistério no Estado”, não foi só o Logos que foi atingido, nós estávamos com essa proposta do Magistério a Distância funcionando. Então, as últimas turmas, já tiveram esse complemento, na verdade, se olhar a quantidade de horas, não foi só um complemento, foi a parte formativa mais intensa, mas que nos registros oficiais não constam a construção do projeto, nós não tivemos tempo de fazer isso, porque daí coincidiu-se, o que eu acho que isso foi um equívoco do Estado de Mato Grosso...coincidiu-se pelo encerramento dos cursos técnicos, inclusive o Magistério no estado do Mato Grosso.

Observa-se assim, que o Projeto Magistério a Distância teve dificuldades com o descaso político em sua execução diante da falta de apoio legal na aprovação do Projeto, tanto na Secretaria, quanto no Conselho Estadual de Educação e de investimento do governo estadual, na época, inclusive com o fechamento dos cursos técnicos. Segundo Noite (1994, p. 57):

O descaso foi tão grande que no início de 1993, por conveniências políticas a Secretaria estipulou um prazo até o final de agosto para quem ainda estava estudando concluir o curso. Vencido o prazo o Projeto Logos II foi extinto sem nem mesmo ter sido avaliado e sem propostas alternativas para o laicato na educação.

O aumento da capacidade argumentativa, a segurança no diálogo e o compromisso com a profissão escolhida, alimentaram a persistência na oferta do curso reestruturado, pensado por um grupo de educadores que acreditavam na viabilidade do projeto para a contribuição na carreira profissional dos educadores leigos e na ideia da educação permanente, conforme afirma a Orientadora “B” (entrevistada em 14/03/2016):

Ele foi sendo construído, conforme foi sendo colocado em prática, na verdade, ele foi se moldando conforme nós íamos avançando. Na prática,

nem todo o planejado se concretizava, mas fazíamos as adequações. Então, o que é que nós tínhamos certeza, toda certeza? De que precisava ter um currículo, uma carga horária, duração do curso do magistério a distância, a carga horária, os conteúdos que a gente precisava oferecer que são os conteúdos ligados a nível nacional para oferta de um curso de magistério. Uma metodologia que considere o público a ser atendido. O planejamento ou replanejamento era feito conforme a gente ia avançando, mas sem fugir daquilo que era legal, que era a carga horária, a frequência, a presença, a divisão entre o presencial e o semipresencial, a carga horária que o educando/educador estudava sozinho, enfim, a legislação nunca fugiu do nosso planejamento.

Nesse período, as condições de trabalho não eram tão favoráveis nas escolas. Em virtude disso, os educadores e gestores se organizavam para levar as reivindicações até Cuiabá, na Secretaria de Educação, para garantir o funcionamento da escola, incluindo a falta de recursos financeiros e até mesmo para formalizar os contratos dos educadores, conforme aponta a entrevista em 12/01/2016, realizada com a Orientadora “C”:

Porque compreendia que o governo tem a obrigação de manter a educação pública com qualidade, então, cobrava muito mais através das lutas com o município, então, a gente conseguia acampando na prefeitura, a juventude vinha pro curso de magistério a distância e a gente acampava lá com colchões. Acampamos no Hospital Regional pra trabalhar lá (antes de ser inaugurado), porque não tinha espaço físico. Montávamos barracas de lonas, em frente à escola, então, a gente se manifestava de várias maneiras pra cobrar esse direito [...] e as “pernadas” também até a SEDUC pra buscar alguns recursos, algumas coisas pra formação do quadro de profissionais, pra atribuição do quadro [...] a gente travava essas batalhas assim, nesse sentido de garantir, mas sempre conseguimos garantir a oferta daquele ano, mas nesse travamento de batalha, nesse sentido, porque não era igual, hoje [...] pra contratar uma pessoa era um dia inteiro quase naquela fila pra discutir esse contrato. Entendeu? Para garantir o direito da gestante de continuar o contrato que estava gestante, tinha que ir lá com o documento debaixo do braço, então, não era fácil.

Muitos dos cursistas concluintes deste curso continuaram seus estudos, seu processo formativo. Pois, “boa parte foi para os cursos das parceladas da UNEMAT. E nos primeiros cursos da UNEMAT foram aprovados noventa por cento”, sendo que estes eram advindos dos cursos oferecidos através do NEP, do Logos II e do Magistério a Distância, conforme aponta a Orientadora “A” (entrevistada em 18/01/2016).

Ao analisar a reestruturação do Projeto Logos II no interior do espaço físico do NEP, ou o curso denominado Magistério a Distância, percebe-se que se buscou um currículo inovador capaz de pensar na formação do educador enquanto educação emancipatória. Conforme aponta a Orientadora “B” (entrevista em 14/03/2016), “aquilo que estava fora do espaço escolar que incomodava, que estava torto, que estava na contramão era trazido pra dentro da sala e discutido à luz das teorias e correntes históricas, filosóficas e sociológicas”.

Foi pensada uma escola interagindo com a comunidade e com outros grupos sociais e culturais, buscando em conjunto a educação de todos e a solução para alguns problemas sociais que afetavam a sociedade.

A militância dos cursistas há de ser observada dada sua relevância na participação corajosa, segura e fundamentada, dos profissionais da educação no Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP) de Mato Grosso, conforme aborda a Orientadora “B”, em 14/03/2016:

O Sindicato é um movimento que se constitui um movimento social, e aí como nós estávamos ali tratando de um público de trabalhadores de maneira geral, o sindicato da educação e também a Central Única dos Trabalhadores foi incluída ali pra ajudar a fazer o debate e a refletir temáticas de direitos e deveres, as políticas das minorias, etc. [...] na maioria das vezes, era a gente que buscava as informações e ia instrumentalizando os educandos com relação ao cenário que estava colocado para os trabalhadores. Mas com o sindicato da educação, a aproximação era assim muito presente, porque nós estávamos formando educadores, era um magistério a distância, tinha também outros trabalhadores, mas o curso ofertado para os educadores, o número de educandos era muito maior, eram várias turmas [...] pra nós era muito importante que eles estivessem trazendo todas as demandas atuais que ele tinha e informasse aos educandos e educadores. Era uma relação muito estreita e de muita credibilidade, era uma credibilidade recíproca. Então, foi extremamente estreita e que contribuiu imensamente pra que não perdêssemos o foco com relação ao perfil daquele público que tínhamos.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como desenvolvimento do conhecimento, mas com função de se desenvolver para além das informações escolares, para além dos muros da escola. Com o objetivo de romper com as barreiras impostas no currículo escolar. A Orientadora “A” (entrevistada em 18/01/2016) destaca:

E ao mexermos na proposta curricular, nos conteúdos, na metodologia, também esses estudantes, mulheres principalmente, no caso do Logos II, e outros cursos, mulheres e homens, você acaba também querendo mexer em outras coisas, em outras observações de exploração, de discriminação. Então, era uma escola (e eu penso que ainda parece que é bem assim ainda), muito crítica, fazia muita crítica e isso trazia também alguns problemas. Pra conseguir alguma coisa nós tínhamos que ir atrás, correr atrás. Nunca ficava sendo convidados, quando tinha alguma coisa boa acontecendo.

Nesse sentido, refazer o currículo é desafio dos educadores, principalmente, os que atuam com educação de jovens e adultos, pois convivem com uma diversidade de sujeitos educandos, considerando que a formação inicial do educador tem como foco a criança e não o adulto. Dessa maneira, é questionado que espécie de currículo deve se propor numa escola para adultos. A formação inicial do educador é capaz de proporcionar essa mudança? As condições de trabalho cooperam com um novo currículo?

Nessa perspectiva, Noite (1994) faz uma crítica ao modo como foi ofertado cursos para educação de adultos, a exemplo do Projeto Logos II, pelo fato de ser um ensino tecnicista, desarticulado da vivência dos educandos. A autora considera que a pessoa adulta trabalhadora necessita de uma educação voltada para sua realidade, com a possibilidade de transformá-la de acordo com seus interesses. É para isso que o adulto volta à escola. Para buscar meios de mudar de vida levando em consideração as suas necessidades e seu projeto de vida.

Essa preocupação da autora se deu pelo fato de que era comum, os cursos supletivos, na linha tecnicista, não priorizarem as necessidades reais de aprendizagem do cursista, que só cumpria o programa da maneira imposta, sem o aspecto essencial no processo formativo que é a educação voltada para a formação humana do adulto trabalhador. No entanto, apesar do Projeto Logos II pertencer a uma educação tradicional e tecnicista, diante do material personalizado e defasado pela ação do tempo, bem como da realidade vivenciada pelos cursistas, o projeto foi reestruturado pelo corpo docente, buscando um currículo inovador, por uma educação emancipatória, em que a escola interagiu com a comunidade, atendendo às necessidades dos educandos.

Embora o Projeto Logos II tenha sido mantido pelo MEC em sua fase inicial, foi identificado que o curso nasceu das reivindicações e necessidades dos cursistas, educadores leigos, que influenciaram a política de formação desses profissionais que buscavam a profissionalização. Inclusive, o próprio projeto Logos II foi alterado em sua estrutura e funcionamento, construindo sua autonomia. Ao romper com a metodologia tecnicista foi incorporada uma nova proposta articulada aos anseios dos educadores leigos.

Nesse período, nos anos 1980, a educação supletiva era uma alternativa viável, tendo o espaço, tempo e ritmo de aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento do educando. Assim, o material personalizado sofreu ajustes diante das necessidades dos cursistas através do ensino a distância. O projeto foi extinto por falta de políticas públicas, embora ainda houvesse demanda por formação de educadores no município quando houve o encerramento do curso em 1993. As entrevistas possibilitaram observar as contribuições e os limites dessa formação de educadores, permitindo perceber motivações, emoções, sentidos e significados atribuídos pelos educadores.

Contudo, o Projeto Logos II atendeu seu objetivo inicial através da formação de educadores leigos, naquele momento. Essa afirmação se confirma na maneira como esses mesmos educadores, até então, despreparados para o exercício da docência, puderam refletir sobre como essa formação era ofertada. Se organizaram, discutiram e propuseram uma nova versão para o projeto, que por má vontade política não foi considerado, mas foi executado em

sua gênese, pois o objetivo era aprofundar o conhecimento, buscar qualificação profissional de modo a atender a comunidade local. É essa busca constante por formação continuada que o educador precisa dentro de si e aliado a isso o compromisso social e político com a comunidade que ele atende.

Em alguns momentos, no próximo capítulo, esse projeto de formação de educadores leigos será retomado para reflexão, já que a partir de 1988, foi criado o NEP, Núcleo de Educação Permanente, o qual permaneceu funcionando até 1993, junto ao Núcleo Pedagógico, no mesmo espaço físico, onde funcionava o Logos II.

CAPÍTULO II

O NEP DE COLIDER: ESPAÇO DE OFERTA DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS TRABALHADORAS E DE VIVÊNCIA FORMATIVA DE EDUCADORES

2.1 A Educação Supletiva e a Educação de Jovens e Adultos enquanto oferta no sistema educativo: caráter compensatório e/ou caráter emancipador

Ao refletirmos sobre a oferta e atendimento da EJA (Educação de Jovens e Adultos) enquanto direito dos sujeitos sem escolarização, também é necessário refletirmos sobre a formação dos educadores que atuam ou atuarão nessa modalidade. Ou seja, pensarmos sobre a oferta de uma educação com qualidade não apenas para o ingresso no mundo letrado, mas também para a permanência do sujeito educando até a conclusão dos cursos, bem como a continuidade dos estudos após o ingresso no mundo do trabalho. A qualificação docente tanto na formação inicial quanto continuada são necessárias nesse processo formativo dos educadores de jovens e adultos. Assim, o conhecimento teórico e prático torna-se um desafio para esses profissionais, a fim de buscar significado e sentido para o seu trabalho, que requer um aprofundamento nas questões relativas à prática pedagógica e à reflexão sobre o papel docente nesse processo.

Alguns teóricos afirmam que para lidar com estes sujeitos educandos é necessário considerar o direito subjetivo destes, que buscam a escola como projeto de vida. Portanto, a formação do educador para atuar com essa especificidade é a principal temática deste trabalho, tendo em vista que são frequentes as reflexões em que se avaliam currículos inadequados, voltados à educação para crianças e não à educação de adultos. Algumas preocupações em relação a essa modalidade de ensino são apontadas em eventos nacionais e internacionais. Soares (2008, p. 62), por exemplo, aponta a falta de implementação de políticas públicas para formação de educadores que possam garantir o atendimento com qualidade aos jovens e adultos trabalhadores, além da necessidade de destacar uma nova configuração para a EJA:

Uma das características mais marcantes do momento pelo qual a EJA passa talvez seja a diversidade de tentativas de configurá-la como um campo específico de responsabilidade pública. Vivemos um tempo propício a essa

configuração, entretanto ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica.

Nesse sentido, os debates sobre a formação do educador de jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais frequentes nas práticas educativas e nas discussões teóricas sobre a área, pois ela exige ser trabalhada em suas minúcias, considerando as diversidades de sujeitos atendidos, que por vários motivos não puderam ingressar na escola ou concluir os estudos na idade considerada adequada.

A própria legislação que se refere a esta modalidade de ensino já incorporou a necessidade de formação diferenciada de seus educadores. Soares (2005, p. 129) destaca que “nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos tem se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área”. Para isso, o autor aponta a LDBEN 9394/96, ao estabelecer a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e com o adulto, bem como a atenção necessária às especificidades dos educandos trabalhadores. Também destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, referente à formação docente, ao considerar no preparo deste profissional as exigências formativas relacionadas a esta modalidade de ensino que apresenta especificidades diferenciadas. Inclusive, destaca o avanço na concepção de educação de jovens e adultos ao superar a visão compensatória oriunda do ensino supletivo para uma educação enquanto direito.

Com relação à legislação, a Lei nº 5692/71, em seu artigo 32, e, também, a LDBEN (Lei 9394/96) enfatizam a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA⁹ propõem uma política pública no que se refere à formação do educador, ao destacar as especificidades exigidas para o profissional atuar nesta modalidade. Sabemos da carência de propostas teóricas criativas e decisões políticas que sejam realmente comprometidas com a Educação de Jovens e Adultos e a formação do educador. Nesse sentido, Moura (2007, p. 33) destaca que:

Oferecer as condições para reter os jovens e adultos na escola, significa a sensibilidade do Estado em torno das políticas públicas para a área, que envolvam as condições materiais para a oferta de vagas e permanência dos educandos, planos de cargos e salários e a formação básica e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Para tanto, esse perfil de educador precisa compreender a trajetória da educação de jovens e adultos, marcada pelo preconceito das políticas educacionais, considerando que ela é

⁹ Disponível em: www.inep.gov.br

mais que um direito, é condição para o exercício da cidadania e para uma plena participação na sociedade. Conforme explica Moura (2007, p. 34):

É necessário reafirmar que letrar na perspectiva de escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador [...] Desenvolver os conceitos e categorias necessárias à compreensão do mundo em que o trabalhador está inserido.

Geralmente, na história da educação de jovens e adultos prevalecem práticas tradicionais que impedem o protagonismo do educando, que negam a crítica e a liberdade, caracterizando-se por serem dotadas de elementos tecnicistas. Contudo, é preciso fugir deste estigma. A formação de educadores de jovens e adultos numa perspectiva emancipatória valoriza a formação crítica destes e implica na problematização de algumas reflexões propostas por Freire (1996), que estimula a participação e a responsabilidade social e política, que respeita o conhecimento popular, os problemas vividos pelo trabalhador e de sua comunidade como ponto de partida da prática pedagógica.

Freire (1996) defende que não há docência sem “discência”, pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. E, ainda, que ensinar não se resume à mera transferência de conhecimentos, uma vez que exige respeito à autonomia do Ser dos educandos. Ensinar exige comprometimento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e como tal é ideológica e dialógica. Valoriza-se uma atitude investigativa por parte do educador e, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. No entanto, é possível afirmar que estes conhecimentos permitem repensar a teoria e a prática pedagógica na educação de jovens e adultos. Nesse sentido, Moura (2007, p. 34) afirma que:

ao lado de trabalhar com os alfabetizandos, o desvelamento da realidade, seus problemas e formas de solucioná-los, instrumentalizá-los com os elementos necessários às reivindicações e busca dessas soluções, faz-se necessário e, imprescindível, profissionais em permanente formação, profissionais letrados, escolar e socialmente.

Nessa perspectiva, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é reconhecida como um direito desde a década de 1930, apesar de ser configurada com campanhas de alfabetização nas décadas de 1940 e 1950, com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)¹⁰ e com o conhecido Ensino Supletivo implantados nos governos militares.

¹⁰O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um dos programas de alfabetização para o atendimento à educação de adultos implantados em todo o país na década de 1970, conforme Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e extinto em 1985. Posteriormente, foi substituído pela Fundação EDUCAR nos mesmos moldes do Mobral pelo Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Ver Bogner e Ferreira (2015) Disponível em <<http://sistemas.ufmt.br/semiedu2015/site/>>

Este atendimento foi marcado por um caráter compensatório e reduzido enquanto oferta no sistema educativo, diante do conceito de supletivização caracterizado na Lei 5692/71¹¹, cujo capítulo IV, destinado exclusivamente ao ensino supletivo, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania, considerando as especificidades destes sujeitos que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. No entanto, o Movimento de Cultura Popular (MCP), do início dos anos 1960, foi criado por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos e assumiu o conceito de cultura popular no trabalho com a população pobre, por meio da alfabetização de adultos, com o objetivo de realizar uma ação comunitária de educação popular, além de contribuir para a formação de uma consciência política e social pelos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do país. As atividades desse movimento, porém, foram cerceadas após o golpe militar de 1964.¹²

Machado (2008, p.162) afirma que há, ainda, a ideia de que todos os educandos que cursaram o Mobral ou ensino supletivo, ou estão estudando nos cursos noturnos, são sujeitos com "conhecimentos menores". A autora faz crítica a essa concepção, considerando que há no educando interesse ou ansiedade para concluir os estudos, porém:

não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade – e não pautar-se pelas exigências de mercado.

Ela destaca, ainda, sobre a troca frequente com relação ao termo “ensino supletivo” para “o EJA”, ao destacar o artigo “o” na expressão como se dissessem “o ensino supletivo” (MACHADO, 2008, p. 63). Isso é demonstrado no uso das falas, de maneira natural e inconsciente que permanece, inclusive, até hoje, como marca da visão compensatória sobre a educação de jovens e adultos. Isso se deve ao fato de que a Lei 5692/1971 oficializou o ensino supletivo, além da Lei 5379/1967 que criou o Mobral. Ambas “tiveram forte influência com relação a essa modalidade, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada de escolarização” (MACHADO, 2008, p. 162), permanecendo no imaginário das pessoas como “conceitos cristalizados” que se firmam a cada vez que se repete ou ainda quando se tenta explicar a troca justificando apenas o atendimento ao gênero, troca – se um conceito errôneo por outro. No que tange a formação de educadores é imprescindível que se compreenda que para além da questão gramatical e de gênero, que também o são, é

¹¹ Ver capítulo IV destinado ao ensino supletivo com finalidade de suprir a escolarização regular àqueles que não tivessem concluído na idade própria, propondo estudos de aperfeiçoamento ou atualização em cursos supletivos. Também destaca as finalidades próprias desses sujeitos, considerando ainda formas de atendimento para alcançar a maioria dos educandos.

¹² Ver www.forumeja.org.br

prioritariamente questão de conceito e de considerar as lutas de movimentos sociais para garantia dessa mudança de postura. Conforme explicita Machado (2008, p. 163):

Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida. É na perspectiva dessa mudança de paradigma que abordaremos a formação dos educadores que atuam na EJA. Se o que vivenciamos nos últimos doze anos fosse apenas uma alteração superficial no campo da educação, talvez não fizesse sentido tocar no assunto. Todavia, pela convicção de que há em curso mudanças importantes, embora não tão rápidas quanto desejaríamos, justifica-se um olhar mais atento sobre o outro sujeito dessa modalidade de ensino, o educador, e como ele tem sido preparado.

Porém, para discutir sobre a formação desses sujeitos que trabalham com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas é necessário conhecer o contexto em que se deu todo o processo histórico da EJA e o perfil desse educando. Isso se deve ao fato de que essa modalidade é diferenciada do atendimento às crianças. A educação de adultos torna-se mais que um direito, por isso é fundamental que o educador tenha conhecimento da trajetória dessa modalidade de ensino, a fim de que esteja embasado no sentido de favorecer o diálogo com o educando em sua prática pedagógica. É importante pensar que o educador tem como desafio fazer leituras da realidade, compreendê-la, buscando sentido e significado para seu trabalho e para a vida do educando. Neste sentido, a partir de uma releitura sobre o atendimento da Educação de Jovens e Adultos, é possível que o educador conceba aspectos relevantes sobre a prática pedagógica transformadora e sua relação com o educando no processo ensino-aprendizagem.

Machado (2008, p.162) afirma que a grande maioria dos educandos matriculados na educação de jovens e adultos encontra-se nos sistemas públicos de ensino, nos cursos supletivos ou regulares noturnos em busca de possibilidades de escolarização. A autora acredita que conceber esses sujeitos educandos como desinteressados pelos estudos e com interesse apenas pela certificação é injusto e incoerente diante do número de trabalhadores e trabalhadoras que retornam à escola, tendo que conciliar a vida, trabalho, família e escola em busca da superação das dificuldades que encontram pelo caminho e de um novo projeto de vida a que eles se entregam em busca de uma vida melhor.

Em relação ao histórico da legislação destinada à educação destas pessoas, podemos afirmar que em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal, estendendo o direito à Educação, em seu artigo 208, inciso I, às pessoas sem escolarização do ensino fundamental na idade considerada “própria”, pelo fato de ser adulto e não ter frequentando uma escola na idade regular. A Constituição amplia o dever do Estado quando considera o ensino

fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não têm a escolaridade básica, independentemente da idade, reconhecendo que a sociedade não garantiu escola básica para todos na idade adequada. Porém, houve Emendas Constitutivas que destituíram a obrigatoriedade desse ensino.

Em decorrência da aprovação da Constituição, Haddad (1997, p. 2) afirma que o projeto Octávio Elísio¹³ buscou superar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas:

Evitou utilizar o termo Ensino Supletivo e a ideia de reposição de um currículo voltado à educação fundamental das crianças, a ser cumprido por todos aqueles que não puderam realizá-lo na idade própria. Procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada ao universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade. Mais do que isso, o projeto definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as 18 h, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos e outros. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.

O autor afirma que a legislação amplia os direitos das pessoas jovens e adultas à escolarização, bem como por escolas voltadas para seus interesses. Considerando esses aspectos é importante citar o papel fundamental das CONFINTEAs (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que realizou sua primeira edição em 1949, na Dinamarca e com intervalo de 12 anos, chegou à quinta Conferência em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Nesse encontro, ficou reconhecida mundialmente “a importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania na formação cultural da população, na melhoria do bem estar da sociedade” (HADDAD, 1997, p. 3).

O conceito de Educação de Adultos foi reforçado e ampliado ao logo dessas Conferências, ganhando espaço com relação à preocupação com a exclusão social. No processo de elaboração da nova LDBEN para o país, no entanto, segundo Haddad (1997, p. 3), o Governo Collor “ao tomar posse em meio à reforma administrativa, fechou a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e disponibilizando seu pessoal técnico para outros setores”. E, ainda, como demonstração de desprezo pelo atendimento à demanda da educação

¹³O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases nº 1258/88, em discussão na Câmara dos Deputados, originou-se de um projeto do deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) que incorporava as discussões e debates que estavam ocorrendo na sociedade civil, especialmente os educadores, através de suas entidades representativas. Ver histórico em <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/ldb.htm>.

de jovens e adultos, o Ministro da Educação Prof. José Goldemberg “deu declarações claras sobre seu desinteresse pela educação de pessoas jovens e adultas e do seu não reconhecimento como algo importante para a sociedade brasileira” (HADDAD, 1997, p. 4). Posteriormente, através de uma emenda constitucional, no Governo Fernando Henrique Cardoso, que foi transformado em Projeto de Lei 92/96, ocorreu a destituição de um importante direito adquirido, a obrigatoriedade na oferta da escolarização às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso na idade própria, conforme aponta Haddad (1997, p. 4) afirmando que:

Através de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Pode-se analisar as alterações ocorridas no Inciso I do art. 208 da Constituição, observando as posteriores redações dadas por Emendas Constitucionais nº 14, de 1996, e nº 59, de 2009:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Haddad (1997, p. 9) destaca ainda, o inciso I do art. 4º da LDBEN, considerando o dever do Estado com a educação escolar pública ao garantir o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. No entanto, a obrigatoriedade da oferta do ensino para os jovens e adultos foi retirada da Constituição com a aprovação de Emenda Constitucional, que posteriormente tornou-se Projeto de Lei 92/96. Assim, o Estado tem como compromisso apenas garantir a oferta gratuita, “desconsiderando-a como parte do ensino fundamental e esvaziando o direito público subjetivo de acesso dos jovens e adultos, uma vez que a Constituição é lei maior” (HADDAD, 1997, p. 10).

O autor (1997) destaca que além da retirada da obrigatoriedade da oferta, através da Emenda Constitucional, o Governo criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) pela Lei 9424/96 que apresentou um grande problema, pois não contempla recursos para os educandos jovens e

adultos das redes estadual e municipal, não sendo considerado o ensino supletivo no cômputo do número de educandos. Assim, a aplicação dos recursos só considerava as matrículas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, pois o veto presidencial do inciso II considerava as matrículas nos cursos de suplência para jovens e adultos.

As razões para o veto deste inciso II foram publicadas ainda no Diário Oficial da União, em 26 de dezembro de 1996 (HADDAD, 1997, p. 6), justificando os motivos para tal atitude do Presidente da República. Entre eles foram destacados a preocupação do governo com: 1) a repartição dos recursos, por temer criação de cursos sem rigor e critérios técnicos pedagógicos para a adequada formação dos educandos; 2) a falta de números confiáveis, pois o MEC não dispunha na época de dados estatísticos que explicitassem o número de educandos do ensino supletivo; 3) a dificuldade de aferição dos dados sobre o controle de frequência dos educandos; e 4) que o educando do ensino supletivo não seria considerado para efeito de distribuição dos recursos, mas poderia ser beneficiado pelos recursos do Fundo. Através destas justificativas, conforme Haddad (1997, p. 6):

O governo contrariou o preceito constitucional de assegurar a todo o cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental, ao considerar “temerária” ou “indesejável” a expansão dos cursos supletivos, condicionado à falsa disjuntiva entre quantidade e qualidade.

Dessa maneira, a legislação favoreceu o não investimento na educação de pessoas jovens e adultas, pelo fato de que não considerou a contagem do número de educandos para a distribuição dos recursos do FUNDEF. No entanto, não impediu que fossem utilizados os recursos para tal, mas desde que os recursos fossem direcionados para outras modalidades da educação. Isso significa que os jovens e adultos trabalhadores dependeriam da vontade política dos governos municipal e estadual para receber investimento. Assim, nota-se, nesse período, a falta de políticas públicas para financiamento nesta modalidade. A legislação só foi alterada com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), criado em janeiro de 2007, que dispunha recursos para a educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Assim, percebe-se que ao longo dos últimos governos a educação básica de jovens e adultos vem oscilando muito, conforme afirma Beisiegel (1997, p. 26), inclusive com aberto menosprezo por parte das autoridades educacionais com relação a essa modalidade:

Nesse amplo elenco de manifestações identificam-se, claramente, duas posições extremas e antagônicas. Uma primeira, que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes, e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. No outro extremo, uma segunda posição, observada sobretudo a partir da gestão de José Goldemberg no Ministério

da Educação, no governo Collor, praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União.

Beisiegel (1997, p. 26) afirma, ainda, que mesmo após a Constituição de 1988, a falta de compromisso e o abandono da preocupação da União para com a modalidade tiveram continuidade, destacando a falta de um quadro de profissionais no MEC, que atendessem a educação de jovens e adultos:

durante a realização de um importante trabalho sobre as diretrizes de uma política para a educação de jovens e adultos analfabetos, Haddad e Di Pierro (1994) constataram que já nem mesmo existem no MEC um quadro de funcionários ou um setor institucional dedicados a essa área de atuação.

O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 dispõe que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. O que se percebe é que o dever educacional do poder público se distribui entre os poderes. No entanto, afirma-se no parágrafo 2º do art. 211 da Constituição Federal, que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Conforme Beisiegel (1997, p. 27) “na verdade, nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos” apesar de constar no parágrafo 1º do art. 211, a garantia de assistência técnica e financeira da União para com os estados, Distrito Federal e municípios considerando o atendimento prioritário à educação obrigatória.

Observa-se, assim, que a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino fica à mercê de qual poder irá ofertá-la, tendo em vista que a lei garante a oferta e o atendimento, porém, na prática, deixa a desejar quando se trata de estender a educação para além das crianças e adolescentes, considerando esta prioridade em relação aos jovens e adultos. Beisiegel (1997, p. 27) ainda questiona “quem seria responsabilizado pelo não cumprimento das obrigações constitucionais do poder público?” O envolvimento destes depende de vontade política e compromisso com relação à oferta da educação de jovens e adultos, tendo em vista que a União deveria contribuir para a criação das condições necessárias à sua implementação, mesmo quando a responsabilidade está direcionada aos estados e municípios.

A EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino da educação básica e enquanto direito público subjetivo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

- LDBEN - Lei nº 9394/96¹⁴, e ainda hoje é compreendida como um desafio para os profissionais que atuam nesse espaço escolar bastante diferenciado do ensino destinado às crianças e adolescentes. No entanto, vale ressaltar o avanço na concepção de uma educação compensatória advinda do ensino supletivo para o conceito de educação enquanto direito.

Conforme já discutido, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas vinha sendo ofertada apenas na forma de programas de alfabetização de adultos, ao invés de ser concebida como educação continuada ao longo da vida, conforme recomendado no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos)¹⁵, realizada em 2009, em Belém/PA, bem como no Marco de Ação de Belém¹⁶. Durante a realização deste evento foi gerado compromisso do governo brasileiro em instalar um processo de debate para a formulação de uma política pública de educação de jovens e adultos, tendo em vista a formação dessas pessoas (ou desses sujeitos) para o desenvolvimento de suas capacidades, assegurando-lhe formação enquanto cidadão e aprendizagem ao longo da vida. No entanto, alguns teóricos apontam certas preocupações em relação a essa modalidade de ensino, fazendo-nos refletir sobre a falta de políticas públicas.

Dessa forma, a educação de adultos é marcada pela ausência de políticas educacionais que deem continuidade a aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da educação popular. Conforme aponta Ireland (2009, p. 54-55):

As evidências sugerem uma tendência a dar-se uma visibilidade exagerada à alfabetização de adultos sem a necessária articulação com a educação de adultos. Ao mesmo tempo, há uma falta de coordenação e colaboração e um paralelismo entre os programas e projetos implementados nos planos regional e internacional. Embora os recursos financeiros e humanos sejam escassos, o que falta ainda mais é vontade política para investir no campo da educação de adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, estabelecido em Hamburgo como o conceito fundamental para o campo da educação, incluindo a EJA, não foi incorporado à prática, especialmente na América Latina.

Essa visibilidade exagerada à alfabetização de adultos a que se refere o autor foi destacada em diversos lugares do Brasil, com a implantação de Programas de Alfabetização, que tinham o objetivo de apenas proporcionar técnicas de leitura, escrita e cálculo aos adultos sem escolarização, ao tentar erradicar o analfabetismo no país num curto espaço de tempo. Essa concepção estava presente no MOBREAL:

¹⁴Ver art. 37 e 38 da referida lei, a qual assegura o acesso e a continuidade dos estudos aos educandos trabalhadores tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, respeitando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

¹⁵ Documento disponível no portal dos fóruns de EJA do Brasil: <http://forumeja.org.br/confintea>

¹⁶ Ver documento disponível em <http://forumeja.org.br/confintea>

Vemos que o objetivo do MOBREAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida. (JARDILINO E ARAÚJO *apud* BELLO, 2014, p. 60)

O propósito destes programas de alfabetização era que os educandos dessem continuidade aos estudos e concluíssem o ensino primário através do Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente ao ensino supletivo dos anos iniciais do ensino fundamental. Este programa surgiu no Brasil, em 1971, em caráter experimental, como oferta de pós-alfabetização, oriunda do Programa de Alfabetização Funcional (PAF). Porém, Paiva (2003) adverte que não é permitido avaliar em que medida o PEI significou educação continuada de recém-alfabetizados do Mobral, “pois não existem informações capazes de assegurar que os educandos de educação integrada sejam os mesmos que se alfabetizaram através das classes do movimento”. A autora afirma ainda que este programa:

termina se caracterizando como uma alternativa de estudo condensado para os educandos potenciais do supletivo em geral [...] mas não resolve o problema específico da campanha alfabetizadora: o de evitar a regressão ao analfabetismo dos contingentes que alfabetizou, assegurando que seus ex-educandos se integrem numa programação de educação continuada. Mas certamente, a autonomia conseguida pelo Mobral está ligada à sua função político-ideológica e se reflete nas tentativas feitas pelo Movimento para sobreviver ao seu 10º aniversário (PAIVA, 2003, p. 377).

Assim, a falta de política pública no cenário educacional não tem como prioridade a oferta da escolarização de jovens e adultos. Sendo possível afirmar que a prática educativa voltada para uma pedagogia tecnicista, através do ensino supletivo, com modelos prontos de organização curricular sem estarem associados ao perfil do educando, tinha como objetivo preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, por meio da utilização de manuais didáticos, em que o educador passava a ser um técnico que apenas transmitia o conhecimento. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67) afirmam, ainda, que:

a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico.

A partir da década de 1980, o incentivo aos programas e projetos de alfabetização foi destacado novamente como política pública para a Educação de adultos, como por exemplo, a Fundação Mobral (1967-1985), a Fundação Educar (1986-1990), Programa Alfabetização

Solidária¹⁷ (1997-atual), o Programa Brasil Alfabetizado¹⁸ (2003-atual) e o PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹⁹ (2005-atual). Porém, a falta de investimento político e financeiro, com relação ao atendimento da escolarização de jovens e adultos, através desses programas de alfabetização, repercutiu de forma negativa na oferta do ensino e na preparação dos profissionais para atuar com essa especificidade, pois não se trata de oferta educacional a partir da escola, mas de espaços alternativos e sem apoio, muitas vezes, do governo federal, ao invés de garantir a continuidade da oferta da modalidade em espaços escolares, bem como a permanência desses sujeitos educandos.

Soares (2002) destaca que o governo do presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar, em 1990, não criando nenhuma outra instância que a substituísse. Fonseca et al. (2000, apud SOARES, 2005, p. 123) também destaca sobre certa “proliferação de programas de EJA, quer no âmbito público quer no privado...”. Soares considera ainda que “com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a educação dessa população passou a ser focada como estratégia e elemento de requalificação profissional” (2005, p.123). A partir de então, o governo federal oferece apenas programas de alfabetização como forma de política pública para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Também Haddad²⁰ afirma que desde a extinção da Fundação Educar, “parece estar em curso um processo de realocação das atribuições da educação supletiva, que se deslocam para os estados e, principalmente, para os municípios” (HADDAD, 1993, apud BEISIEGEL, 1997, p. 27). Ao transferir responsabilidades de poderes na oferta da educação de jovens e adultos. Soares (2005, p. 123-124) acrescenta que:

A desobrigação da União para com a EJA (BEISIEGEL, 2000), processo ocorrido no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, transferiu para estados e municípios a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com escolaridade incompleta. No âmbito federal, portanto, houve uma redefinição administrativa que resulta numa ação desarticulada entre os ministérios que desenvolvem ações de oferta e de atendimento a jovens e adultos. Depois da extinção da Fundação

¹⁷O Programa Alfabetização Solidária -PAS- surgiu em 1997, com uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso em atuar, inicialmente, na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

¹⁸O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Tem como proposta promover a superação do analfabetismo no Brasil, buscando a inclusão social de pessoas analfabetas. A SECADI/MEC é encarregada de organizar e coordenar o programa que conta com a participação do governo, empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações de sociedade civil. Ver <http://portal.mec.gov.br>

¹⁹O Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. Ver <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

²⁰Trabalho apresentado por Beisiegel na XIX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1996.

Educar em 1990, as ações voltadas para a EJA realizaram-se de forma pulverizada. A equipe do MEC, que nos anos 70 e 80 estava a cargo do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), se resume a um setor no interior da SEF (Secretaria de Educação Fundamental): a Coordenação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (COEJA).

Na realidade vivenciada no cenário educacional, o que se percebe é o descaso com políticas públicas ao atendimento dessa oferta de ensino, mesmo com a publicação da LDBEN/96 efetivando-a como modalidade de ensino da educação básica. Na década de 1980, houve avanços legais nesse campo da educação, baseados nos princípios estabelecidos pela nova Constituição Federal. Contudo, Haddad (1997) sinaliza para uma reflexão crítica sobre a LDBEN, pois a educação de pessoas adultas continua sendo considerada ainda como uma educação de segunda classe. O autor considera importante uma leitura bastante atenta da atual lei de ensino, pois a seção dedicada à educação de jovens e adultos e a aparente flexibilidade podem enganar o leitor desavisado que não acompanha o contexto histórico em que a lei foi produzida. A Lei trata a modalidade de “maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado que prioriza a educação fundamental para crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais” (HADDAD, 1997, p. 8).

Portanto, a análise minuciosa da LDBEN 9394/96 permite considerar, como afirma o autor, que a lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos consolidado no regime militar, isto é, o do ensino supletivo. E também que não foi considerada a formação de educadores específicos para esta modalidade de ensino, bem como uma organização escolar diferente do modelo escolar regular para o atendimento desse público. O fato é que a lei desconsidera a importância de uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de acesso e permanência dos educandos jovens e adultos para frequentar qualquer programa educacional. Haddad (1997, p. 8) ainda critica a falta de destaque ao analfabetismo, considerando “o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, a escrita e das operações matemáticas elementares”. Acrescenta que “nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993” (HADDAD, 1997, p. 9).

O autor aponta, ainda, o inciso VII da LDBEN, que destaca a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Esse inciso VII foi retirado do Projeto de Lei Complementar

1258/88 e incorporado na nova LDBEN. Considera que este Projeto quando foi encaminhado à câmara:

procurava garantir uma nova concepção de pessoas jovens e adultas. Nele, superava-se a ideia de uma educação supletiva, voltada à reposição da escolaridade aos 7 a 14 anos. Buscava-se vinculá-la muito mais ao mundo do trabalho, universo afeito aos demandatários deste tipo de educação, do que ao mundo da escola, particularmente a escola das crianças. Isso permitiria tratar a educação de adultos de uma forma própria, voltada aos interesses de uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular.

Haddad (1997, p. 10) aponta que conforme art. 37, no parágrafo 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”, bem como o Inciso VII do art. 4º:

ambos procuram dar destaque ao fato de que parcela significativa dos que frequentam estes programas são trabalhadores. No entanto, esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu: a que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio.

O autor cita o artigo 37 da LDBEN, destacando que ele “reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada a reposição da escolaridade marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo” e ainda que “a lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos que o regime militar implantou com a anterior LDB: o do Ensino Supletivo” (HADDAD, 1997, p. 12). Dessa forma, o conceito de trabalho abordado anteriormente, “tornou-se algo secundário frente ao conceito de escola regular”. Além de manter o conceito de Ensino Supletivo, a nova LDBEN empobreceu “na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios” (HADDAD, 1997, p. 12). O autor considera que houve omissão de condições necessárias para que as pessoas jovens e adultas pudessem frequentar programas de EJA:

Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva liberal, onde se aposta na ideia de que a simples oferta seria suficiente para garantir a presença do educando. Como sabemos, em grupos sociais pobres, excluídos de condições sociais básicas, não basta oferecer escola, é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios educandos pelos seus fracassos (HADDAD, 1997, p. 13).

Dessa maneira, “[...] o Estado abre mão da sua responsabilidade da formação, garantindo apenas mecanismos de creditação e certificação. [...]” dando ênfase nos exames supletivos, desqualificando a qualidade da educação ofertada a estas pessoas ao mesmo tempo que oferece uma “supletivação” do ensino regular com prejuízos no processo de aprendizagem

(HADDAD, 1997, p. 14). Também destaca que no campo da EJA “seguimos num caminho de destituição de direitos e de deslegitimação da EJA como política pública e gratuita e acompanhada por uma crescente visibilidade de programas compensatórios” (HADDAD, 1997, p. 18).

A discussão até aqui evidencia que as políticas públicas dos governos não têm como prioridade a oferta da escolarização de jovens e adultos enquanto direito subjetivo. Além disso, os sistemas de ensino sofrem imensa dificuldade com a descontinuidade das gestões administrativas, que ignoram a história da EJA e os percursos já vivenciados. Observa-se, também, a existência de tentativas de organização das políticas para a EJA com programas e Projetos ao invés de uma política que tenha continuidade no processo escolar. Segundo Haddad (1997, p. 18):

cabe aos inconformados buscar nas brechas produzidas na lei, seus espaços de atuação no sentido de barrar este movimento de esvaziamento das políticas de educação de pessoas jovens e adultas. Ao mesmo tempo, há que se olhar para uma série de experiências novas que vêm surgindo, particularmente nos espaços das políticas municipais, que apesar dos limites, demonstram que com vontade política é possível ampliar o universo de atendimento para todos.

Segundo Machado (2008, p.162), as mudanças não ocorrem apenas com a publicação de leis, mas em relação com todo um contexto histórico de muita luta “que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996”.

Em paralelo com esse contexto nacional, será abordado a seguir, o processo formativo de educadores de jovens e adultos por meio no NEP (Núcleo de Educação Permanente), em Colider, município localizado ao norte de Mato Grosso, onde ocorreu a oferta de educação supletiva, porém baseada numa educação freireana, em que se buscou a valorização da formação do educando trabalhador e do educador que lidou com esse público.

2.2 A oferta da educação supletiva através do NEP-Núcleo de Educação Permanente em Mato Grosso: Política de Educação como demanda necessária aos jovens e adultos trabalhadores

Em Mato Grosso, sobretudo após o processo de divisão territorial que resultou na criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, houve significativo aumento populacional, principalmente, nas regiões norte e noroeste do estado, onde a colonização se intensificou com a imigração de pessoas de outros estados, principalmente da região sul do país. Dessa maneira, foi considerado necessário que o governo viabilizasse o atendimento

escolar às crianças, adolescentes e jovens, bem como às pessoas adultas sem escolarização. Naquele momento, a oferta da escolarização para jovens e adultos era caracterizada pelo ensino supletivo, ainda baseado na Lei nº 5692/71.

Nesse sentido, o governo do estado proporcionou a oferta de escolarização para jovens e adultos, através de um projeto de educação supletiva, com a implantação do NES – Núcleo de Estudos Supletivos, em 1986, em alguns municípios, entre eles Colider, localizado ao norte do estado de Mato Grosso. Ainda vale ressaltar que o analfabetismo entre a população de 10 anos ou mais no estado de Mato Grosso, em 1990, alcançava 13,3%, conforme dados do IBGE²¹. É importante considerar o número de pessoas sem escolarização, nessa época, sabendo que na zona rural esse número era maior, em decorrência das condições vigentes para o acesso à educação escolar. Assim, dada a velocidade e intensidade do processo de migração em Mato Grosso era necessário que a população tivesse acesso a escolas e programas que garantissem a aquisição da leitura e da escrita para pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade. Conforme aponta Arruda (2011, p. 98), em Mato Grosso:

A EJA, do ponto de vista da Administração Pública, via de regra, não era pensada e praticada sob a perspectiva da elevação cultural, intelectual dos estudantes, mas, mais como uma espécie de assistencialismo às pessoas tidas como desajustadas, marginalizadas, ou, em descompasso com as regras, as estruturas da “Escola Regular”. O objetivo da EJA, então, era “incluir”, “recuperar”, esses que estavam “desajustados” para o sistema educacional “regular” através dos programas e projetos da educação “supletiva”.

Pode-se considerar que o NES foi a primeira forma de oferta de curso supletivo para pessoas jovens e adultas que proporcionou escolarização pelo sistema educativo do estado, sem contar os programas e projetos destinados à alfabetização como o Mobral e outros projetos de alfabetização, por se tratar de um projeto que visasse o atendimento ao ensino de 1º grau. O NES era destinado às pessoas adultas já alfabetizadas. Assim, dava continuidade à escolarização de 1º grau, ou 5ª a 8ª série “modular”, chamado assim na época, hoje, correspondente ao ensino fundamental, conforme aponta Noite (1994, p. 48).

A autora, que foi educadora do NES, no momento de sua implantação, descreve que o material de estudo era o mesmo utilizado no Projeto Logos II²², específico para formação de educadores leigos, através da educação a distância existente no estado, o qual ainda estava em funcionamento no município de Colider, durante a implantação do NES. Porém, neste utilizavam-se apenas os módulos correspondentes aos conteúdos do ensino de 1º grau,

²¹ Ver fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1990.

²² Ver capítulo anterior deste trabalho que descreve sobre a oferta deste projeto, ou ver Bognar e Ferreira (2015) Disponível em <<http://sistemas.ufmt.br/semiedu2015/site/>>

ignorando os fascículos didáticos destinados à formação de educadores, tendo em vista que o NES não era um curso profissionalizante, mas atendia aqueles educandos trabalhadores que não puderam concluir os estudos na idade considerada “própria”. Percebe-se assim, um problema relacionado à falta de material específico para estudos e de preparação do educador para atender aos cursistas, conforme é apontado na entrevista com a Orientadora “F”, em 17/02/2016, que também era educadora do NES:

Foi uma experiência muito difícil porque não fui preparada pra trabalhar com o ensino de jovens e adultos. Assim que assumi a modalidade de jovens e adultos, iniciamos numa salinha sem recursos, pequena, próximo a antiga “Delegacia de Ensino”, hoje, Assessoria Pedagógica. Inclusive, no mesmo ambiente que atendíamos os educandos, era também cozinha, banheiro, sala para tudo em um único ambiente, não tínhamos nenhum mobiliário, muito menos biblioteca; o que tinha eram os módulos. E eu me lembro da dificuldade, cheguei a chorar por não ter conhecimento do material e por não ter onde pesquisar assuntos que ainda não dominava dentro do conteúdo um tanto defasado, desatualizado. Assim que cheguei, eu peguei aqueles módulos, já meio amarelados pelo tempo; entrei em desespero, a quantidade de módulos que tinha que dominar tudo de uma só vez, porque cada educando vinha com um módulo diferente pra ser atendido, então, o educador tinha que dominar todo o conteúdo [...] porque cada educando estava em um módulo em um nível diferente. E eu peguei aquele material, ninguém me orientou. Eu passava noites a fio estudando aquele material.

Nota-se, neste depoimento, a falta de preparação do educador, a falta de condições de trabalho, bem como local inadequado para uma situação de aprendizagem. Assim, a oferta da educação supletiva para os jovens e adultos foi instalada no município como política pública de estado, porém sem condições mínimas de atendimento, conforme o seguinte relato:

E era uma sala sem nenhuma condição, quente, extremamente quente, sem ventilação e a gente trabalhava em período integral, inclusive no horário do almoço, era esse o horário que o educando vinha pra fazer o atendimento e as avaliações. E foi um trabalho assim de “formiguinha”, eu fui conhecendo aos poucos e sozinha. Depois daquele ambiente que eu já me familiarizei, conseguimos um espaço numa sala anexa à Prefeitura, um ambiente um pouco melhor e mais amplo, porque aumentou o número de educandos. E quando eu cheguei já tinha outros educadores que trabalhavam no Logos II e aí a gente foi se enturmando, as dificuldades a gente foi sanando, foram chegando outros educadores... (Orientadora “F” – entrevista em 17/02/2016).

A falta de investimento para o atendimento da escolarização às pessoas jovens e adultas foi destacada na entrevista. Os estudantes do NES, inclusive, foram transferidos pouco tempo depois para o Núcleo Pedagógico, em que funcionava o Projeto Logos II, sala anexa à prefeitura, caracterizando a busca por melhores condições de trabalho e de atendimento aos jovens e adultos em função do número crescente de matrículas. Em uma das entrevistas coletadas para este trabalho, uma das educadoras destaca sobre a junção dos projetos NES e Logos II no mesmo espaço físico:

Esse Núcleo, na verdade, ele estava vindo pra incluir outros trabalhadores, que não só o educador. O educador estava sendo atendido pelo Logos. Os outros trabalhadores tinham menos acesso ao estudo, então, a ideia era ofertar para outros trabalhadores de maneira geral o ensino fundamental, as séries iniciais e finais do 1º grau, atendido pelo Núcleo de Estudos Supletivos. [...] e assim com uma certa resistência, essa coisa não foi simples assim não, teve uma certa resistência na junção dos dois cursos, porque eram grupos diferentes, pessoas que pensavam diferente, mas em nome dessa possibilidade de melhorar pra todo mundo, nós nos juntamos num único local, então, ali passou a funcionar o NES junto com o projeto Logos II e cada um fazia a sua parte e cada um atendia o seu público (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Observa-se na fala das educadoras entrevistadas, a dificuldade apontada na interação dos educadores diante das concepções diferenciadas que emergiam na interação pela convivência entre as pessoas envolvidas nos projetos ofertados. Sendo este um dos impasses instalados no início da junção dos cursos no mesmo espaço físico, porém isto de certa forma contribuiu para a construção do perfil do educador de jovens e adultos, uma vez que as diferentes linhas de pensamento sobre o tema eram discutidas entre os educadores dos dois projetos. Arruda (2011, p.131) discute essa temática quando destaca a política educacional do estado voltada para o atendimento do educando jovem e adulto trabalhador, afirmando:

É assim que quando os técnicos da CESU/DES amiadaram suas presenças no NES de Colider encontraram um desassossego gerado pela determinação da SEC/CESU e DREC de juntar e fazer funcionar todos os cursos de Educação Supletiva no espaço em que estava instalado o Projeto Logos II. Entretanto, ainda que recebidos sob uma natural desconfiança, encontraram, naquele desassossego, um terreno fértil para as discussões de novas propostas com vistas à reorganização e redefinições teórico-metodológicas e estruturais da Educação de Jovens e Adultos.

O NES, no entanto, não avançou muito tempo nessa estrutura de funcionamento, pois em 1987, houve uma grande discussão no estado de Mato Grosso sobre a implantação de outro projeto: o NEP – Núcleo de Educação Permanente, conforme Noite (1994). O NEP era um projeto destinado à oferta de 1º e 2º grau aos jovens e adultos trabalhadores interessados em prosseguir os estudos, também na forma de ensino supletivo. Este projeto foi uma iniciativa do governo do estado, na época, através da DES – Departamento de Educação Supletiva, da Secretaria de Educação e Cultura – SEC/MT, conforme destaca a entrevista da Orientadora “B”, no dia 14/03/2016:

Assumi a Secretaria de Estado de Educação a educadora Serys, que trouxe com ela um grupo assim mais arrojado, no sentido de enxergar a educação de jovens e adultos como um direito. A educação precisava avançar em todos os sentidos, inclusive percebendo que pra escola não é só menino de 7 aos 14 anos que vai não, o adulto tem que estar na escola, o marmanjo, o idoso, o velhinho, a zeladora, o pedreiro, o carpinteiro. Todos os trabalhadores têm direito a ter acesso a escola e aí que foi pensado o NEP,

Núcleo de Educação Permanente. A finalidade era essa mesma, era a inclusão, incluir as pessoas, incluir os trabalhadores, mas os cursos que estavam em curso precisavam ser assegurados seu término. Os NEP's que foram implantados no estado eram sete. Eles teriam a responsabilidade de pensar um curso com uma outra roupagem, com uma outra metodologia, com um outro material e ofertar no lugar do projeto Logos II (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Arruda (2011) destaca o apoio de profissionais da educação ao Projeto Político Pedagógico do NEP, que representava a busca de uma proposta inovadora, que teve aprovação unânime de um grupo de educadores universitários, principalmente da UFMT, e daqueles que assumiram a proposta pedagógica em cada local de oferta:

É desse modo que o grupo de dirigentes que comandava a EJA através da DES ganhou o apoio e a contribuição técnico-científica e política de intelectuais que tinham singular importância para os movimentos sociais e para a educação estadual, inclusive para o ensino superior, são eles: Eudson de Castro, Tasso Mazoti, Pedro Piloni e Marlene Mazoti. Todos esses educadores, da Universidade Federal de Mato Grosso, demonstraram grande entusiasmo com o esboço do projeto que lhes fora apresentado (ARRUDA, 2011, p. 99).

Assim, o NEP era um projeto que pretendia criar uma estrutura escolar que reconhecesse as especificidades e necessidades dos educadores e educandos da EJA, valorizando especialmente as vivências desses sujeitos no mundo do trabalho (Arruda, 2011). Inclusive, a proposta pedagógica deste projeto inauguraria uma gestão democrática envolvendo diretamente os estudantes na gestão da escola, garantindo a autonomia político-pedagógica dos educadores. Para Arruda (2011, p. 99):

[...] quanto à implantação e desenvolvimento do projeto a estratégia era que, depois de definido o modelo da escola, seus contornos estruturais, funcionais, político-pedagógicos e administrativos, o mesmo seria implantado nas diversas regiões de Mato Grosso; após a implantação do projeto, este seria desenvolvido por um ano, pelo menos, para depois ser avaliado de forma conclusiva com a finalidade de, conforme os resultados apurados, ser, ou não, expandido para outras regiões e municípios do Estado até atingir todo o território mato-grossense – num prazo que seria definido conforme fossem disponibilizados os recursos financeiros e materiais necessários.

A SEC/MT criou o Núcleo de Educação Permanente em fevereiro de 1988, conforme Decreto nº 579, que teve como objetivo ofertar uma nova estrutura escolar com um projeto diferenciado para atender a educação supletiva no estado, destinada aos jovens e adultos trabalhadores que não haviam concluído sua escolarização. Nesse momento, foram criados apenas sete NEPs, em São Félix do Araguaia, Barra do Bugres, Jauru, Jaciara, Paranatinga, Juína e Colider, no ano de 1988.

Diante desse número de municípios atendidos, observa-se que a demanda de pessoas jovens e adultas desescolarizadas não foi totalmente atendida. Com relação aos critérios de seleção para a escolha dos municípios que atenderiam ao projeto, Arruda (2011, p. 100) explica que:

O critério que presidiu a escolha desse universo foi o geográfico, dessa forma o Estado foi dividido em sete regiões e, em cada uma dessas regiões, seria escolhido um município para se implantar o projeto. Nessa discussão inaugural estava concebida a ideia de que o projeto político-pedagógico e estrutural, assim como as outras especificidades ou definições da escola que se pretendia criar, deveria ser debatido e aprovado, no mínimo, pelas pessoas que a iriam implantar e desenvolvê-lo em seus respectivos municípios.

Observa-se, de acordo com o autor, que o currículo a ser ofertado foi pensado, inicialmente, pela Secretaria de Educação do estado, porém, foi garantida autonomia para os locais que criaram os NEPs para o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas adequadas ao educando trabalhador. Conforme Decreto de criação dos NEPs, estes foram criados considerando o grande contingente de adultos-trabalhadores sem escolaridade no Estado; a inadequação dos cursos oferecidos ao educando-adulto trabalhador; e ainda por considerar que os cursos de educação supletiva se constituíam num dispositivo de grande alcance para o atendimento da população marginalizada do ensino regular. Devido à necessidade de maior atendimento educacional para estas pessoas, houve a expansão da oferta deste projeto, nestes municípios, em salas anexas na zona rural, o projeto, porém, não se expandiu aos outros municípios do estado, caracterizando falta de investimento para esta oferta em outras localidades do estado, conforme já apontado.

Para caracterizar a oferta da educação supletiva, Arruda (2011, p. 118) apresenta informações sobre o atendimento em Colider, a partir da implantação do curso de magistério aos educadores leigos em 1982, através do Logos II:

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

O autor considera o NEP um terceiro momento de história da EJA, considerando o percurso de oferta educacional às pessoas adultas sem escolarização em Mato Grosso. Contou como primeiro momento o Projeto Logos II, pelo fato de ter seu início na década de 1980, sendo destinado a educadores leigos. Este projeto foi destinado apenas à formação de magistério para educadores que atuavam sem habilitação, contribuindo para a formação de muitos educadores que não tinham sequer o ensino fundamental, porém não era destinado a

todos os jovens e adultos sem escolarização do município, sendo esta uma demanda grande a ser atendida, na época.

Assim, pode-se argumentar que o Projeto Logos II não era uma oferta de EJA enquanto modalidade, mas tinha o papel de ofertar escolarização de ensino médio para pessoas jovens e adultas, porém com habilitação profissional de magistério, apenas para aqueles educadores leigos que estavam atuando em sala de aula. Estamos considerando enquanto oferta de educação de jovens e adultos apenas àqueles que tinham o perfil de um cursista que em idade adulta busca a escolarização por não ter concluído os seus estudos, mesmo considerando que a EJA não era, ainda, uma modalidade de ensino, tendo em vista que foi reconhecida enquanto tal somente, em 1996, com a nova LDBEN.

O NES é considerado o segundo momento de oferta da educação de jovens e adultos pelo autor, por ter sido implantado em 1986 e logo em seguida, em 1988, o NEP. Nestes dois últimos, a oferta de escolarização era destinada a todas as pessoas interessadas em prosseguir os estudos, e não apenas educadores leigos, como era pré-requisito no Projeto Logos II. Com a implantação do NEP a escolarização passou a ser ofertada de forma diferenciada para o atendimento de todos os jovens e adultos interessados em continuar e concluir os estudos. Conforme a entrevista da Orientadora “C”, no dia 12/01/16:

Ele oferecia vários cursos, V a VIII, ensino médio, também abriu para o PEB, Programa de Educação Básica, que era de 1ª a 4ª série, alfabetização de jovens e adultos. [...] O PEB era uma campanha de alfabetização do governo, oferecido pela Secretaria de Educação aqui no município de Colider... Em 1986 esse programa era denominado PEI, Programa de Educação Integrada [...] À medida que veio a proposta de NEP, veio com a proposta de ofertar vários cursos (V A VIII, Ensino médio e anos iniciais), além disso, dar continuidade ao projeto Logos II. Entretanto, não havia material para atender a demanda de todos os cursos. Alguns módulos foram divididos pra trabalhar no ensino médio, alguns foram divididos pra trabalhar de V a VIII e o PEB de 1ª a 4ª série, sendo o atendimento através de aulas presenciais.

Observam-se nessa entrevista, as formas diferenciadas de atendimento ao jovem e ao adulto que não teve acesso aos estudos, tanto no ingresso quanto na continuidade de sua escolarização quando criança ou adolescente, sabendo que muitos destes foram impedidos de estudar possivelmente por conta do trabalho junto à família, ainda nessa idade, ou até mesmo a distância da escola. Assim, o NEP trouxe opções de oferta para alfabetização, ensino fundamental e ensino médio àqueles que necessitavam da escola como espaço de formação, porém, a falta de material didático foi demonstrada quando a entrevistada aponta a divisão dos módulos do projeto Logos II, já existente desde 1982, para todos os cursos implantados no NEP. Dessa forma, observa-se novamente a implantação de uma política para a educação de

peças jovens e adultas sem o devido investimento em material didático e na preparação do educador que se “aventurava” no trabalho para com esses sujeitos de direito à educação.

Conforme destaca Arroyo (2007, p. 21), “a finalidade não poderá suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. Considera-se, assim, que mesmo com essas dificuldades apontadas nas entrevistas, este espaço formativo trouxe a possibilidade ou alternativa para o educando trabalhador buscar uma vida melhor a partir dos estudos e não apenas para suprir a escolarização, mas para a formação integral do sujeito.

A Orientadora “C”, entrevistada no dia 12/01/16, destaca que o educador que pertencia ao quadro docente do NEP deveria estar preparado para atuar em todas as formas de oferta desse espaço formativo. Segundo a Orientadora “A”, em entrevista dia 18/01/2016:

No NEP estava muito próxima essa modalidade de alfabetização que era o PAF - Programa de Alfabetização de Adultos e o PEI - Programa de Educação Integrada. Eram programas de Estado. O PAF que era alfabetização e o PEI que era para continuidade da alfabetização. E tínhamos ainda muita carência de educadores. Então, muitos dos que estudavam ali no NEP também atuavam nas salas de PAF e de Educação Integrada.

É interessante ressaltar que estes programas de alfabetização foram incluídos no espaço formativo do NEP, considerando que estes não faziam parte do mesmo, inicialmente, enquanto organização curricular, conforme afirma a entrevistada: “E isso tudo com muita proximidade com o ensino supletivo, mesmo sendo outro programa, mas sempre próximo do NEP e do ensino supletivo”, conforme apontou a Orientadora “A” – entrevista dia 18/01/2016. Isso também se confirma em outro relato:

Tudo fazia parte do NEP. Eu vou começar lá do PEB - Programa de Educação Básica, que ofertava as séries iniciais. Era oferecido para instrumentalizar, pra dar formação às pessoas analfabetas, semianalfabetas e/ou que não tinham concluído as séries iniciais “no tempo certo”, inclusive para as zeladoras, vigias, que não tinham a formação. E, naquela época, o entendimento delas era: “eu vim aqui pra trabalhar, o estudo não é pra mim”. E era. Também era uma trabalhadora, um trabalhador, então isso fazia parte do NEP. O PEB fazia parte do NEP que era o atendimento às séries iniciais do ensino fundamental regular. Também era oferecido o atendimento aos trabalhadores com a formação para as séries finais do 1º grau. Também o Propedêutico, que a gente deu o mesmo nome que era usado na escola regular, porém ele também era a distância, então, era pra formação do ensino médio básico, e os cursos de formação para o magistério, esses eram os quatro cursos que o NEP oferecia (Orientadora “B” – dia 14/03/2016).

É nítida a demanda de cursos ofertados no espaço formativo do NEP (PEB, 1º Grau, 2º Grau, Curso de Magistério a distância) sendo este último ofertado com exclusividade em Colider, para dar continuidade à formação de educadores, com a extinção do Projeto Logos II, conforme abordado no capítulo anterior. Dessa forma, a organização curricular do NEP foi se

desenvolvendo na prática, sendo pensada e construída pelo coletivo de educadores da escola, com a contribuição de outros profissionais. A Orientadora “A”, em entrevista dia 18/01/2016 afirma:

Agora quando veio o NEP aí nós aprofundamos a discussão de jovens e adultos, então eu acho que a criação do NEP aí foi mesmo sentar, falar o que era a educação de jovens e adultos, pra que ela existe, que ela não seria um supletivo apenas, pensar numa proposta definida pra educação de jovens e adultos. Na minha formação acho que isso foi importante. E que isso tudo coincide com a militância no sindicato, militância no partido, e o curso de licenciatura que era um curso também de formação de educadores oferecido pela UFMT em Alta Floresta. [...] ali tinha um grupo de educadores João Monlevade, Socorro, Jorcelina, também comprometidos com a educação, então, esse processo de formulação da crítica da educação ele foi acontecendo, mas a criação do NEP foi assim, para a educação dos jovens e adultos, foi o ponto marcante na minha formação.

Nota-se que durante o processo formativo dos educadores que atuavam no NEP, em virtude da interação entre os educadores do projeto, as ideias eram compartilhadas com educadores universitários, com as instâncias sindicais e partidárias constituindo debates sobre a educação de jovens e adultos para construção de uma proposta pedagógica voltada aos interesses do educando trabalhador. A dificuldade na organização curricular para o desenvolvimento do projeto estava atrelada às poucas orientações que se obtinha por parte da Secretaria de Estado, pois o Núcleo de Educação Permanente foi implantado apenas em alguns municípios do Estado, como descreve Arruda (2011, p. 100):

Foram mandados, então, para aquelas regiões seis técnicos da DES que se reuniram com educadores e servidores da Educação Supletiva nos respectivos municípios visitados, fizeram uma primeira discussão sobre as intenções do grupo dirigente, além de levantarem informações político-pedagógicas e estruturais sobre a Educação Supletiva. O caráter político-militante do projeto, a perspectiva de extrapolar-se enquanto escola para além dos limites e concebidos e praticados para a “escola regular” se evidenciou mais no fato de que, ainda nesse início das atividades de concepção, discussão para a aprovação do projeto, o grupo publica um jornal. Em seu primeiro número, esse jornal que é nominado apenas de Boletim, pede aos envolvidos que indiquem sugestões de nomes para o periódico; é ali, também, que estão noticiadas as primeiras ações referentes ao desenvolvimento do projeto, lá.

Este Boletim citado pelo autor era um periódico construído com o objetivo de informar sobre o desenvolvimento do projeto do NEP, sendo viabilizado, bimestralmente, pela DES/CESU/SEC. Era intitulado *Órgão Informativo da Educação Supletiva de Jovens e Adultos de MT - NEP - Uma construção de todos nós*. Conforme Boletim Ano I, nº 001, divulgado em junho de 1988 (ANEXO VI) foi destacado que sua realização era fruto de uma proposta sonhada pelo coletivo e que a redefinição político-pedagógica da educação supletiva

de jovens e adultos de trabalhadores buscava a construção de uma educação que interessasse à classe trabalhadora numa perspectiva de educação permanente.

O NEP tinha essa ideia de educação permanente, por isso que era Núcleo de Educação Permanente [...] o ser humano precisava ter uma educação sempre para a vida, permanentemente, precisava desse modelo de educar, então, ele podia terminar o curso, mas ele podia procurar a escola pra estudar, pra ler, pra se profissionalizar num curso, porque a escola podia oferecer paralelo, ela podia oferecer outros cursos se ela quisesse, paralelamente, para que o educando pudesse participar independente de estar ou não matriculado (Orientadora “C” – entrevista dia 12/01/2016).

Assim, a ideia de educação permanente já era um projeto pensado pelos educadores do NEP de Colider, desde o início do projeto. A educação era concebida como educação continuada num processo permanente que já não era mais vista como aquela destinada apenas a uma parcela da sociedade, mas uma educação em que o aprender fosse um enriquecimento pessoal. O projeto buscou essa alternativa na educação dos cursistas, considerando as necessidades formativas desses educandos trabalhadores. A proposta era no sentido de pensar e respeitar os educandos na sua singularidade e colocar a educação como um elemento de mudança fundamental na vida desses sujeitos, conforme destaca Arroyo (2007, p. 23) sobre o direito de todos à educação:

Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como educandos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.

A Orientadora “A”, em entrevista concedida no dia 18/01/2016, destaca que esse reconhecimento do direito à educação deve ser contemplado também na política de estado, ao oferecer oportunidades de acesso e permanência na escola a estes sujeitos que tiveram seu direito negado por diversas circunstâncias em sua vida:

Em 1986 ou 1987, começou o processo de mudança de governo e nesse processo de mudança que era, então, o Governo dos Campos, antiga ARENA, PFL e tal, e aí, nesse período de mudança, mudou para o PMDB e então, o PMDB, naquela época, era considerado um partido mais voltado para as questões sociais e tal e foi assim uma mudança de rumo mesmo no Estado e teve toda uma reformulação, uma reestruturação na antiga SEEC, Secretaria do Estado de Educação e Cultura, e assim aconteceram vários projetos, nas diversas áreas, na área de ensino noturno, formação e educação popular e a educação de jovens e adultos também teve uma modificação (Orientadora “A” – entrevista dia 18/01/2016).

Percebe-se nessa fala que a política de governo pode influenciar nas políticas educacionais, principalmente, com relação ao atendimento da educação de pessoas jovens e

adultas, já que não era considerada obrigatória na legislação, porém, um direito. Dessa maneira, essa modalidade da educação básica necessita da vontade política dos governantes e dirigentes educacionais para oferecer o atendimento a essa parcela da população, conforme aponta a Orientadora “A”, em entrevista concedida no dia 18/01/2016:

Naquela época, era uma coisa muito forte a coisa do trabalhador, inclusive o lema da Secretaria do Estado, era a educadora Sérys Shessarenko que era secretária, era a educação voltada para o trabalhador, era o lema da Secretaria do Estado. E pra lá foram diversos educadores da universidade, da militância política, que faziam uma discussão política de uma outra educação, uma educação com foco no trabalhador. Então, o NEP veio nessa conjuntura de mudança de governo, e de um governo com discurso voltado para o trabalhador.

Assim, percebe-se que as ações do estado para com esse novo projeto foram geradas com o apoio de educadores universitários e de movimentos sociais que juntamente com o coletivo de educadores do NEP buscaram uma educação pensada para o trabalhador. Esse grupo de educadores tinha como foco, na sua prática educativa, o educando que queria formar, ou seja, com condição para a plena participação na sociedade. Dessa maneira, a educação de pessoas jovens e adultas tornava-se mais que um direito, uma consequência do exercício da cidadania. Confira a entrevista da Orientadora “A”, concedida no dia 18/01/2016:

Olhávamos pros nossos educandos, pensando na formação integral como um todo. Então, tinha a parte pedagógica, dos conteúdos, tinha a parte cultural que a gente achava que tinha que fazer e isso era feito sempre nos encontros. [...] Nós nos interessávamos muito pela vida dos estudantes em tudo, desde a parte de família, dos relacionamentos, das dificuldades financeiras, dificuldade com emprego. Tinha muita perseguição, às vezes, da prefeitura, então, a gente acabava se envolvendo com esses estudantes de uma maneira geral, por exemplo, teve uma movimentação dos trabalhadores rurais no Banco do Brasil, então, “vamos fazer comida lá no NEP”, por quê? Porque nossos educandos estavam lá. Tem um fechamento de BR lá do Sintep, e nós estávamos juntos, todo o nosso pessoal estava lá. Então, era um compromisso com o estudante como um todo. [...] movimento negro, movimento ambiental, o que tinha... educadores da UFMT que tinham pesquisa [...] E isso tudo, cada vez que isso acontecia, ía abrindo caminhos pra um ou outro estudante nosso, ou um outro educador. E a própria metodologia ali, através dos módulos, também ajudava porque permitia a quebra do tradicional horário das sete às onze, das treze às dezessete, [...] do ritmo também, como era um ritmo mais individualizado ali, também isso permitia a gente fazer algumas coisas e não esperar que todo mundo aprendesse o “A” pra depois aprender o “B”.

Nessa perspectiva, uma nova proposta pedagógica surgiu nos NEPs para atender aos educandos jovens e adultos trabalhadores que não concluíram os seus estudos. Segundo Boff (2002, p. 124), o NEP contemplou duas mudanças importantes: 1) a Coordenadoria de Ensino Supletivo (CES) proporcionou autonomia para cada NEP, tanto nos aspectos administrativos como pedagógicos; e 2) o Núcleo de Estudos Supletivos (NES) possibilitou o acolhimento de

diversas formas de organização dos cursos, não ficando restrito ao atendimento de 1º grau. Essa autonomia foi também destacada na entrevista com Orientadora “A”, concedida no dia 18/01/2016:

Nós participamos bem profundamente dessa discussão, de mudança das políticas públicas da educação, e para o Núcleo do Ensino Supletivo foram chamados alguns Núcleos do Estado, sete núcleos do Estado e no meio deles o Núcleo de Colider, por conta da atuação dos educadores, por conta já do que tinham feito no Logos II: uma atuação política e atuação sindical. E aí foi escolhido o NEP de Colider e mais outros seis do Estado para discutir uma proposta do jeito que cabia no sistema e aquilo que a gente estava sonhando [...] ao construirmos essa política, que foi o Núcleo de Educação Permanente, nós pensamos num espaço em que o trabalhador poderia fazer cursos em diversas áreas, tanto esses cursos regulares como outro curso e espaço pra estudar durante o dia e à noite e final de semana, era um espaço para o trabalhador.

Assim, o município de Colider foi um dos que se destacaram com um currículo de educação para pessoas jovens e adultas voltado para atender essa demanda, em que a construção de uma proposta pedagógica surgiu do debate coletivo baseado nas necessidades dos educandos, respeitando sua realidade e especificidades. Segundo a entrevista da Orientadora “C” realizada no dia 12/01/2016:

A ideia do NEP, ou essa ideia ousada, era uma proposta de governo. Não foi um debate estabelecido na escola. A escola partiu da ideia do projeto de governo que tinha na época [...] Houve várias reuniões pra abertura, pra implantação, [...] houve uma implementação muito grande no debate, porque nós também tínhamos um grupo de educadores que estudavam em Alta Floresta, e aí principalmente, a educadora, que era coordenadora na época, educadora Maria Ivonete também era aluna, e nós tínhamos um curso experimental da Universidade Federal que aconteceu em Alta Floresta que trouxe muitos debates interessantes sobre a prática docente. Era um curso de pedagogia também para educadores que já estavam em serviço. E aquele referencial teórico que embasou o curso também subsidiou no debate, aqui no NEP e automaticamente, ele foi transferido.

Dessa maneira, a entrevistada afirma que o NEP foi uma proposta pensada e criada inicialmente pelo governo da época, especialmente pelo grupo que compunha a Secretaria de Educação do estado, com a Coordenadoria do Ensino Supletivo. E, posteriormente, a proposta foi sendo implantada através do debate coletivo, construído no interior da escola, com os educadores que cursavam sua formação inicial. Em várias entrevistas para este trabalho destacaram a influência positiva do curso de Pedagogia, através da UFMT de Alta Floresta, na formação inicial de alguns educadores do NEP, os quais buscaram sintonia com a proposta pedagógica implantada neste espaço. Porém, não houve formação específica para a atuação do educador neste projeto, o que é comum em cursos de formação inicial. Conforme a entrevista da Orientadora “A” realizada no dia 18/01/2016:

Nós tínhamos naquele grupo, principalmente, que pensou mais o NEP, que eram as orientadoras pedagógicas do Logos e o pessoal que mais estava à frente que idealizou o NEP. Então, a gente tinha um compromisso, nós queremos fazer uma educação diferenciada, então, isso foi mais intencional. Agora, por exemplo, formação continuada, nós tínhamos os encontros pedagógicos e nos encontros pedagógicos tínhamos os palestrantes, mas o pensamento nosso estava muito mais para o estudante do que para a formação do educador.

Nesse sentido, nota-se que a preocupação maior era com a formação dos educandos, e como esse projeto seria implementado. Os educadores se debruçaram nele com todas as forças, buscando no seu cotidiano de trabalho maneiras adequadas e com boa receptividade na execução da proposta pedagógica. Conseqüentemente o educador que assumia as aulas no NEP deveria ter condições e perfil docente para o atendimento desses sujeitos educandos, mesmo sem experiência ou formação específica para atuar com esse tipo de projeto ou esse perfil de educando.

A orientadora “A” destacou que os Encontros Pedagógicos eram planejados para a participação dos cursistas, nos quais haviam muitas palestras que contribuía na sua formação profissional, apesar de considerar que o foco era a formação do estudante, pois à medida que refletiam sobre o perfil do educando e sua formação, os educadores também se preparavam para atuar com esse sujeito, já que este dependia de formação específica e significativa. Segue na figura 7, uma imagem destacando um dos momentos coletivos que tinha como denominação “Encontro Geral” ocorrido em outra escola devido à falta de espaço físico para a realização de eventos com a participação de todos os cursistas do NEP.

Figura 7 – Encontro Geral realizado na E.E. Col. Antônio Paes de Barros, Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.²³

²³ Este momento coletivo acontecia semestralmente. Era conhecido e chamado de “Encontrão” pelo fato de que reunia todos os cursistas do NEP (alguns do Logos II, aqueles concluintes do curso; cursistas do Magistério a Distância, novo curso de formação de educador; os educandos do PEB e os próprios cursistas do NEP). Vale ressaltar que apesar das dificuldades que os cursistas tinham com transporte, família, conciliação de trabalho e estudo, enfrentaram muitos problemas com alojamento e alimentação durante as etapas, segundo Noite (1994, p. 82).

Conforme entrevista com o Orientador “G”, concedida no dia 30/03/2016:

Cada encontro pedagógico daquele era um desafio, dos meios, dos recursos para realizá-lo. Embora fossem dois dias ou máximo três em alguma ocasião. Os meios para realizá-lo sempre foram com dificuldades. O espaço físico, o local para alojar, acomodar essas pessoas, para alimentar essas pessoas, a disputa interna que tinha dentro do próprio ambiente do NEP, entre os que tinham uma perspectiva de educação popular nesses modos: emancipadora, comprometida com as lutas sociais, com as lutas libertárias do povo e aqueles que queriam ser meros reprodutores de conteúdo.

Importante destacar nesta entrevista que além das dificuldades relacionadas às condições físicas também era encontrado naquele ambiente um espaço conflituoso de ideias que se distinguiam com relação ao trabalho pedagógico com os educandos trabalhadores. Dessa forma, este espaço formativo foi considerado um espaço de aprendizado e de formação política para os educadores que atuaram nele. Conforme aborda Mangolin (2001, p.43):

O NEP (Núcleo de Educação Permanente) foi a instância educacional em Colider que durante meia década, mais acentuadamente, criou oportunidades a seus envolvidos, de apropriarem-se dos mais atualizados conhecimentos. Assim, participou organizando as discussões mais ricas e polêmicas do cenário educacional da época e fora dele. Estava colocado na linha de frente do seu projeto político pedagógico, o envolvimento das/os cursistas nos eventos, nos cenários que requeriam discussões, participação e encaminhamentos. Foi vanguarda nas discussões educacionais bem como nas demandas da comunidade.

Ainda, segundo Mangolin (2001), as metodologias visavam propor aos cursistas a capacidade de enxergar as problemáticas e organizações sociais existentes na comunidade e assim explorá-las, a fim de compreendê-las, emitindo sua posição crítica na pesquisa feita, sendo possibilitado ao cursista “o contato com um mundo real – o seu próprio mundo, descobrindo como se dava sua organização, suas relações e como estava colocado para ela/e (aluna/o) e como esta/e se colocava diante dele (mundo)”. A Orientadora “A”, em entrevista concedida no dia 18/01/2016, também destaca esse papel da escola ao buscar um currículo diferenciado para atender as pessoas jovens e adultas trabalhadoras, bem como enfatiza o problema da alta rotatividade de educadores, que dificultava a formação contínua e a estabilidade do quadro docente do NEP:

Ainda o que ocorre hoje, que é essa ausência dos nossos governantes de preocupação com a educação e isso permanece até hoje, acho que mais naquele período, mais especificamente... primeiro, essa ideologia de que é supletivo, então é uma coisa de segunda ordem, de segunda classe, e a gente vivia o tempo todo tentando provar o contrário [...] então, o nosso fôlego o tempo todo era falar “Olha, nossa escola é uma escola de boa qualidade”, mas a rotatividade de educadores era um problemão, porque quando começava a fazer esse trabalho de formação, já no outro ano era outro educador [...] E ao mexermos na proposta curricular, nos conteúdos, na metodologia [...] você acaba também querendo mexer em outras coisas, em

outras observações de exploração, de discriminação. Então, era uma escola e eu penso que ainda parece que é bem assim ainda, mas era uma escola muito crítica, fazia muita crítica e isso trazia também alguns problemas, pra conseguir alguma coisa nós tínhamos que ir atrás, correr atrás, nunca ficava sendo convidados, quando tinha alguma coisa boa acontecendo.

Nesse contexto, os educadores do NEP buscaram a construção de uma educação libertadora e emancipatória, sustentada na perspectiva freireana, ao lidar com temáticas sociais na metodologia da proposta pedagógica do NEP, trabalhando com conteúdos significativos e críticos que pudessem contribuir na formação dos educandos, mesmo que para isso fossem excluídos por alguns grupos ou pessoas que não viam com bons olhos as atitudes dos educadores e educandos ao se envolverem com problemas sociais da comunidade.

Mangolin (2001) afirma que os educadores e cursistas do NEP buscaram iniciativas ousadas, a partir de um novo modelo de escola, numa nova perspectiva. A preocupação era superar a prática escolar realizada na pedagogia tecnicista, através do ensino supletivo, realizada por meio da utilização de manuais didáticos, na qual o educador era um técnico que apenas transmitia o conhecimento. O NEP trazia uma concepção de educação que desafiava o tecnicismo, “passando o novo projeto, a ser construído a cada dia, pois toda ação é precedida de uma reflexão e vice-versa” (MANGOLIN, 2001, p. 40). A autora ainda afirma que a proposta pedagógica do NEP foi:

Para além das questões teóricas colocadas e avaliadas através dos módulos, mas a partir delas, os encontros pedagógicos bimestrais com todas/os as/os cursistas davam conta de trazer à tona buscando aprofundar através de debates, encenações, técnica de fantoches, poesia, música, palestras envolvendo nelas, sobretudo a UFMT, temas como: negro, índio, a mulher, conjuntura social e educacional, organização da classe trabalhadora, a fim de que educadoras/es e cursistas, visualizassem estas discussões na relação escolar e fora dela. (2001, p. 41)

Compreende-se que os educadores não se limitaram a um saber disciplinar, reconhecendo que seu papel não é apenas dominar técnicas e procedimentos de ensino, mas ir além disso, atribuindo uma nova identidade para a docência, constituindo educadores reflexivos e pesquisadores a partir de suas vivências.

Mesmo com a concepção de uma proposta inovadora, os educadores utilizavam os fascículos do curso de magistério como forma de aproveitá-los, em função da falta de material didático específico para atuar no NEP, conforme destaca a Orientadora “F” em entrevista concedida dia 17/02/2016:

Os módulos eram do Logos II, que a gente reaproveitava porque não tinha material, até que tentávamos fazer outros materiais, porém naquela época, eu lembro que tinha um grupo de educadores que faziam a UFMT e contribuía com ideias novas na escola e eram repassadas pelo grupo, no

sentido de melhorar o material obsoleto. Aquela época, não se falava em trabalhar a “interdisciplinaridade”, hoje, mudou até a terminologia, mas naquela época, sentávamos e socializávamos o que e de que forma iríamos trabalhar [...] trocávamos textos, na realidade estávamos fazendo a interdisciplinaridade.

Também Mangolin (2001, p. 41) confirma as atitudes inovadoras dos educadores do NEP, apesar do material defasado de que dispunham os educadores e a falta de formação específica para lidar com esse público adulto:

Atendendo parte da região norte de Mato Grosso com cursos de habilitação para o magistério, cursos de 2º grau básico, 5ª a 8ª série e 1ª a 4ª série, praticamente todos na modalidade à distância, substituímos os recursos didáticos impressos, sobretudo os módulos que encontrava-se com conteúdos defasados, por propostas mais inovadoras, baseadas em bibliografias mais atuais que possibilitaram a busca, a construção do conhecimento por parte da/o cursista, que sentia-se instigada/o a “caçar” as respostas para suas construções, no seu próprio entorno, fundamentando-as nas suas leituras. Estas se davam na medida em que iam compreendendo que aquele tipo de escola vivenciado precisava ser superado, de que havia servido a um determinado projeto, contexto e paradigma. Assim, educadoras/es e cursistas iam se despojando, se libertando dos ranços há muito impregnados, cristalizados, reformulando conceitos sobre o mundo e suas relações.

A superação de uma educação tecnicista e bancária era considerada um objetivo a ser alcançado pelos educadores que não se sentiam realizados no trabalho docente. O projeto tinha o ideal de uma educação emancipadora, no entanto, o material pedagógico de que dispunham eram os antigos módulos do Projeto Logos II, produzidos pelo MEC para a formação de educadores leigos. Uma das entrevistadas afirma também a dificuldade com a falta de material didático, porém não era considerado empecilho para fazer um bom trabalho, já que o educador podia deixar de ser tradicional e buscar uma linha pedagógica mais crítica, conforme aponta o depoimento a seguir:

Os livros didáticos do MEC não vinham para o NEP. Então, o NEP era desprovido desse aporte, mas acho que isso tinha um lado bom, porque isso levava o educador a refletir bastante e a preparar melhor sua aula, seja ele tipo progressista, vamos chamar assim, ou que mesmo que tivesse uma visão mais tradicionalista de pedagogia de educação de ensino (Orientador “E” – entrevista no dia 15/01/2016).

Outro exemplo interessante a destacar é como se dava o estudo através de módulos de aprendizagem ou sistema modular. Segue um trecho da entrevista de um cursista que relembra como se desenvolvia o estudo nos módulos e as avaliações, nos quais se respeitava o ritmo de aprendizagem do educando:

Eu me lembro bem, que eu vinha, fazia as avaliações e aqui mesmo eu estudava outros módulos e já fazia as avaliações e aí levava outros pra estudar. Eu fiz mais rápido que os outros em virtude disso, porque respeitava-se o tempo do educando. Então, se o educando tinha

disponibilidade de fazer cinco no mês ele fazia, se ele tivesse disponibilidade de fazer dez no mês ele fazia ou mais... teve vez de eu fazer doze avaliações. Eu me dedicava bem nas leituras, tinha os educadores que me ajudava e a prática no ensino me ajudava muito também, porque eu estudava pra dar aula, estudava pra concluir o meu ensino médio. Fazia muitas leituras, então, tudo me ajudou, tudo me serviu de base (Cursista “C” – entrevista dia 12/02/2016).

Percebe-se assim, que mesmo com uma abordagem tecnicista presente no estudo dos módulos para obtenção do ensino de 2º grau, e ainda que, estes não haviam sido preparados para o projeto pedagógico implantado no NEP, o cursista considerou como contribuição para sua formação enquanto educando e, posteriormente, como de educador, pois tinha autonomia para tal.

Nesse sentido, Freire (1996) resgata o conceito de autonomia como princípio pedagógico para uma educação libertadora. Ele denuncia essa educação bancária que decorre do papel de repassadores de conhecimento, desenvolvendo sua crítica em busca da superação desse modelo de educação, considerada um “ranço” por Mangolin (2001), o qual impede novas práticas educativas. Dessa maneira, a autora confirma o destaque dado ao NEP de Colider, onde uma nova proposta foi sustentada por um grupo significativo de docentes do NEP, que se identificava com uma proposta de transformação social pela educação. Educação essa que se propunha a contribuir para a existência de condições necessárias aos educadores e educandos no desenvolvimento de sua subjetividade, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo. Segundo Mangolin (2001, p. 42):

Este projeto não se apresentava apenas como mais um inovador educacional, mas era vislumbrado para além disso. Estava atrelado a um projeto político social almejado, pensado para a classe trabalhadora, que buscava conquistar a emancipação do ser humano, tendo a educação uma ampla responsabilidade nesta organização.

A autora elucida que, “a característica mais forte e presente neste projeto foi a defesa da inclusão dos cidadãos e cidadãs na escola pública” (2001, p. 43). Sendo assim, este foi um projeto na modalidade de educação a distância, o qual favorecia o acesso aos moradores da zona rural que estavam fora da escola por falta de condições e oportunidades de concluir os estudos. Além disso, a autora destaca o papel que o município de Colider passou a exercer no contexto educacional mato-grossense a partir da existência do NEP, que passa a ser visto como um centro regional, servindo inclusive como referência no estado, em respeito ao trabalho desenvolvido quando propõem alternativas de uma educação politizadora para Mato Grosso. Essa educação politizadora, citada pela autora, era o cerne do projeto desenvolvido no NEP por propor uma nova escola que realmente fosse destinada à classe trabalhadora.

Mangolin (2001, p. 42) evidencia também a contribuição de pessoas e instituições comprometidas com essa proposta pedagógica, além do corpo docente do NEP, que desenvolveram a proposta, confirmando que essa nova política educacional foi pensada coletivamente:

Comungaram com este grupo de comprometidos em desafiar-se a fim de inovar, algumas pessoas que na época já se destacavam no cenário educacional, como é exemplo o prof. Edward Bertoline (o Vavá) do Departamento de Biologia/UFMT, o Prof. Tarso Mazotti, (um dos fomentadores da proposta de interiorização de cursos superiores (UFMT), e idealizador de um curso à distância para esta região, nos moldes do que é o NEAD hoje), a Prof^a. Maria Socorro Góes e a Prof^a. Rosa Persona, do Instituto de Educação/UFMT, o Prof. Sérgio A. Wielewski, do Departamento de Matemática/UFMT, o Prof. Eudson/UFMT, o Prof. Antenor Celoni da Universidade de São Carlos – SP. Além destas personalidades contávamos com um grupo local de sustentação que compreendia a discussão e “arregaçava as mangas” para encaminhar a proposta. E também da Coordenadoria Estadual de Ensino Supletivo, que planejava suas ações, sustentada numa política de autonomia e transformação da educação mato-grossense, encaminhada pela Secretaria de Estado de Educação, que na época contava com a Prof.^a Serys como Secretária de Educação do Estado.

Assim, percebe-se a autonomia cedida ao NEP por parte da equipe da CESU (Coordenadoria de Educação Supletiva) apoiando uma política pública de educação de jovens e adultos voltada para o educando trabalhador desescolarizado. No enxerto abaixo, se confirma como aconteciam os momentos coletivos proporcionados pela Secretaria de Educação do estado no momento de implantação do NEP:

A gente teve dois momentos de reunião em Cuiabá que foi bancado e promovido pela Secretaria de Estado de Educação. Ficamos uma semana reunidos com um grupo de educadores. Eu fui de Colider representando a matemática, estava o estado todo lá, pra elaboramos a relação de conteúdos mais acessíveis, porque essa abertura não veio de cima não, foi os próprios educadores que estavam no NEP que sentou e elaborou a relação de conteúdo [...] e lá nós discutimos e elaboramos os conteúdos máximos, que chamou lá, me parece, de SPG, supletivo de primeiro grau e teve o SSG, supletivo de segundo grau, e aí teve outro momento que foi pro segundo grau, então, foi assim, deu abertura para a elaboração dos conteúdos. Então, foram conteúdos relacionados e elencados pela base que a secretaria promoveu e fora disso, na verdade, o estado não tinha, não lembro que tinha uma política definida para a escola de EJA, mas tinha essa abertura. Eu vejo que a gestão tinha muita liberdade pra trabalhar, pra discutir, não vinha a coisa engessada, tinha as relações e tal, até porque o estado não sabia muito como fazer também, dava a entender assim, tinha uma equipe lá de EJA reunida que dava as coordenadas e a equipe tinha mais autonomia aqui (Orientador “D” – entrevista dia 11/01/2016).

Dessa maneira, o NEP surgiu como política pública de estado para ofertar três programas de Suplência: o antigo PEB para 1^a a 4^a série, o SPG para 5^a a 8^a séries e o SSG

para o segundo grau. No entanto, a iniciativa de formação para os educadores atuarem nos programas se deu a partir da escolha da relação de conteúdos como proposta curricular, porém com autonomia para a gestão pedagógica da escola e o apoio de um grupo de educadores da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá. Esse coletivo de educadores buscou a superação de uma educação bancária e tradicional, que pudesse atender aos educandos até então excluídos do processo educacional. Conforme Mangolin (2001, p. 43-44):

A inclusão esteve presente também no investimento bem sucedido feito em conjunto com o SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso), aos profissionais da educação que exerciam a função de apoio (agentes de portaria como se denominava na época: zeladoras/es, cozinheiras, vigias, secretárias/os), acentuadamente mulheres. Como o entendimento que foi sendo construído no percurso era de que o planejamento anual, o plano político pedagógico, a organização, a estrutura e os encaminhamentos da escola eram de responsabilidade de todos os envolvidos, as discussões e reflexões foram dando conta de remeter a responsabilidade a todos de ler e interpretar o contexto e neste cenário, as/os zeladoras/es, as cozinheiras, os vigias foram se localizando, se entendendo e sendo reconhecidos também como educadoras/es, sentindo assim a necessidade de estudar e que este fator favoreceria a compreensão e inserção na realidade.

O NEP contribuiu também na escolarização de muitos trabalhadores da educação que dependiam da conclusão do ensino fundamental ou médio para sua profissionalização. Outros cursistas matriculados que cursaram o NEP também buscaram a escolarização como oportunidade de ampliação de suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de melhoria das condições de emprego. Essas oportunidades eram consideradas independentemente da precariedade do espaço físico do NEP, conforme aponta uma das entrevistas:

O espaço físico era assim bastante difícil, bastante desprovido, bastante precário aqui. Nós tínhamos todos os blocos de madeira bastante improvisado, inclusive uma parte cedida pela prefeitura, a gente chegou a compartilhar aqui no espaço do NEP [...] E o próprio espaço era aberto e tinha uma relação muito próxima com o espaço municipal e a prefeitura municipal. O espaço físico da escola era muito precário, mas isso não deixava de ser, por conta disso, uma referência no município e até nos municípios vizinhos (Orientador “E” - dia 15/01/2016).

A cedência do espaço físico da prefeitura foi considerada uma conquista da comunidade escolar, pois, com isso foram aos poucos, ocupando outras repartições que pertenciam a Prefeitura Municipal, por exemplo: as salas da Secretaria Municipal de Educação, que funcionava ao lado do NEP. Segue na figura 8, a foto da fachada do NEP ao lado de um bloco da Prefeitura Municipal de Colider, ambas muito próximas e que aos poucos

foram sendo ocupadas por este espaço formativo, conforme ampliação da oferta da educação de jovens e adultos.

Figura 8 – Fachada do NEP anexado a uma repartição da Prefeitura Municipal de Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.²⁴

Conforme aponta uma entrevistada, em determinados momentos houve:

um diálogo onde educandos, direção e educadores iam até o gabinete do prefeito para reivindicar mais espaços e por várias vezes ele aceitava o convite e vinha *in locus* observar não só as condições precárias do prédio, mas a necessidade de outros espaços. O espaço ocupado pela escola era da prefeitura. Primeiro, foi uma sala, depois com reuniões conseguimos outra, e depois mais outra até apossarmos de todas as salas, claro, em condições precárias. Todo o espaço, acredito eu, pertencia à prefeitura, uma vez que era o local de funcionamento, e à medida que iam sendo desocupadas e os setores sendo transferidos para outro espaço o Núcleo de Educação reivindicava, oficializando, mesmo sabendo da precariedade, e assim aumentaram o número de salas em função da crescente demanda de educandos. Esses ambientes eram salas anexas à prefeitura e chegamos a ocupar todas as salas (Orientadora “F” – entrevista no dia 17/02/2016).

De acordo com a demanda, a necessidade de ocupar os espaços próximos que pertenciam à prefeitura foi aumentando, o que não era fácil, conforme relatos realizados para esta pesquisa, conforme segue:

As dificuldades que enfrentávamos naquela época, foi espaço físico, nós tivemos momentos onde o educando assistia aula no relento, coberto por uma lona. E aí foi sensibilizando o Poder Legislativo Municipal de ver 30 a 40 educandos estudando embaixo de uma lona, muita poeira, calor e barulho dos carros, mas cada vez que se conseguia uma sala, que não era fácil de conseguir, era uma conquista. Eu lembro que educandos e direção buscava o prefeito com o intuito de sensibilizar com a situação e ceder mais espaços. Então, estas foram as dificuldades que a gente passou. Na época, faltava-se muita energia, mas nós tínhamos desafios muito grandes, os educandos traziam vela e colocavam nas carteiras pra estudar, fazer suas avaliações.

²⁴ Segundo a Educadora Tereza P. Mangolin e Vera Lúcia Coutinho, o espaço físico do NEP funcionava em algumas salas cedidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC de Colider, a qual funcionava junto ao NEP. Gradativamente, outros espaços da SMEC foram sendo ocupados até a sua totalidade das salas, funcionando assim, apenas o NEP em todo o pavilhão de madeira, em condições precárias, mas era o que dispunha na época enquanto espaço físico.

Muitas vezes, discordávamos de muita coisa naquele sistema de avaliação e a gente não podia fazer muito não, porque era aquilo que a gente tinha. Tinha lá 3 ou 4 modelos de avaliações, fazia uma avaliação, mas se não conseguisse média fazia uma outra, mas o educando tinha seu tempo, tudo dependia dele do andamento dele, ele que estudava e vinha pronto tirar dúvidas e tal. Então, as dificuldades foram mais físicas e, claro, a gente tinha dificuldade com o material, mas sempre lutando por coisa melhor (Orientadora “F” – entrevista no dia 17/02/2016).

Constata-se que, além da dificuldade com espaço físico, outro problema era a falta de energia elétrica nos momentos de estudos e sem esquecer as avaliações pautadas na linha tecnicista, com modelos de avaliações padronizadas. Assim, havia uma mistura de uma pedagogia tecnicista com uma pedagogia crítica neste espaço formativo, que carecia de melhores condições de trabalho, inclusive por falta do número adequado de módulos ou fascículos disponíveis para estudo, como afirma o seguinte trecho de entrevista com um dos cursistas:

Esses módulos, você usava e devolvia pra outro educando utilizar. Era fornecido esse material pra você. Você utilizava e devolvia pra um outro educando utilizar, então, tinha módulo rasgado, riscado, molhado, faltando folhas e você tinha que se virar com aquele material e você tinha avaliação pra fazer. Então, era uma série de dificuldade, mas era um período de muita solidariedade, um período de muita amizade sincera, um período de muita dedicação mesmo dos educadores, da parte dos educandos que frequentavam aqui, a gente percebia que quem estava frequentando tanto o NEP, quanto o Logos, tinha esse foco de formação, de busca de conhecimento, de formação mesmo. Então, eu acredito assim, que apesar das dificuldades, eu poderia enumerar outras, um simples banho era um problemão pra gente aqui, porque a gente vinha, estrada empoeirada ou na época da chuva um barro enorme, chegava aqui você tinha que vir daquele jeito pra escola, e voltar pra casa daquele jeito também, a não ser que você fosse pra casa de alguma pessoa (Cursista “C” – entrevista dia 12/02/2016).

São inquestionáveis as dificuldades encontradas para se deslocar e estudar, porém a relação cursista-educador era algo positivo que contribuiu nessa formação, regada a sentimentos como a solidariedade entre os educandos e educadores que marcou muito a memória dos mesmos. O Orientador “G”, em entrevista realizada no dia 30/03/2016, elenca as dificuldades pessoais que, principalmente, as mulheres enfrentavam na época, quando precisavam se ausentar de casa para frequentar o curso:

Foram dificuldades que do ponto de vista social, do ponto de vista familiar, do ponto de vista religioso, foram sendo vencidas a cada encontro. Cada um deles havia uma série de questões que começava com a passagem do ônibus para poder ir para Colider.

Outra situação apontada em uma das entrevistas foi o crescente número de educandos que se matriculavam no NEP, o que fez emergir um sério problema, o espaço físico, ou seja,

primeiro os educandos eram matriculados e, depois, enfrentava-se o problema do espaço físico, conforme abordado pela Orientadora “A”, em entrevista concedida no dia 18/01/2016:

Muita dificuldade, sempre funcionando em salas anexas, sempre funcionando em espaços que não cabiam a turma e fazendo os tais “puxadinhos”, “puxadinho” pra cá, “puxadinho” pra lá. Quando nós conseguimos a construção de quatro salas de alvenaria para o NEP, foi assim um evento [...] então sempre tivemos problemas com espaço físico nesse período. Quando foi o NES foi no espaço aqui, que era do teatro, numa sala de seis por seis, um salãozinho. Não era assim “Oh! Vamos construir uma escola e aqui vai funcionar uma escola de jovens e adultos”. Não, primeiro, nós tivemos momentos de lona, de ficar debaixo de encerado, ao lado da prefeitura. Nós fizemos um encerado com lona preta, servindo de sala de aula. O Estado fazia uma trama bem complicada, então, se não tinha sala de aula não matriculava, e nessa luta toda, então, nós tomamos uma decisão que não foi uma decisão só do NEP, mas uma decisão dos profissionais da educação do estado e falamos: “Nós vamos matricular todo mundo e vamos pra debaixo da lona”. Várias escolas fizeram isso e nós também. E daí embaixo da lona, eles preocuparam em alugar espaço, construíram [...].

Esse foi outro desafio apontado nas entrevistas: a equipe do NEP matriculava todos os interessados em estudar, sem distinção ou critérios de seleção, não importando a falta de espaço físico adequado e, depois, buscavam uma solução para isso, através de reivindicações junto à prefeitura municipal ou espaços improvisados.

As entrevistas apontam que, além do estudo através dos módulos e a realização das avaliações, existiam também estudos em grupos. E, apesar da dificuldade com transporte, sobretudo na época chuvosa, que deixavam as estradas com difícil acessibilidade, os cursistas que residiam na zona rural participavam dos encontros coletivos presenciais ou dos momentos de avaliação. Igualmente, havia momentos de reuniões para estudos e preparação para o educador, por meio da chamada “hora-atividade”, momento remunerado para organizar suas atividades pedagógicas. Posteriormente, com a extinção da hora-atividade para os educadores contratados, àqueles que não eram, ainda, concursados na rede estadual, passaram a participar dos momentos coletivos apenas pelo seu compromisso e envolvimento com a educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, mas sem a devida remuneração. Nesse momento, já não havia uma política educacional que valorizasse o perfil do educando trabalhador como no governo anterior, no qual “existia uma convicção com relação à educação de jovens e adultos, no sentido da emancipação do rompimento de paradigmas sociais e educacionais. Era um governo que oferecia mais abertura, sem retaliação e perseguição”, conforme afirma a Orientadora “B”, na entrevista realizada no dia 14/03/2016. A mesma orientadora afirma:

Ainda que os NEPs não dispunham de autonomia financeira, que as inovações implantadas estavam mais ligadas ao compromisso e persistência de um grupo que compunha a Divisão da Educação de Jovens e Adultos na

Secretaria de Educação e dos NEPs. Tanto que com a mudança de governo, esta oferta de educação nos NEPs não serviu mais.

Evidentemente, com a mudança de governo, houve a descontinuidade da política pública em relação a educação de jovens e adultos que até então estava em vigência em Colider. Nesse sentido, a Orientadora “B”, em entrevista concedida no dia 14/03/2016, afirmou: “Aquele tipo de escola não interessava a muitos. Aquele tipo de escola onde não tinha muro, onde menino comia ali mesmo e comia o que trazia, e a gente comia embolado, todo mundo junto, comia o que dava na horta com a merenda disponibilizada pelo governo.” Nessa perspectiva, que se faz necessário a elaboração e implementação de políticas públicas de estado, que não possam ser descartadas com a mudança de pasta, que não possam ser desconsideradas a partir de interesses partidários. A luta é e sempre foi, pela garantia ao direito, constitucionalmente adquirido, de educação para jovens e adultos trabalhadores. Constituir políticas públicas de estado amenizam essas perdas, pois garante continuidade de ações pedagógicas voltadas aos interesses e necessidades dos/as educandos/as que retornam ao processo escolar.

A figura 9, abaixo, retrata um momento de refeição solidária no NEP de Colider, que envolvia os cursistas, educadores e até familiares e amigos que por ali passavam na hora da refeição.

Figura 9 – Momento de refeição solidária no NEP de Colider-MT, 1989.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.²⁵

Na entrevista acima, destaca-se o desinteresse do governo por esse tipo de escola, que, era voltada para a classe trabalhadora, com debates sobre temas sociais que diziam respeito aos interesses dos cursistas. Como exemplo, os momentos em que os cursistas juntamente

²⁵ Segundo Noite (1994) havia espírito fraterno no momento da alimentação que levava a refletir sobre as reais condições de vida do trabalhador. Momentos como as “vaquinhas” para aquisição coletiva de alimentos, a lavagem dos pratos em que cada um se dispunha a fazer foram todos momentos educativos.

com os educadores agiam com atos de solidariedade aos despejados das terras no município de Marcelândia. Os educadores conseguiam ônibus para transportar os estudantes até o local e vivenciar essa situação social. A Orientadora “B”, entrevistada no dia 14/03/2016, destaca a participação nessas atividades:

As injustiças com os trabalhadores nos incomodava. Eram pessoas dispostas, a mexer, a botar a mão em algumas feridas existentes na sociedade. E aquilo não agradava a todos, e nem a governos, nem em Colider e na região, mas tinha a sua credibilidade, tanto é que quando eu falo que o NEP foi vanguarda em muitos movimentos, isso com certeza muitas pessoas vão testemunhar, mas por outro lado incomodava alguns, e aí, foi em meio a esse incômodo que os Campos se elegeram e referendou o Osvaldo Sobrinho como Secretário de Estado e que alterou a organização do CESU, que passou a ter outras divisões, que passou a ter outra equipe. O governo que entra troca equipe mesmo e percebeu que os NEP's que estavam constituídos no estado não serviriam para aquele governo. E aí deu a sentença. Os NEPs foram extintos em 1993. Foram estrangulados no seu processo, dado à política do novo governo. Os NEPs não se constituíram política pública e sim política de governo. Serve para um, mas não serve para outro governo.

A extinção dos NEPs gerou um inconformismo, considerando que, inicialmente, era uma política de governo com autonomia nos espaços formativos em busca de uma educação com qualidade. Mesmo se desenvolvendo sem ter todas as condições necessárias, havia muita vontade política de fazer as coisas acontecerem, com foco na formação do educando trabalhador. No entanto, uma nova política de governo resultou na extinção dos NEPs, conforme relata a Orientadora “B”:

Nós ficamos um ano ou mais resistindo. Nós resistimos e não foi pouco. Houve enfrentamento com Secretário de Estado, Osvaldo Sobrinho, que esteve inclusive lá no local, onde nós estávamos já em condições de penúria dado ao não investimento, nem no material, nem na infraestrutura. Na verdade, estavam querendo a dissolução mesmo dos NEP's no estado. E aí foi tirando as possibilidades dele continuar vivendo. A gente ainda resistia porque precisávamos assegurar o término das turmas (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

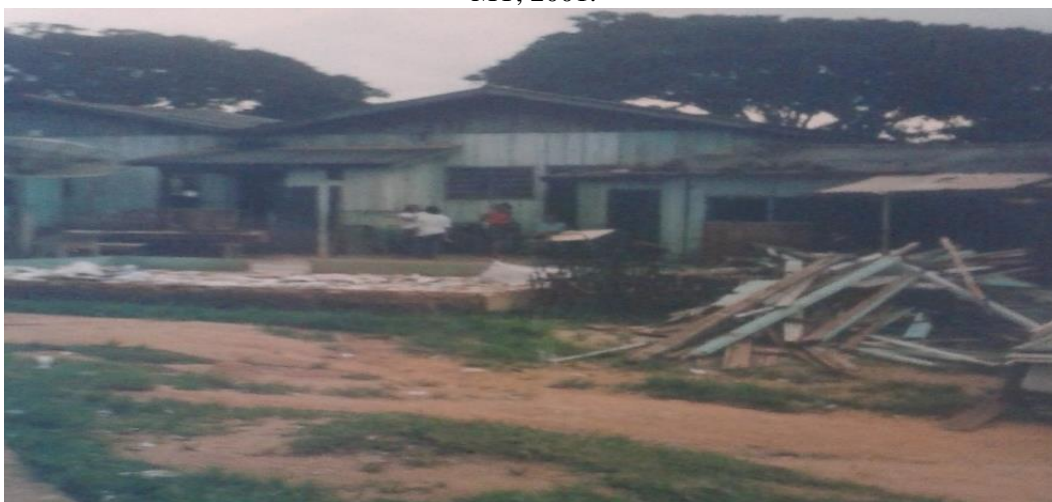
Desse modo, em 1991, com outro entendimento sobre a educação de pessoas jovens e adultas pelo novo governo que assumiu o estado, a Resolução nº 137/1991/CEE/MT estabeleceu normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de Educação de Mato Grosso. Iniciou-se uma nova discussão quanto à oferta da escolarização para os jovens e adultos. Conforme art. 2º, inciso I desta resolução – “A Suplência visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos, e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos que não tenham seguido ou concluído em idade própria”. Esta Resolução possibilitava ao educando a matrícula a cada seis meses, em 100 dias letivos, com a carga horária de 540 horas aula, nas modalidades: Suplência I - destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental,

durante dois anos ou quatro semestres; Suplência II - para os anos finais do Ensino Fundamental, ofertada da mesma forma que a Suplência I; e a Suplência III, contemplando o Ensino Médio, com duração de três semestres ou um ano e meio.

A SEDUC/MT, então, implantou os cursos de Suplência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio oferecidos com matrículas semestrais, com frequência em sala de aula, porém com carga horária reduzida pela metade, se comparada com a carga horária destinada às crianças e adolescentes, que era realizada em 200 dias letivos e 800 horas. Essa oferta de escolarização para os jovens e adultos em Mato Grosso, através do ensino supletivo, com matrículas semestrais, durou até a publicação da Resolução nº 180/2000/CEE/MT, que fixou normas para a oferta da modalidade no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo, assim, o ensino supletivo e o espaço físico que por vinte anos ofertou os cursos do Logos II e do NEP, para servir a um outro modelo de escola para educação de jovens e adultos, já de acordo com a LDBEN 9394/96.

Em 2001, inicia-se a construção de salas de aula em alvenaria, após a demolição do prédio antigo, que remetia às boas lembranças vivenciadas naquele espaço formativo, mesmo em condições precárias, era possível construir conhecimento e promover a aprendizagem, tanto para o educando quanto para o educador.

Figura 10 - Fachada do NEP em início de demolição para construção de novas salas de aula, Colider-MT, 2001.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.²⁶

Após a publicação da Resolução nº 180/2000/CEE/MT, as escolas que ofertavam EJA deveriam cumprir as normas do Parecer 11/2000/CEB do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

²⁶ Segundo a educadora Vera Lúcia Coutinho e a Educadora Tereza Piloneto. Mangolin, este momento ficou registrado na memória daqueles que puderam ver a demolição do prédio em madeira para a construção de prédio em alvenaria, pois mesmo sabendo da necessidade de tal ação em função da precariedade do prédio antigo, foi marcante e forte o fato de ver destruindo imagens que ficarão registradas na memória.

modalidade. Surge neste momento um outro olhar para a EJA, em que se destaca as funções desta modalidade ao considerar a função qualificadora, equalizadora, e reparadora no atendimento dos sujeitos educandos, favorecendo a qualidade do ensino num tempo de estudo necessário à aprendizagem para pessoas que tiveram seu direito à escolarização negado em virtude das condições sociais, econômicas e políticas.

Ressalta-se que no art. 38 da LDBEN nº 9394/96 os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular, significando que estes educandos também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer²⁷. Ressaltando ainda que, a partir desta Lei, a EJA passa a ser considerada uma modalidade de ensino da educação básica, devendo ser ofertada nas escolas como direito.. Este documento promoveu uma mudança significativa para a educação de pessoas jovens e adultas, desde a organização e atendimento da oferta, bem como no destaque dado à necessidade da formação de educadores para atuar na modalidade, conforme perfil do educando da EJA.

Contextualizando ainda, esse aspecto histórico da EJA, no estado de Mato Grosso, destaca-se a publicação da Resolução nº 180/2000/CEE/MT que delegou à SEDUC/MT a responsabilidade de estabelecer um Programa de Educação de Jovens e Adultos, o qual foi aprovado conforme Resolução nº 177/2002 pelo CEE/MT, que pretendia combater o “aligeiramento” do ensino, de modo a assegurar a qualidade na oferta da modalidade. Este Programa²⁸ foi publicado com o objetivo de ampliar progressivamente a oferta de oportunidades de escolarização para esse grupo etário, de modo a atender à demanda e cumprir o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade.

Percebe-se, portanto, mudanças na política de educação de jovens e adultos ao longo dos anos no município de Colider, com alguns avanços e retrocessos, ora ensino supletivo, ora ensino regular, que sempre dependeu ou depende de políticas públicas que garantam o direito à educação e a permanência do educando nas instituições voltadas à modalidade. Portanto, é preciso compreendê-la enquanto ações educativas que preparem para a vida, não a concebendo apenas como simples campanhas de alfabetização ou projetos com curtos prazos em que a política de governo se prevalece ao invés de política de estado garantindo o direito adquirido na legislação.

²⁷Para conhecer o Parecer e a Resolução que tratam das Diretrizes Curriculares para EJA, acesse o sítio <www.mec.gov.br/cne>. Lembrar que desde a aprovação da LDBEN, em 1996, a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino da educação básica.

²⁸<http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-parecer/programa-da-EJA-Aprovado.pdf>

2.3 As contribuições no processo formativo dos educadores que atuaram no NEP de Colider

Uma questão recorrente no cenário educacional diz respeito à necessidade de se ter uma formação específica para o educador de jovens e adultos. A garantia das condições de acesso e permanência dos educandos trabalhadores na escola, que são apontadas no inciso VII da LDBEN 9394/96, conforme afirma Soares (2007, p. 284), “passa pela qualidade da educação da qual a formação do educador é componente”. Soares (2007, p. 287) explica que é preciso avançar no campo conceitual, tendo como foco o jovem e o adulto concreto, como sujeito de direitos e não de favores. O primeiro passo do educador de jovens e adultos é o reconhecimento do perfil do educando com que ele trabalha. Assim, a sua concepção e o seu olhar diferenciado enquanto educador é fundamental no trato com a modalidade EJA, conforme afirmou o Orientador “G”, em entrevista concedida no dia 30/03/2016, ao destacar que: “É impossível uma educação de jovens e adultos eficaz sem que se tenha uma concepção de sociedade, sem que se tenha uma concepção de ser humano, sem que se tenha um projeto de sociedade e de que se projete esse ser humano na sociedade”.

Nesta perspectiva, o educador de jovens e adultos trabalhadores precisa ser reflexivo, ou seja, aquele que investiga a sua sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo a sua prática. Essa postura reflexiva é apontada por autores como, Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e outros. Freire (1996) afirma que ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Nóvoa (1992) argumenta sobre a necessidade de pensar a formação de educadores a partir da reflexão sobre a formação docente, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, profissional e o desenvolvimento organizacional da escola. Tardif (2014) enfatiza a importância de se compreender como os saberes dos educadores são constituídos para o desempenho das tarefas no ambiente escolar. Dessa maneira, a epistemologia da prática docente é reconhecida e evidenciada na trajetória pessoal e profissional do educador. Tardif (2014, p. 39) ainda aponta que:

o educador ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os educandos.

O autor considera que é a partir dos saberes práticos que os educadores realizam julgamentos, demonstram seus valores e sua concepção de ensino. Ao interpretar e projetar suas ações em sala de aula, os educadores serão capazes de adequar as suas práticas,

modificando-as de acordo com as necessidades dos sujeitos educandos. Essa premissa apontada por Tardif se materializou na prática dos educadores do NEP, evidenciado na fala da Orientadora “C”, no dia 12/01/2016, sobre as contribuições que este processo formativo teve em sua trajetória profissional. Ela afirma que enriqueceu tanto sua formação como pessoa, quanto como profissional, a partir do momento em que conheceu o perfil do educando jovem e adulto trabalhador para poder atuar com ele:

Sem dúvida alguma, porque a ideia da educação permanente e dessa educação de jovens e adultos trazida no NEP que era a ideia de atender ao adulto trabalhador [...] que por alguma razão não teve a possibilidade de dar continuidade ao seu processo de educação escolar. Então, sempre era um olhar estabelecido para atender esse adulto que não teve a oportunidade. Era essa a ideia, atender o adulto que não teve oportunidade de acesso no momento, na idade considerada própria.

Tardif (2014) também destaca que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar contribuem para a formação e atuação docente, pois essa vivência formativa, com sentidos e experiências concretas permite a construção do Eu profissional, considerando ainda que uma boa parte dos conhecimentos adquiridos pelo educador provém de sua própria história de vida.

Nesse processo de construção da identidade profissional do(a) educador(a), a Orientadora “C”, entrevistada no dia 12/01/2016, lembra que essa construção para ela se deu, “vivenciando o projeto e atuando no processo, porque quando você vivencia o processo você aprende, você muda, automaticamente você vai modificando o seu modo de ver as coisas e ver as pessoas e perceber o mundo”. Constituiu-se assim, uma identidade profissional adquirida ao longo de toda sua trajetória. Observada também no relato do Orientador “E”, realizado no dia 15/01/2016:

Numa perspectiva assim de práxis, eu vejo minha experiência muito exitosa e não é só a minha, ela é minha no contexto do que eu vivi aqui, no contexto coletivo, de um contexto inclusive de muitos conflitos, de muitas conquistas e retrocessos em termos de educação popular, realmente voltada para trabalhadores. Então, eu considero que, principalmente, a minha formação teórica, minha formação inicial, minha licenciatura, foi toda revista na minha cabeça como pessoa, como profissional e fortalecendo muito as posições que a gente defende de educação popular, de acesso democrático da escola, de acesso democrático aos diversos saberes. E o contato que tive aqui com educadores, que muitas vezes vinham da Universidade Federal, por exemplo, vinham fazer palestras aqui, vinham dar sua contribuição, era um contato bastante interessante na nossa formação como um todo. As nossas discussões internas, as divergências que tínhamos aqui, porque não era um grupo homogêneo, ao contrário, isso é até normal, mas era um grupo heterogêneo que, às vezes, também haviam disputas ideológicas aqui dentro.

Percebe-se, aqui, que os conflitos de ideias contribuíram para o processo formativo dos educadores, tendo em vista que as contradições numa relação democrática em que se disputam pontos de vistas diferenciados trazem aprendizados em um processo dialógico. Esse processo “influenciou positivamente na formação de todos os educadores. E consequentemente, na formação dos educandos do município, porque se o educador melhora a prática, melhora também a aprendizagem do educando”, conforme destaca a Orientadora “C”, em entrevista concedida no dia 12/01/2016. Nesse aspecto de contradição de ideias, a orientadora “B” também comenta:

Na reflexão da prática, tinha muito “quebra pau” também pra poder definir o que é que a gente estava fazendo ali, o que a gente estava querendo oferecer. Então, hoje, a gente escuta muito falar no plano político pedagógico. Naquele tempo, a gente já discutia e formulava o plano político pedagógico [...] e a partir dali saía algo, saía um rumo, saía um planejamento anual. [...] E aí era constantemente feita as discussões, talvez naquele tempo a gente não chamasse de formação, mas era com certeza [...] As condições eram precárias, mas o “cerne” era a construção de uma proposta nova de curso, era a quebra de paradigmas, era a emancipação [...] aquelas discussões nos davam horizontes, expectativas e era isso que nos movia (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Dessa maneira, percebe-se a importância dos momentos coletivos através dos debates e dos conflitos de ideias que buscaram um direcionamento para o grupo de educadores do NEP ao buscarem inovação na proposta pedagógica deste espaço formativo. Outra contribuição nesse processo formativo foi a organização de minicursos de formação continuada com pequena duração promovidos com auxílio de educadores universitários que ampliaram os saberes e as práticas pedagógicas, como aponta uma das entrevistadas:

Pelo menos uma vez no ano o NEP organizava minicursos com temas bastante atuais e que eram de interesse do público de educandos do NEP, das outras escolas e comunidade. O SINTEP e o NEP foram vanguarda nesse sentido de fazer contatos com educadores da UFMT e de outros, mas sobretudo da UFMT, pra trazer minicursos com duração de 40 horas pra todos os interessados. Alguns minicursos eram mais especificamente para educador, por exemplo, alfabetização com Rosa Persona da UFMT, era mais para educadores, mas vieram também Anatomia Humana, Química, Física, Ecologia. O educador Edward Bertoline, conhecido como Vavá, fez um trabalho muito interessante conosco, pois vinha com minicursos, cujos ministrantes eram seus educandos estagiários na UFMT. Foi nos anos de 89, 90 e 91. O auge desses compromissos em que o NEP foi vanguarda nessa oferta (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Como exemplo, as imagens a seguir demonstram alguns destes momentos coletivos de formação continuada que foram realizados nas dependências da Igreja Católica de Colider devido à falta de espaço físico no NEP:

Figura 11 – Mini Curso Metodologia da Matemática no pátio da Igreja Católica de Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.²⁹

Percebe-se que, apesar das enormes dificuldades, os cursistas valorizaram bastante essa formação, em que se realizavam leituras e apresentação de trabalhos em forma de seminário, resultado de momentos de troca de experiências, que mediante as necessidades e dificuldades um se apoiava no outro com objetivo único de atender as demandas formativas para atuar na modalidade, para se fortalecerem como profissionais, sempre pautados em leituras e diálogos que surgiam naqueles momentos de formação. A imagem a seguir ilustra um desses momentos, uma exposição de trabalhos em grupos em um dos minicursos ofertados pelo NEP com o apoio dos educadores da UFMT.

Figura 12 - Exposição de trabalhos apresentados em minicursos oferecidos pela UFMT em Colider-MT, 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³⁰

²⁹ Conforme afirmou a educadora Tereza P. Mangolin este curso teve como tema a Metodologia da Matemática. Foi ministrado pelo educador Sérgio Antônio Wielewski com carga horária de 40 horas certificado pela Coordenação do NEP de Colider e pela DREC – Delegacia Regional de Educação e Cultura de Colider. O curso ocorreu no pátio da Igreja Católica e nas dependências do salão de catequese, por falta de espaço físico nas escolas em 1990.

³⁰ Segundo a educadora Tereza P. Mangolin esta atividade foi realizada durante um dos minicursos realizados na E.E. Milton Armando Pompeu de Barros em 1990. A atividade priorizava uma metodologia com experiências concretas, a fim de contribuir na aprendizagem do educando. Na foto, as OSDs (Orientadora e Supervisora Docente) do projeto Logos II estão presentes nas atividades em forma de seminário.

Mesmo sendo um curso supletivo, havia destaque para as atividades que proporcionavam interação na aprendizagem na busca do saber construído coletivamente. A importância dada a essas atividades em grupo vislumbrava a construção do conhecimento através da prática com experiências vivenciadas neste espaço formativo.

São essas relações que se estabelecem ao longo da trajetória profissional que contribuem no processo formativo de maneira positiva. A prática de cursinhos ou minicursos não significa que exclusivamente isso seja considerado como formação continuada. São por excelência, momentos que viabilizam a formação de um educador e que pode contribuir para que se construam outros conceitos necessários, na medida em que os educadores assumem uma atitude valorativa em relação ao próprio processo de formação, quer seja de indiferença ou de reflexão sobre sua prática. Neste sentido, Soares (2008, p. 67) destaca que:

A própria vida e as relações que ela proporciona são processos permanentes de formação. Dessa forma, o processo pelo qual os educadores se formam é uma questão que precisa ser considerada. A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, frequentemente, uma demanda por preparação de educadores por meio da formação continuada.

Os debates sobre essa temática são comuns em momentos de formação de educadores, apontando que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente, necessitando, assim da articulação entre teoria e prática de maneira contínua. É nesse processo dialógico que o educador busca soluções para os desafios encontrados, avaliando suas próprias ações, aperfeiçoando seus conhecimentos. A entrevista da Orientadora “F”, concedida no dia 17/02/2016, aponta nessa direção:

Quando fui lecionar, eu já iniciei justamente com educação de jovens e adultos. A primeira vista era um desafio e tanto, porque tinha que dominar e ter claro todos os assuntos para poder tirar as dúvidas onde estivesse e assustei porque eu não tinha que ler um módulo, eu tinha que ler todos de História e Geografia. Foi diante desses desafios que cresci e passei a ter gosto e sentir o trabalho prazeroso com esta modalidade, foi ali que eu cresci e foi ali que eu fui pegando gosto, porque eu batalhei pelo desafio, mas a forma como eu recebia o educando era um carinho todo especial, então, eu fui pegando gosto. Estou aqui até hoje, um desafio que não acaba, pois, cada dia tem mudanças. A sociedade vai se transformando e a adaptação é que se torna um desafio.

Percebe-se que o estudo dos conteúdos didáticos presentes nos fascículos ajudava o educador a se preparar para atender ao educando quando ele precisasse. O educador considerava a utilização desse material didático como algo positivo no processo de aprendizagem, conforme pode ser depreendido do seguinte trecho:

Eu entendia que o aprendizado do conteúdo era muito bom, porque tinha os módulos, não tinha como passar sem saber nada. A gente, como educador, tinha que saber tudo. Você era pego a qualquer momento pra tirar as dúvidas

e não sabia do que, então você tinha que conhecer todos os fascículos pelo menos dentro dos fascículos você tinha que saber todo o conteúdo. Já era um ponto que a gente aprendia muito (Orientador “D” – entrevista dia 11/01/2016).

O educador crítico e reflexivo favorece a aprendizagem do seu educando quando busca coletivamente a construção do caminho pedagógico, como destacado neste trecho de entrevista:

Nós tínhamos um dia determinado para planejamento diário, onde reuníamos no coletivo para se discutir como estava o processo, como estava o planejamento, quais dificuldades que tínhamos. Esse momento de interação era onde a gente construía o material. Havia a troca de informações questionando: “O que é que você está trabalhando? Em que posso contribuir?” (Orientadora “F” – entrevista dia 17/02/2016).

Os educadores se deparavam com os materiais didáticos que não focavam a realidade dos estudantes, nos quais a aprendizagem acontecia de forma mecânica. Durante o projeto Logos II, conforme afirmado no primeiro capítulo deste trabalho, o estudo dos conteúdos existentes consistia em repetições, que não estimulavam o estudante a refletir sobre o que leu e escreveu. Porém, a participação de um educador ativo abria espaço para o desenvolvimento da construção de uma metodologia que possibilitasse ações de conteúdos mais críticos e construtivos. Nesse sentido, a utilização dos fascículos do projeto Logos II no curso do NEP é enfatizada da seguinte forma, pelo Orientador “D”, em entrevista concedida no dia 11/01/2016:

Materiais praticamente a gente não tinha, mas a gente se apoiava muito nos fascículos. Além dos conteúdos eu acho que os módulos eram muito bons, tinha as avaliações... O aprendizado acontecia [...] eram os mesmos fascículos do Logos, estava marcado Logos, mas era separado [...] o educando só passava pro conteúdo seguinte se ele soubesse aquele, esse tempo dele aprender era respeitado, não atropelava, então ele ia lá e voltava, tinha todo esse cuidado. Esse material era um material bom, o que a gente tinha um pouquinho de dificuldade eram outros materiais de apoio, não tinha muito, mas tinha discussões, eu creio que materiais e textos pra ler e pra discutir a parte filosófica e sociológica da escola, a parte metodológica, isso nós tínhamos, porque tinha a equipe que trazia essas discussões [...] a gente discutia também materiais atuais da época, aqueles que estavam em discussão nas universidades, então, isso aí fez a gente crescer muito também.

Nesse sentido, mesmo não havendo uma política de formação continuada para estes educadores de jovens e adultos, existiam momentos coletivos para essa interação, que representaram contribuições marcantes no processo formativo destes sujeitos, assim evidenciado:

Só que tinha muita reunião pedagógica, nas reuniões discutia muito a metodologia, cada um expunha como fazia seu trabalho, então a gente não ia receber uma contribuição do conteúdo em si, mas do processo educacional

sim, debatia muito, discutia muito, reunia muito, então debatia o projeto, o atendimento aos educandos (Orientador “D” - entrevista dia 11/01/2016).

Na busca incessante por formação continuada durante o desenvolvimento do projeto, os chamados “Encontrões”, momentos coletivos com todos os estudantes do NEP, foram substanciais para o processo marcado pela interação e pela aprendizagem destes sujeitos. A seguir, a figura 13 demonstra esse momento coletivo de cursistas e de educadores tão lembrados pelos entrevistados. Sendo esta uma das marcas registradas na memória destas pessoas que vivenciaram o NEP, pois neste processo formativo foram muito significativos estes momentos de troca de experiência, de socialização e de construção do conhecimento.

Figura 13 – Encontro Geral ou “Encontrão” realizado na E.E. Cel Antonio Paes de Barros, Colider-MT, 1989.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³¹

Conforme destaca o depoimento do Cursista “C”, em entrevista concedida no dia 12/02/2016:

Era um encontro em que você conhecia muitas pessoas, conhecia vivências diferentes, experiências diferentes. As pessoas queriam saber da sua experiência também, então, além do conhecimento técnico, além do conhecimento científico, muita troca de experiência de vida. Foi um momento muito rico sim e de formação política, porque os remanescentes dessa época que a gente vê, hoje, são as pessoas que estão à frente dos encaminhamentos, seja em Sindicato, seja fórum, seja a própria escola, seja em outros órgãos, secretarias... São pessoas que tiveram uma formação política muito forte. São as pessoas que hoje defendem a bandeira de uma educação construtivista, de uma educação libertadora que segue aquela lição ditada por Paulo Freire e por outros teóricos que a gente vê que é a saída mesmo pra educação.

³¹ Por falta de espaço físico para realização desses encontros semestrais com todos os educandos do NEP, incluindo aqueles que cursavam o Magistério era utilizado o espaço da E. E. Cel Antônio Paes de Barros, que possuía um amplo salão com capacidade para eventos com número maior de pessoas. Segundo Noite (1994, p. 74-75) estes encontros foram os acontecimentos mais importantes do processo porque “foi o momento da socialização, do bate-papo, “o comer na mesma mesa” e isso estabeleceu uma característica importante dentro do Projeto”.

Embora não houvesse uma política de formação para esses educadores, naquela época, os momentos reflexivos proporcionados pelos próprios profissionais em torno da prática de educação com jovens e adultos contribuíram em sua formação, fazendo com que estes profissionais se tornassem educadores de jovens e adultos com condições de realizar um trabalho pedagógico que considerassem satisfatório ao público atendido. Assim, afirma o Orientador “E”, em entrevista concedida no dia 15/01/2016:

É o que pesa. É o que mais contribuiu, na verdade, é esse trabalho, essa reflexão coletiva que a gente tinha, os desafios colocados pra ordem do dia, tinha que dar respostas aos desafios. E quando eu falo respostas, eu falo realmente no sentido de ser aprendizagem significativa para esse público. O que é significativo? Como reduzir a evasão escolar? Como ter aprendizagem significativa? Como a escola pode contribuir para o dia-a-dia do estudante cidadão? É nesse sentido que eu estou falando. Não havia receita e não havia nem orientação mínima pra isso, apenas alguns lampejos, alguns incentivos, na época, final dos anos 80.

Muito tem sido discutido sobre os métodos e práticas significativas para o aprendizado de jovens e adultos. Nesse sentido, merecem destaque as considerações de Freire (1996), que enfatizam que o educador deve ajustar a metodologia para favorecer o aprendizado do educando de acordo com suas necessidades formativas. Conforme o autor, o papel do educador consiste em mediar a aprendizagem, considerando os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, ajudando-os no processo de aquisição do conhecimento letrado, tornando-os sujeitos de sua história e não apenas um objeto.

O processo formativo “era mais do que fazer uma formação meramente escolar, mas de formação da cidadania, de preocupação com a emancipação, e atuação dessas pessoas do ponto de vista político, do ponto de vista de serem sujeitos das suas histórias”, conforme abordou o Orientador “G”, no dia 30/03/2016. Nestes momentos de formação havia muito estudo, com temas variados, de autores que trabalhavam com a educação de jovens e adultos. Os participantes opinavam sobre a perspectiva teórica que sustentava este tipo de educação. Para o Orientador “D”, em 11/01/2016, “isso acabou levando-nos a uma dedicação maior e a ter uma identidade voltada pra EJA, então achei que foi significativo. Era uma formação continuada, só não tinha esse nome, mas era um período de formação e de preparação”. Este entrevistado também aponta que nesses momentos coletivos dos educadores havia muita interação nos planejamentos de ensino, que eram voltados para o perfil do educando:

O importante é que não era dividido, a gente dividia por área, mas discutia num todo, cada área dava sua contribuição, mas tinha temas que eram discutidos sobre como trabalhar, tinha assim uma preocupação muito voltada pra um olhar mais sensível para o educando que tinha dificuldade, que vinha do campo, que vinha distante. Então, tínhamos esse cuidado de procurar

atender esse educando, levar em conta essa diversidade, essa dificuldade que ele tinha, tanto é que tinha educando que acelerava, outros ficavam, mas o atendimento era individualizado com o educando, então, cada educando ia no seu tempo. O que eu achava importante é que cada educando fazia dentro das suas condições, uns avançavam mais, outros menos, mas todos alcançavam em tempo e ritmos diferentes. Isso era muito discutido pra gente respeitar isso aí, não atropelar o educando, dar condições, pois tinha educando que tinha facilidade, outros não (Orientador “D”, em 11/01/2016).

Por falta de política de formação do educador de jovens e adultos, o espaço formativo de quem atua com jovens e adultos restringe-se, geralmente, à escola, bem como o conteúdo dessa formação tende a ser a sua prática educativa. Alguns autores recomendam que a temática da EJA esteja presente nos currículos de todos os cursos de formação inicial de educadores, pois diz respeito a todos eles a questão da luta contra a exclusão social e educativa, além da superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória que a modalidade carrega ao longo de sua história. Nesse aspecto, o Orientador “E”, em entrevista concedida no dia 15/01/2016, afirma:

O estado não investiu na formação de educador de uma maneira adequada pra isso. Nós caímos aqui por afinidade ideológica, e não foi de paraquedas, mas foi por situação não casual e sim causal, mas toda construção de conhecimentos aqui, até hoje, de certa forma, ela foi sendo construída de maneira muito empírica, claro que depois com as Diretrizes Nacionais de Educação pra EJA, isso já agora com o 3º milênio aí avançou mais. No princípio e no decorrer da experiência do NEP isso não aconteceu [...] Absolutamente nada. A formação teórica minha... eu estudei numa universidade privada, mas mesmo as universidades públicas não tinham essa preocupação, não pensavam nessa questão, pelo menos a grande maioria delas.

Não é recente o debate sobre a precariedade (ou inexistência) de formação de educadores de EJA no Brasil. Alguns pesquisadores e estudiosos da modalidade apontam essa necessidade urgente, tanto por parte do poder público, secretarias de educação com formação continuada, quanto das academias, com formação inicial que pouco ou nada contribuem nessa formação específica. Soares (2005, p. 127) defende que:

A formação de um profissional que atenda às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos, tem-se colocado como questão central nos debates. A atuação das Universidades na formação destes docentes é, ainda, muito tímida. É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de educadores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais têm procurado realizar essa formação em serviço.

No período em destaque neste trabalho, por volta do final da década de 1980 e início dos anos 1990, não havia sequer formação inicial em qualquer curso no município de Colider. Isso somente ocorreu a partir de 1994, com a implantação da UNEMAT, com oferta de cursos

em Letras, Matemática e Ciências Biológicas, e com a implantação do NEAD (Núcleo de Educação Aberta e a Distância), da UFMT, com curso de Pedagogia para favorecer a formação de educadores que atuavam apenas com magistério ou ensino médio nas escolas. No entanto, nenhum destes cursos superiores buscou especificamente formar educadores para atuar com jovens e adultos. O propósito do coletivo de profissionais era oferecer formação de educadores em nível superior, conforme pode ser depreendido do depoimento a seguir:

O que moveu o grupo da Universidade Federal de Mato Grosso a pensar um projeto que pudesse atender os educadores a distância? O educador Orestes Pretti dá o depoimento. Foi exatamente enxergando a demanda que o projeto Logos II deixou. Ele deixou um arsenal, um grupo de educadores com a formação do ensino médio magistério, mas que não tinha possibilidades de frequentar o 3º grau, porque o 3º grau que era oferecido longe daqui, era regular. Então, foi pensado através do Instituto de Educação um curso mais ou menos nos moldes do Logos, é claro que não na linha tecnicista que o Logos tinha, porque daí já estava bem superado, nós já estamos falando do finalzinho da década de 90 quando foi pensado essa demanda grande, existente de educadores com formação de ensino médio que precisava fazer o 3º grau e aí foi pensado o NEAD, que ofereceu um curso de licenciatura plena para o ensino de 1ª a 4ª série (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Nesse sentido, a constituição do ser educador se dá pela relação que historicamente se estabelece com o conhecimento e com a construção da identidade desse profissional, que busca, desde a formação inicial, a fundamentação teórica para o desenvolvimento de sua profissão. Para Diniz-Pereira e Fonseca (2001, pp. 55 e 56) a identidade docente é construída a partir das relações sociais que se estabelecem na formação inicial e, fundamentalmente, no contato com a prática docente, momento em que a reflexão se torna ferramenta básica na construção da identidade de educador. Dessa maneira, a preocupação em conhecer e atender às especificidades dos educandos também é considerado um aspecto importante na construção dessa identidade docente a partir da reflexão. Segundo os autores, entender a escola como espaço de formação do educador implica também em reconhecer o educando como sujeito das práticas pedagógicas.

Entende-se, assim, que a formação continuada de educadores assume um papel importante na relação entre o cotidiano e o saber construído, que não poder ser entendido apenas como resultado do acúmulo de conhecimentos através de cursos, mas precisa ser assumido como um trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, na busca da construção contínua da identidade profissional. Como exemplo, Mangolin (2001, p. 41), que pertenceu ao quadro docente do NEP, afirma:

Compondo um grupo extremamente comprometido em acompanhar as novas discussões sobre a educação, refletir toda atitude, toda prática e iniciativa de mudança, após um período de resistência, pude enxergar para além do meu

umbigo, apropriando-me de leituras de mundo jamais pensadas por mim, enxergando o contexto escolar ligado a um contexto social muito amplo. Foi se dando uma nova visão de mundo, de indivíduo e perspectivas de se construir uma nova escola. Compreendendo que esta não poderia ser colocada, determinada por interesse de projetos aleatórios, mas estar em consonância com um projeto construído a partir de reflexões e definições coletivas dos envolvidos.

A formação dos educadores do NEP, voltada para a educação de pessoas jovens e adultas, ocorreu no desenvolvimento da sua prática e na construção da sua identidade profissional, através da reflexão sobre a realidade vivida como ponto de partida para as ações pedagógicas, assim como o repensar do currículo, com metodologias adequadas às necessidades dos sujeitos educandos. Soares (2008, p. 66) aponta que são imprescindíveis políticas de formação de educadores de jovens e adultos para atender as necessidades formativas destes profissionais:

Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para educadores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades.

O autor afirma ainda a necessidade deste educador ser reflexivo diante da demanda da educação de jovens e adultos:

Considerando a diversidade de seu público e as particularidades de tempos e de espaços que a EJA apresenta, devemos pensar, também na metodologia e no profissional específico que ela requer. O educador do educando jovem e adulto deve refletir crítica e sistematicamente acerca de suas ações educativas. Segundo Borges (2006), a partir dessa “reflexão-ação”, o educador terá condições de produzir alternativas concretas para ajudar na “superação das dificuldades apresentadas pelas dinâmicas e diversidades que emergem das relações que se estabelecem na EJA” (SOARES, 2008, p. 63-64).

O conceito de educador reflexivo no cenário educacional é comum, sendo possível afirmar que a reflexão sobre a prática pode provocar transformações na realidade educativa, devendo ocupar também as áreas sociais, políticas, históricas e econômicas. A prática docente está inserida neste contexto, numa sociedade marcada por desigualdades sociais, impossibilitando que essa realidade seja ignorada na prática educativa. O educador necessita refletir criticamente sobre si mesmo e sobre sua relação com o mundo. Nesse sentido, Pereira-Diniz e Zeicher (2008) destacam a justiça social como um elemento importante para repensar o processo formativo de educadores, compreendendo-o como um processo de formação do sujeito humano. Nesse sentido, Beisiegel (1997, p. 34) aponta que:

Poderá ser uma educação voltada para a afirmação do educando enquanto portador de uma condição de classe ou, no outro polo, poderá simplesmente ignorar essa condição. Em ambos os casos, essa educação estaria produzindo consequências no comportamento político dos educandos. Sob a perspectiva dos interesses educacionais das classes dominadas, a preocupação política e as exigências técnicas não se opõem, são dimensões necessariamente complementares na educação popular.

Nessa perspectiva, os educadores do NEP de Colider ousaram repensar a prática educativa com características tecnicistas com que estavam habituados na escola. O compromisso social, dentro de uma sociedade capitalista, foi perseguido na metodologia “nepeana”, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, através da prática pedagógica que valorizasse a formação humana, num processo de aprendizado com a problematização da realidade vivenciada pelo sujeito educando, possibilitando o crescimento integral do ser humano. Conforme declara o orientador “G”, em entrevista concedida em 30/03/2016:

O NEP surge como um projeto também emancipador e dentro dessa perspectiva na Secretaria de Educação de Mato Grosso também com pessoas com esta perspectiva emancipadora, que tinha como referência os valores e os princípios, a filosofia freireana para educação de jovens e adultos. Então, o NEP teve muita influência e a proposta era que ele se tornasse o Núcleo de Educação Popular. O nome Núcleo de Educação Permanente era esta a visão, mas numa matriz de educação popular, com a influência de Arroyo, Paulo Freire, e Gadotti.

Algumas dificuldades foram encontradas nessa trajetória formativa como, por exemplo, os conflitos ideológicos destacados pelo Orientador “E”, na entrevista realizada no dia 15/01/2016:

Basicamente havia dois grupos, um mais tradicionalista, mais conservador, mais legalista, digamos assim, e um outro querendo romper com algumas amarras com o qual eu me identificava mais, pra gente refazer e facilitar o processo pedagógico pro educando e ousar com oficinas, com atividades, com o próprio material didático diferente. É bom lembrar que nesse momento, o Brasil vivia uma fase de conquistas. Tanto a questão da Constituição Federal em 1988, muitas vezes, as conquistas vem e uma parte do povo não participam delas e não entendem que são até reacionais a essas mudanças, então, mesmo a nível de Brasil acontecia isso, tinha gente que estava pagando pra ver se a democracia é melhor do que o regime autoritário, sem entender muito bem o que é democracia e isso acontecia aqui na escola também. As pessoas também tinham divergências com relação a isso aí.

As disputas ideológicas contribuem para o crescimento profissional do educador, pois o conflito promove a reflexão e esta promove a prática. Alguns aprendem com o conflito, já outros permanecem com sua ideia, não compactuando com os ideais de outros profissionais. Isso é um processo em que o aprendizado ocorre, porém, depende das relações e

circunstâncias. O Orientador “G”, no dia 30/03/2016, se expressa dessa maneira ao se lembrar desses conflitos:

Eu sempre digo que nessa disputa essas pessoas foram tão insignificantes que o nome deles a gente nem lembra, não fazem parte da história, no entanto, a gente sabe a história e é capaz de citar aqueles que se comprometeram para construir aquele projeto de educação, porque eles não entram nem como nota de rodapé na história.

Diante do exposto, a formação continuada se constitui em prática de formação humana quando se cria condições para a humanização dos educadores, considerando que todas as esferas de sua vida constituem seu processo de formação. Isso exige conhecimento e vontade de mudar. A reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente exigem investimentos, estudos e posturas diferenciadas na prática pedagógica de um educador. Acrescentando ainda, que:

A ideia de que não existe coisa alguma de social na educação e de que, como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesses e controles sociais pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso (Brandão, 2013, p. 76).

Para tanto, no NEP de Colider, foram consideradas vivências que contribuíram na formação do educador de EJA, como os encontros formativos com os educandos que eram programados com temáticas significativas, conforme aponta o Orientador “G”, no dia 30/03/2016:

Esses encontros pedagógicos promoviam debates, seminários, discussões que se davam fora do contexto e do conteúdo daquilo que estava nos fascículos, além de desenvolver um processo de solidariedade, de companheirismo, de identidade, tanto que os educandos, daquela época, que frequentaram o NEP, tem uma consciência de pertencimento, de fazer parte de uma casta, que diferenciam eles entre si em relação a qualquer outro ambiente, a qualquer outra coisa de pertencimento que a gente tem.

A escola também se envolvia em outros debates sobre temas relacionados às questões sociais da comunidade colidense, conforme já destacado anteriormente, que contribuíram significativamente no processo formativo dos educadores e educandos. Isso foi enfatizado no depoimento da Orientadora “C”, realizada no dia 12/01/2016:

Acabou o município fundando o GRUPOM, que era o grupo relacionado à questão do negro [...] Teve um encontro da mulher que a escola programou [...] então, se envolvia em vários temas relacionadas a questão dos movimentos sociais. Quando tinha a questão da discussão dos “sem terras”, ela puxava o debate com os educandos, envolvia os educandos também. No período de garimpo, os educandos faziam muitos trabalhos, visita a garimpos também. Até no prostíbulo já foi grupo de educandos fazer pesquisa. Então, ela buscava trabalhar muito com a questão do excluído também, da diversidade, do educando excluído, das pessoas excluídas socialmente.

Essa contextualização do que se aprendia na escola com as vivências de cada sujeito, fazia com que a aprendizagem fosse significativa e concreta. Os estudos e debates propiciavam segurança na condução dos diálogos, as visitas *in loco* estabeleciam relação lógica do que se discutia em termos de formação humana e social. Na imagem a seguir, educadores do NEP visitam um garimpo da região norte de Mato Grosso, que embora gerasse renda é um local de destruição do meio ambiente.

Figura 14 - Visita dos cursistas do NEP de Colider a um garimpo na região norte de MT, 1989.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³²

Numa perspectiva freireana, a utopia é a esperança crítica de transformação da realidade vivenciada (FREIRE, 1992). Assim, a utopia crítica é necessária para que a educação se estabeleça como um enfrentamento à realidade atual que pode vir a ser transformada. Para Freire (1983, p. 49):

[...] o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência.

Nessa perspectiva que se pautava a proposta curricular no NEP de Colider, em que os educandos faziam uma reflexão de formação política, inclusive com ações que demandavam questões sociais relacionadas à sua vivência. Enquanto os educadores ao fazerem sua reflexão sobre a prática encontravam situações de conflitos na sociedade, eles se envolviam também considerando que a escola é membro integrante da sociedade. Porém, isso não era visto da mesma forma por todos os educadores, conforme destaca a entrevista do Orientador “E”, no dia 05/01/2016: “Alguns dos nossos colegas que não se envolviam, discordavam, achavam

³² Segundo a educadora Tereza P. Mangolin e Vera Lúcia Coutinho nesta visita a um garimpo da região estiveram presentes cursistas de todas as etapas que compunha o NEP, incluindo cursistas do Projeto Logos II, conforme foi informado no capítulo anterior. Considerou-se um momento de reflexão sobre o trabalho da exploração da natureza como meio de sobrevivência, por outro lado, a devastação do meio ambiente como consequência desta ação.

que isso era até coisas do grupo de comunistas. Havia até alguns comentários meio pejorativos ou sem embasamento do que estavam falando”.

É possível acreditar e defender uma formação de educadores dentro da perspectiva da formação humana. Foi isso que ocorreu no NEP, quando no final dos anos 1980, ao implantar o projeto pedagógico neste espaço escolar, os educadores não optaram pela neutralidade, mas sim para um processo de humanização, tanto do educando quanto do educador, buscando a utopia, trilhando caminhos que levassem a mudança para uma educação com qualidade e por uma sociedade mais justa para todos, conforme destacou a Orientadora “F”, em entrevista no dia 17/02/2016:

Havia uma proposta pedagógica, porém, ainda enraizada nos moldes tradicionais e que tentávamos inovar, trabalhar de forma diferenciada, atendendo às necessidades do educando. Então, dentro da proposta procurou fazer um trabalho diferenciado, inovador. Foi uma construção que partiu do coletivo da própria escola.

A entrevista com o Cursista “C” demonstra que esta proposta pensada pelo coletivo de educadores provocou mudanças na vida pessoal e profissional do educando de forma positiva:

A vivência aqui no NEP, o contato com os profissionais, a própria didática, fez com que aprendêssemos muito. [...] Porque você tinha que ser meio autodidata, você pegava os módulos levava e você tinha que pesquisar, você tinha que fazer a leitura, você tinha que ir atrás de referencial bibliográfico, você tinha que ser pesquisador. Eu acho que aí surgem os pesquisadores. A necessidade de buscar esse aprendizado e de corresponder. E o momento presencial aqui que você tinha com os educadores, as dúvidas que você tinha, você reunia antes com o educador, tirava as dúvidas e você ia pra avaliação [...] o educando também tem que buscar esse conhecimento, tem que ser o sujeito na sua formação, então, a gente aprendeu isso no NEP e pra minha formação enquanto pessoa, enquanto ser humano e principalmente, enquanto profissional nasceu no NEP, com certeza (Entrevista dia 12/02/2016).

O resultado dessa formação coletiva e política tornaram os cursistas do NEP educadores, que se formaram a partir de uma compreensão crítica de seu processo formativo como sujeito, pois mantém um vínculo com as histórias de vida pessoal e profissional dos educadores com quem convive. Nesse sentido, verifica-se a importância das práticas de formação continuada, considerando a teoria crítica sobre a formação humana como contribuição nesse processo formativo. A orientadora “F” destaca, em sua entrevista, no dia 17/02/2016, os esforços empreendidos no sentido de assumir uma postura reflexiva sobre suas práticas:

A gente trouxe nessa bagagem muitas histórias, histórias de vida, histórias difíceis de desafios e a gente veio crescendo, veio aprendendo... E um dos desafios na época, era adquirir material novo, revistas e jornais atuais. A gente já tinha os módulos que se encontrava desatualizados, não tínhamos

um horizonte de imediato, pra falar “como nós vamos mudar? Que livros iremos usar?” Naquela época, era muito complicado adquirir aqui, livros novos. Mas, nos perguntávamos “o que podíamos mudar? Que tipo de material a gente podia fazer?” Os mapas eram antigos, desatualizados, porém, era o que tínhamos. Não tínhamos o acervo que temos hoje. Era tudo muito limitado. Mas foram desafios. As histórias dos educandos, as formas como eles estudavam... e realmente eles faziam porque necessitavam.

Nesse período, as condições de trabalho do educador do NEP eram muito limitadas, bem como as condições de estudo dos cursistas, conforme entrevistas coletadas. Porém, isso não foi impedimento para realização de um trabalho pedagógico que tivesse sentido na vida dos educandos, bem como na vida profissional e pessoal dos educadores que vivenciaram esse percurso, pois existia muita vontade de fazer as coisas acontecerem, marcando profundamente a formação destes sujeitos do NEP, conforme aponta a Orientadora “F”, na entrevista realizada em 17/02/2016:

Quem passou pelo Logos e pelo NEP, conhecendo as duas propostas, pode observar mudança na própria formação, mais conhecimento, mais construção de saberes, mais socialização, porque lá no campo tudo era muito difícil, se aqui na cidade nós tínhamos as nossas limitações, no campo era tudo muito difícil. E a gente via quando os educandos chegavam pra tirar as dúvidas e pra fazer as provas, os olhos brilhavam encantados, encantavam com a explicação ou com a forma de tratamento que se tinha, porque era uma família, ninguém era mais que ninguém, ali era uma família.

Vários depoimentos citaram a palavra “família” demonstrando o sentimento fraternal existente, permeado por solidariedade e a forma de tratamento destacada em todos os momentos vivenciados: “O NEP era uma casa de apoio a esses educandos. Eles a tinham como uma casa de família, inclusive o que a gente comia tinha que dividir com eles. Não era muito de separar, a gente fazia junto as coisas, então era socializado”, conforme destaca o Orientador “D”, na entrevista concedida no dia 11/01/2016. Dessa forma, as ações de solidariedade e amizade influenciaram no processo formativo tanto dos cursistas quanto dos educadores. “A gente via que ele nem queria ir embora, ele vinha alojar nas condições precárias, mas a gente via que ele se sentia feliz em estar ali. A gente ouvia esses relatos”, segundo o Orientador “D”, em entrevista realizada no dia 11/01/2016.

Ao ser indagada sobre a existência de uma política de formação para os educadores do NEP atuarem neste espaço formativo, como contribuição no processo formativo, a Orientadora “B”, respondeu que havia alguns encontros periódicos promovidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos, mas afirma que o fundamental era que o educador tivesse um perfil para trabalhar com os educandos jovens e adultos trabalhadores:

O perfil desse educador não podia ser qualquer perfil, um perfil que não tivesse um compromisso com a questão da acolhida dos educandos, que

enxergasse o educando como um ser trabalhador que derrama o suor, que ganha a vida através do trabalho, que compõe a classe trabalhadora. Um educador de “nariz empinado” não compunha o grupo, essa é a verdade, nem os daqui de Colider, nem os que a gente fazia contato em Cuiabá ou outros locais. Tinha que ter perfil, e o perfil era o perfil que estivesse voltado para compreensão de que a classe trabalhadora era a classe excluída [...] eram excluídos do acesso à educação. Não tinham tido a oportunidade de estudar na idade adequada. Eles precisavam ser acolhidos, respeitados e ajudados. Quem não tivesse a fim de fazer isso, porque isso já era dito no início, não era pra compor a equipe [...] Teve pessoas que acharam que a ideia era muito boa, que a ideia era bacana, era interessante, porém na hora do “vamos ver” de você se dedicar um pouco mais de tempo até pra parar pra escutar aquela que era reprimida dentro de casa, porque estava estudando, ou o senhor ou o homem que não estava dando conta do dever que ele tinha com a família dele. Você precisava ter tempo pra sentar e escutar essas histórias, e poder, de repente, contribuir de alguma forma. Então, essa condição quando chegou na prática incomodou algumas pessoas, que achava que o caminho não era por aí, que era muito paternalismo, isso deu um pouco de trabalho, mas nada que a gente não pudesse dar conta de sair dela (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Essa situação de exposição das condições de vida dos educandos jovens e adultos aos educadores do NEP era comum, tendo em vista as condições de vida dos cursistas. Eram pessoas que enfrentaram muitas dificuldades, sejam econômicas ou familiares, fatos que influenciavam muito a vida escolar, conforme explica uma das pessoas entrevistadas:

A gente lembra de experiência de senhoras que traziam os filhos e mesmo com toda dificuldade nem falavam em desistir. E esse “ser alguém” não era pra ganhar mais não, era ter mais conhecimento pra sair do comodismo, daquela opressão. E a gente sabe que muitos educandos que adquiriram conhecimento foi abrindo horizontes, a mente, fazendo com que eles questionassem a realidade e compreendessem. E muitas delas terminaram e foram levar sua vida particular, porque ela passou a ver que ela não podia ser explorada, ela aprendeu aqui, que ela não podia ser explorada, que ela não podia ser dominada por alguém, que tinha condição de sobrevivência, de dar conta dos filhos... Foi nessa perspectiva, nestes desafios que muitos teimaram e continuaram com os estudos assim que chegaram as faculdades (Orientadora “F” - entrevista no dia 17/02/2016).

Os cursistas do NEP consideravam o que aprendiam como algo extraordinário. Tudo era novidade. Cada vez mais despertavam o interesse pelos estudos. Descobriram que a busca do conhecimento escolar era uma prioridade na vida deles apesar das dificuldades que vivenciavam. Inclusive tudo isso contribuía no processo formativo dos educadores, pois passaram a compreender o perfil do educando com que trabalhavam.

Outra contribuição significativa no processo formativo destes educadores foi a participação no SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso, conforme aponta o Orientador “E”, em entrevista realizada no dia 15/01/2016:

Depois, com o SINTEP e com a minha vinda para o NEP, naquela época em 89 e 90, isso fez com que fortalecesse mais as nossas posições ideológicas e

na linha do direito a uma educação pública de qualidade pra todos, com acesso, facilitando o acesso e a qualidade também pedagógica. [...] isso foi muito importante pra reforçar e ampliar um pouco os nossos horizontes na nossa formação, daquilo que a gente pensa como educação de qualidade, todo mundo pode pensar em educação de qualidade e esta aí em posições, inclusive, contraditórias, ambíguas, até está em lados opostos, digamos assim, daquilo que se pensa como qualidade. Eu posso pensar em educação de qualidade de uma maneira bancária, clientelista, competitiva, meritocrática. Eu posso pensar em educação de qualidade de uma outra forma, por exemplo, pra jovens e adultos, isso é totalmente transversal, descontextualizado, se a gente considerar a realidade socioeconômica dos nossos educandos. Então, o SINTEP me proporcionou essa reflexão maior, eu digo assim, eu ajudei a levar essa discussão pro SINTEP. O SINTEP também me traz informações novas pra eu repensar minha posição, então, é um caminho de mão dupla aí.

Considerando que essa instância sindical, ao lutar por uma educação pública de qualidade, defende o direito à educação escolar para o jovem e o adulto trabalhador, bem como a formação dos educadores e a valorização do magistério. Assim, o SINTEP contribuiu de forma singular nesse processo formativo, ao envolver os cursistas e educadores do NEP no movimento de luta pelos trabalhadores e valorização da educação pública. Dessa maneira, os dados revelam a importância do educador de jovens e adultos estar envolvido politicamente em busca de melhores condições de trabalho, bem como em uma educação pública de qualidade. E nisto, está implícita a participação do educando, tendo em vista que ele é um dos interessados em uma política pública para a educação de jovens e adultos que contemple as suas necessidades enquanto sujeito educando. A seguir, na figura 15, mostra um desses exemplos, onde educadore(a)s e educando(a)s reivindicam juntos melhorias na educação pública de Mato Grosso.

Figura 15 – Manifestação dos cursistas do NEP de Colider com trabalhadores da educação organizados pelo SINTEP. 1990.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³³

³³ Neste momento a luta da categoria era o que movia a todos (educadores e educandos) objetivando a busca por melhores condições de trabalho e melhor qualidade de ensino. Segundo a educadora Tereza P. Mangolin os manifestantes estão em frente da antiga DREC – Delegacia Regional de Educação e Cultura de Colider com faixas destacando os motivos da greve em defesa da educação pública. Um dos educandos do NEP faz o uso da

Conforme o Orientador “E”, em entrevista realizada no dia 15/01/2016:

A gente sempre teve um trabalho muito aproximado da questão do SINTEP porque era a luta pela educação pública de um modo geral. Então, sempre se buscou travar essa militância, no sentido de buscar essa continuidade da oferta da educação pública e nela junto a educação de jovens e adultos. [...] porque a gente percebe que a educação de jovens e adultos não é tratada pelos governos com o merecimento que ela tem. Então, na época, era muito mais difícil o tratamento do que agora. Existiam assim, menos pessoas na limpeza, menos pessoas pra trabalhar na secretaria, não tinham direito a praticamente, quase nada, na época da minha gestão. Os recursos financeiros eram extremamente escassos, as outras escolas recebiam, a gente não. Então, foram muitas “pernadas” em Cuiabá pra poder garantir algumas questões.

As ações educativas realizadas pelo NEP de Colider iam além da formação social, política e sindical, somava-se a todo esse contexto as expressões culturais, como a realização da Feira de Artes e Artesanato – FARC, que envolvia o município e região, com apresentação de talentos da comunidade nas áreas de artesanato, música, dança e teatro. Elucidavam a diversidade dos sujeitos que ali moravam, suscitavam entre outros as raízes afrodescendente expressadas na dança. Tudo se tornava aprendizado significativo, como o olhar do outro através de sua cultura, o trabalho coletivo, o respeito mútuo e a colaboração no crescimento humano. É essa vivência social que fazem com que os adultos aprendem através das intervenções que ele mesmo faz na sociedade, como concebe Freire (1996), são sujeitos históricos e como tal constroem sua história.

Figura 16 – Apresentação artística de danças na FARC, Colider-MT, 1990.



Fonte: CEJA Cleonice Miranda da Silva.³⁴

Ao realizar eventos como este, em que se valorizava a diversidade cultural, o NEP marcou a história da educação em Colider e, conseqüentemente, marcou a formação dos

fala em prol da manifestação enquanto União Estudantil de Colider. Nesta imagem há a presença do educador sindicalista Júlio César e cursista do Logos II que sempre contribuiu na luta em defesa do direito à educação de qualidade em Colider e estado de Mato Grosso.

³⁴ Segundo a educadora Tereza P. Mangolin, a FARC era realizada no salão de festas da Igreja Católica por favorecer a participação da comunidade colidense e região. As apresentações artísticas eram organizadas pelos cursistas, educadores e coordenação do Projeto Logos II e do NEP com a participação ainda de grupos folclóricos ou culturais oriundos de Cuiabá ou região de Mato Grosso. Vale destacar que houve inclusive a participação da orquestra sinfônica da UFMT em uma das FARC's realizada em Colider.

educadores e educandos nesse processo, conforme é abordado pela Orientadora “B”, em entrevista realizada no dia 14/03/2016:

Foi sacrificado porque não foi fácil realizar essas feiras, porque a cada ano que você planejava a feira, planejava pra que ela fosse ainda mais arrojada, pra que ela fosse maior. Mas a pretensão, o objetivo com ela era buscar os talentos que a comunidade tinha com relação aos artesãos, ao desenvolvimento da musicalidade, do teatro, inclusive nossos educandos. Uma forma de aglutinar as pessoas que tivessem as mais diversas habilidades com relação a esse mundo das artes. A realização desta feira movimentou a comunidade de modo geral. Foi prestigiada com certeza, favoreceu oportunidade para os talentos viabilizando para os nossos educandos esse outro mundo, não sei se é outro mundo, mas essa outra possibilidade, passando a ele que assim também se aprende, que isso também é escola, isso também é educação, outros mundos, outras culturas.

Desta forma, neste evento também se valorizava a cultura para além do espaço escolar, com apresentações artísticas que divulgavam aspectos culturais mato-grossenses como forma de conhecimento que marcaram profundamente o percurso formativo vivenciado:

Enfim, com a existência das FARCs, tinha colegas arrojados mesmo, que corriam atrás de condições pra realização dessa feira. Na época, essa questão afro, que hoje é tão discutida, vinha como uma novidade, quer dizer, foram feitas descobertas interessantes nesses contatos, até orquestra sinfônica da Universidade Federal do Mato Grosso veio aqui. [...] O grupo do Siriri e Cururu, lá de Cuiabá também... O Grupo Teatral Raízes, na época, também se apresentou no evento. Era um grupo de Colider que retratava na peça a relação sanguínea do poder do latifúndio com posseiros de terras. O educando vem lá da residência dele, lá da comunidade dele e poder ter acesso a um grupo que passa através da encenação a questão afrodescendente, lá em 1990. Hoje, discute-se isso com um pouco mais de frequência. Uma orquestra sinfônica, eu acho que aquela foi a única vez que Colider viu... Quero dizer que tudo isso somou pra que a educação daquela moçada fosse assim diversificada (Orientadora “B” – entrevista dia 14/03/2016).

Na figura 17, mostra o Grupo Folclórico, formado por estudantes do NEP, influenciados por estes eventos culturais, os quais ocorreram neste espaço formativo que via a importância da cultura na formação do educando.

Figura 17– Grupo Folclórico do NEP de Colider-MT, 1989.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³⁵

³⁵ O Grupo Folclórico tinha o objetivo de integrar os segmentos da instituição NEP, com a comunidade. O grupo era composto por cursistas do NEP organizado pela Educadora Tereza Piloneto Mangolin. A princípio era um

Este grupo folclórico, inclusive, permaneceu por longo tempo participando de outros eventos na cidade e região com apresentações de danças em festas juninas. O que comprova que o currículo escolar do NEP era voltado também para a prática de atividades culturais, com a interação com outros grupos sociais, extrapolando “os muros” da escola.

Em todo processo novo, que requer o desvencilhar do que foi, para adequar-se à nova proposta, considerando um grupo de profissionais diversificados, que passavam por embates conceituais, a gestão desse processo precisava ser democrática e participativa, conforme aponta o Orientador “E”, em entrevista realizada no dia 15/01/2016:

Em meados dos anos 80, o governo do Estado de Mato Grosso implantou a gestão democrática. Me parece que foi no governo Carlos Bezerra e inclusive a política de EJA faz-se desenvolver na SEDUC por um departamento especificamente ligado a isso aí. Então, a Secretaria de Estado mais comprometida com a educação popular e logo em seguida, um outro governo que assumiu, o governo Jaime Campos, ele vai podar essa condição, esse direito conquistado, mesmo que de maneira frágil e experimental e o governo posterior, então, retrocedeu a gestão democrática. Eu me lembro isso, já início dos anos 90, que a comunidade, por exemplo, não aceitou a nomeação de diretor aqui e houve uma luta ferrenha entre a legalidade e o direito da legitimidade da defesa da democracia, isso aconteceu, por exemplo, no caso das assessorias pedagógicas, na época, a Superintendência Regional de Educação, então, o superintendente foi votado e não foi aceito, a mesma coisa com a diretora aqui na escola.

Neste período eleitoral, a comunidade escolar escolheu a nova coordenação do NEP, sendo a primeira escola que teve a gestão democrática realizada através da eleição de diretores; eleição dos dirigentes da Superintendência Regional de Educação, mais tarde chamada de DREC (Delegacia Regional de Ensino e Cultura) e hoje, conhecida como Assessoria Pedagógica; e eleição do Conselho Escolar que contava com a participação de estudantes. No NEP, o estudante era o presidente do Conselho. E a ideia que se tinha era de que esse Conselho, chamado de Colegiado, composto por representantes de educandos, educadores e funcionários, dirigisse o NEP, conforme apontaram algumas entrevistas.

No entanto, o governo, na época, ignorou o processo de eleição ocorrido no NEP de Colider, desconsiderando a escolha realizada pelos educandos e educadores do NEP. Porém, o entendimento era que este momento conflituoso contribuiu muito para o aprendizado político

grupo de dança de quadrilha junina/julina com posterior possibilidade de ampliação das atividades de dança. O grupo era muito requisitado para se apresentar nas festas das comunidades urbanas e mais efetivamente nas rurais. Participou de vários concursos de “quadrilha”. Com o tempo, o grupo incluiu outras danças como a “catira”, “cururu e siriri”. Segundo a educadora Tereza P. Mangolin, a interação proporcionada com as comunidades resultou em muita amizade e alegria. Vale lembrar que havia articulações com empresas para assegurar condições de locomoção, mas com a extinção do NEP, infelizmente, o grupo acabou.

dos cursistas e dos educadores do NEP, conforme entrevista do Orientador “E”, realizada no dia 15/01/2016:

Na realidade, a escola vinha por um modelo democrático, aí foi suspenso abruptamente. A escola havia escolhido já o seu diretor, e aí o governo nomeou outra pessoa, não aceitou a escolha. Então, houve certo conflito, tivemos que responder isso judicialmente, até na época. E houve um envolvimento dos estudantes de uma maneira significativa, um aprendizado político [...] Então, isso foi um fato que me marcou muito, porque isso aproxima as pessoas mais, mesmo àqueles que não entendem bem o que está acontecendo querem escolher seu diretor, querem escolher as pessoas com as quais vão conviver na escola. Então, houve um momento de conflito mesmo, inclusive com episódio do Secretário de Educação do Estado vindo aqui fazendo desagrado público com Polícia Militar. [...] Então, no final acabou vencendo a legalidade e o retrocesso foi imposto, mas acho que a gente ganhou muito no amadurecimento político, tanto que a gestão democrática depois foi retomada, com fôlego, com força, então, acho que isso foi uma conquista importante.

Esse fato ocorreu já no momento de extinção dos NEPs, quando os cursistas e educadores tentavam resistir a sua extinção, a comunidade escolar não aceitava de que a escola fosse desativada, os motivos não estavam claros, já que havia demanda de educandos jovens e adultos para atendimento. Conforme aponta a entrevista da Orientadora “B”, realizada no dia 14/03/2016: “A gente ainda resistindo, foi extinguindo um NEP aqui, outro NEP ali, acho que nós fomos os últimos, tanto é que nós tivemos o processo da gestão democrática, eleições para coordenação, e não conseguimos fazer valer”.

Dessa forma, aconteceu a eleição no NEP, mas a educadora eleita para coordenar o Núcleo de Educação Permanente, Tereza Piloneto Mangolin, não tomou posse, tampouco o educador Domingos Jari Vargas, eleito para assumir a Superintendência Regional de Educação de Colider. Neste momento de extinção dos NEPs em Mato Grosso, outros nomes foram indicados pelo governo para assumir estes cargos, conforme Orientadora “B”, no dia 14/03/2016: “já tinha um novo governo, uma resolução já aprovada, publicada, e alguém indicado querendo tomar posse. E essa parada foi para o fórum, foi determinado pra que o juiz tomasse conta da situação, porque o objetivo deles era a tomada do espaço”.

O grupo de educadores resistiu a ponto de criar uma Comissão Diretiva para responder nesse período de conflito. A entrevistada afirma: “Como a gente resistiu e não entregamos a chave, a Comissão Diretiva fazia o seu papel de atender quem viesse a procurar” (Orientadora “B” – entrevista realizada no dia 14/03/2016). A resistência foi dura, eles protelaram até o último momento para não entregar as chaves à pessoa que foi indicada pelo governo para assumir a direção da escola, conforme o trecho a seguir:

O NEP de Colider tinha uma capacidade subversiva muito grande e essa capacidade subversiva tinha uma perspectiva política, libertária,

emancipadora, poderia dizer de que marxista, na forma de pensar da maioria das pessoas, embora muitos educadores que atuavam ali dentro não tivessem nenhuma perspectiva nesse sentido aí, mas a lógica de quem atuava, das principais pessoas, das figuras mais emblemáticas eram uma lógica Freireana e principalmente, uma lógica que tinha uma perspectiva de mundo a partir de uma matriz marxista (Orientador “G”, entrevista no dia 30/03/2016).

Essa situação foi julgada pelos educadores, posteriormente, como um grande aprendizado de luta pelo ideal da escola que eles desejavam para a comunidade escolar, mesmo com a recusa do governo. Com relação a isso, o Orientador “G”, em entrevista realizada no dia 30/03/2016, afirma:

Até porque ele se dava em tal subversão que ele contrariava tudo que se concebia a partir do oficializado como institucional, como estado. E é verdade. Tanto que todos os projetos que a gente teve de educação de jovens e adultos que tinham o cunho e o caráter popular, um caráter emancipador e libertário, todos eles foram extintos, tipo o próprio NEP, porque ele vai se subvertendo e vai alterando essa lógica.

Outra questão importante relatada nas entrevistas foi a conquista da hora-atividade, como um espaço remunerado para preparação do educador em sua jornada de trabalho, conforme afirma a Orientadora “A”, em entrevista no dia 18/01/2016:

Nós tivemos um período que nós conquistamos a Hora-Atividade para todos. Isso também era uma conquista do NEP. A gestão democrática e a hora atividade nos dava a condição de promover os estudos e tal, mas foi um período curto, logo nós perdemos a Hora-Atividade para todos, aí ficou a hora atividade para efetivos. Então, a formação continuada é esse espaço necessário pra esse repensar, porque é modalidade educativa, mas a educação de jovens e adultos se não tiver um trabalho coletivo é muito difícil dela seguir pra frente. Talvez o que tenha dado mais certo pra nós conseguirmos superar algumas dificuldades, naquele momento, foi exatamente a pré-disposição que aquele grupo tinha do encontro, mesmo sem ter a formação continuada como uma política como hoje tem, a Sala do Educador que tem o projeto, tem a discussão, tem o reconhecimento do Estado com carga horária paga pra fazer isso. Nós tínhamos um coletivo que sentia necessidade disso. Então, essa parte é que ajudava a superar as diversas dificuldades e dar continuidade ao trabalho e ao mesmo tempo ir formando como educador de jovens e adultos. Então, a formação continuada de uma certa forma ela foi acontecendo desse jeito, nas reuniões, nos encontros, nas palestras.

Assim, a inclusão dos cursistas neste processo educacional é um fator importante frente às condições de vida e de trabalho que vivenciavam no seu cotidiano. A educação politizadora era um desafio para o educador de jovens e adultos que necessitava de uma preparação adequada que respeitasse as especificidades dos sujeitos educandos. Sobre esse assunto, Beisiegel (1997, p. 33) destaca que:

Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se

examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe.

Diante desse contexto explicitado, os educadores e educandos do NEP de Colider, ao atuarem com uma proposta inovadora, tentaram buscar uma educação emancipadora, conforme afirma a entrevista do Orientador “E”, em entrevista realizada no dia 15/01/2016:

Foi um momento de incentivo com algumas tentativas de educação popular e o NEP foi um pouco isso, um Núcleo de Educação Permanente. Sempre aberto, até aos finais de semana, quando tinha educandos que vinham do interior, que tinham mais disponibilidade pra isso e evidentemente que como eram educandos trabalhadores, eles traziam as suas demandas, as suas relações de contradição, a relação de capital e trabalho aí colocada também pra dentro da sala de aula, e muitas vezes, a gente comprava algumas brigas. A escola se envolvia com algumas questões que era da lida e do cotidiano dos nossos educandos, então, alguns educadores se envolviam mais e outros menos, mas isso era tudo discutido coletivamente aqui, e havia um envolvimento. Por exemplo, nós tivemos aqui algumas experiências de mutirão de coleta de café, pra colher café de educandos e educadores aqui, no caso do Café Norte, do seu Eldir, por exemplo, uma colheita de café que estava perdendo e todo mundo foi lá ajudar, então, é um trabalho, uma ideia de uma ação solidária, de solidariedade. Então, teve situações, por exemplo, de a escola se envolver de uma maneira legítima com o movimento popular, na época, já embrionário movimento MST, com acampados, com assentados que não sabiam nem o que era MST, mas que estavam lutando pelos seus direitos.

O envolvimento com questões sociais era uma marca registrada neste espaço formativo. O engajamento da comunidade escolar na luta por melhores condições de vida e de trabalho era algo fortemente destacado quando se tratava de enfatizar a dignidade das pessoas mais fragilizadas pelas condições sociais e econômicas. Muitos perguntavam o que o NEP tinha a ver com tudo isso, conforme destaca a entrevista:

O NEP de Colider ficou marcado na história como uma referência mesmo pela atuação pedagógica dos educadores, pelo engajamento político e pela própria postura convicta da maioria dos educandos que levavam esse ambiente de satisfação, apesar das dificuldades que aqui tinham, inclusive com o financiamento de merenda escolar, com uma cozinha improvisada. As pessoas vinham pra cá, tinham que dormir, jogavam o colchão ou colchonete no chão, havia até uma horta improvisada aqui, um espaço aberto, mas era tudo muito precário e mesmo assim, mesmo nesse ambiente, isso fez com que desenvolvesse uma atmosfera de muita solidariedade, acolhimento, por parte dos educadores na relação com seus educandos. Isso fazia com que todos viam o espaço como espaço público, de uso coletivo, de uso comum, de uso público, e eu acredito que não houve... não me lembro, de situações de violação do espaço de furto ou de roubo, mesmo sendo aberto, mesmo sendo um espaço fragilizado de madeira desconfortável com toda essa dificuldade havia muita liga, muita solidariedade entre educadores, educandos e a comunidade (Orientador “E” – entrevista no dia 15/01/2016).

Uma das palavras mais citadas em todas as entrevistas foi “solidariedade”. Tudo indica que essa experiência marcou a memória daqueles que participaram deste espaço formativo. Talvez provocado pelas reais condições de funcionamento de um espaço com tamanha precariedade, bem como as condições de acesso aos estudos, enfrentadas pelos cursistas, sendo que grande parte deles era da zona rural e dependia da superação desta situação para conseguir estudar. Assim, os cursistas eram valorizados e respeitados em seus modos de aprender, pois cada um tinha suas particularidades e seus ritmos diferenciados de aprendizado.

Conforme aponta o Orientador “G”, em entrevista realizada no dia 30/03/2016:

Embora a matriz original do Logos, e isso ocorreu em todo o país, tenha essa perspectiva tecnicista, na realidade, a questão metodológica dentro do NEP de Colider altera isso aí. Já não era o conteúdo pelo conteúdo, já não era a técnica pela técnica. Eu diria que se realizavam os estudos dos fascículos e faziam as avaliações padrão do Logos II apenas como uma formalidade para legitimar depois o reconhecimento da formação dessas pessoas. Mas isso, digamos que, era aí que estava a subversão.

Nesse sentido é que o NEP se destacou como um espaço formativo capaz de propor e de fazer mudanças em prol de uma educação libertadora. Os modelos estabelecidos foram rompidos pelos educadores que buscaram outro caminho que atendesse às necessidades e especificidades dos educandos trabalhadores e acima de tudo dos cidadãos que estavam matriculados no NEP. Conforme Orientador “G”, em entrevista realizada no dia 30/03/2016:

Embora houvesse conflitos, houvesse desacordo na visão de mundo, das coisas, mas havia um ambiente de debate, de reflexão, e havia um processo de comunidade que se desenvolveu ali. A farofa de couve na hora do almoço, na janta, aquela partilha que se tinha ali, aquela solidariedade que se desenvolveu ali, ela teve um fator pedagógico essencial pra formação dessas pessoas, não só como educando, mas principalmente como educador, porque não era um educador apenas que estava preocupado com aquilo que estava no conteúdo dos livros didáticos, mas com as pessoas, com o ser humano com que ele atuaria.

Observa-se que o conteúdo do livro didático não era visto como única fonte de saber. A interação entre as pessoas que vivenciavam o NEP era valorizada na formação destes sujeitos educandos e sujeitos educadores como um fator pedagógico essencial na formação integral do ser humano. Dessa forma, este projeto nasce da institucionalidade, mas é construído e conduzido pelos educadores com um olhar diferenciado para os educandos trabalhadores, respeitando sua condição de vida e seu saber já constituído enquanto seres sociais, conforme aponta o Orientador “G”, em entrevista realizada no dia 30/03/2016:

Diria que esse foi um projeto que ocorreu nas instâncias formais e institucionais, mas a partir de uma perspectiva de insubordinação, de

subversão daquilo ali. Os subversivos são os chamados terroristas e os bandidos da época da ditadura militar. Ali foi pensado subversivamente. Eu diria que ele nem foi projetado assim com muita antecipação. Ele era realizado, como diz o ditado popular, a gente “dançava conforme a música”, e digo mais, “a gente compunha a música”. Digo a gente, porque não era alguém pensando para nós, eram os próprios participantes da formação, chamados educandos, eram elaboradores desse projeto na velha lógica do Paulo Freire, de que a gente educa e se educa também.

A expressão usada pelo entrevistado “a gente compunha a música” comprova a construção de uma proposta pedagógica que nasce da necessidade vivenciada com os sujeitos educandos. Estes contribuía também nesta composição, conforme a educação freireana propõe, ou seja, o aprendizado se dá em comunhão com aqueles com quem se compartilha a experiência. A vivência formativa dos educadores do NEP foi capaz de construir um percurso que trouxe conhecimento para sua formação enquanto profissional, principalmente para a educação de jovens e adultos.

Dessa forma, o currículo do NEP teve esse desafio enfrentado pelos educadores deste espaço formativo. A EJA tem especificidades em suas demandas educativas, com características diferenciadas de aprendizado, que necessita de práticas adequadas de trabalho, ponto crucial, pois exige do educador um perfil adequado para lidar com essa modalidade de maneira que a construção de uma proposta pedagógica reconheça as especificidades desse público em diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos; a existência de um espaço físico com boa infraestrutura; a elaboração de propostas curriculares que vão ao encontro das necessidades e dos interesses desses educandos; a disponibilidade de recursos didáticos específicos para esses sujeitos; políticas que assegurem alimentação e transporte de modo a favorecer a permanência dos educandos na escola, além de políticas de formação inicial e continuada de educadores.

Uma fala recorrente dos orientadores e cursistas entrevistados se referem às características necessárias para formação dos educadores no que diz respeito aos desejos e aos limites dos educandos. Percebe-se, assim, que a realização de um trabalho adequado ao atendimento de jovens e adultos requer da instituição uma organização própria voltada ao atendimento desses sujeitos. Segundo Arroyo (2006, p. 22), esses sujeitos "são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia".

Nesse sentido, em cada depoimento analisado aqui, foi possível conhecer as entrelinhas do projeto NEP, onde a proposta pedagógica buscava atendimento aos cursistas jovens e adultos trabalhadores na forma de educação à distância. Considerando a realidade do público atendido, as aulas aconteciam nos finais de semana para facilitar a participação nas atividades

presenciais, uma forma estratégica encontrada para a oferta da escolarização para esses sujeitos educandos que dependiam dos sujeitos educadores com especificidades próprias para atuar com eles.

Conforme afirma Giovanetti (2007), a característica principal da EJA é a presença de jovens e adultos de origem popular, marcados por processos de exclusão social, marginalização cultural e exploração econômica. Essa modalidade educativa não pode ser concebida apenas como escolarização, mas em termos de formação humana emancipadora dos sujeitos adultos das camadas populares.

O NEP foi um projeto que buscou respeitar as especificidades dos educandos e dos educadores deste espaço formativo que a princípio foi criado e pensado pela DES (Divisão de Educação Supletiva), porém, sem condições mínimas de atendimento. Conforme já destacado neste trabalho, em Colider, não houve investimento na infraestrutura, pois ocupavam espaços cedidos pela prefeitura; o material didático era reaproveitado do Projeto Logos II, pois não tinha material específico; não havia formação dos educadores, bem como uma política de formação continuada, pois os educadores deviam estar preparados para atuar em todas as formas de oferta que o NEP oferecia. No entanto, foi garantida a autonomia para os NEPs do estado que buscaram uma proposta inovadora, construída coletivamente, no interior da escola, com apoio de IES – Instituição de Ensino Superior, inclusive, como a UFMT que foi fundamental nessa construção.

O NEP foi considerado com espaço formativo de aprendizagem, apesar das dificuldades relacionadas às condições físicas e um espaço conflituoso de ideias, mesmo assim, a metodologia propôs a execução de um currículo diferenciado para atender às necessidades dos cursistas. Os depoimentos destacaram o importante papel da escola ao buscar esse currículo apropriado, visando a construção de uma educação libertadora. Os educadores, mesmo sem a formação específica não se limitaram ao trabalho fragmentado com as disciplinas, mas buscaram uma nova identidade profissional neste espaço formativo que os fizeram mudar a percepção das coisas, da educação e do mundo, contribuindo para que estes profissionais se tornassem educadores de jovens e adultos com perfil adequado para realizar um trabalho digno de sua identidade profissional, com compromisso social em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Eles ousaram repensar a sua prática e diante da sua formação política foram capazes de enxergar o caminho a ser percorrido para atuar com estes sujeitos que exigem do educador um olhar diferenciado sobre a história da modalidade, sobre as conquistas e os desafios a serem enfrentados.

CAPÍTULO III

CEJA “CLEONICE MIRANDA DA SILVA”: ESPAÇO COLETIVO FORMATIVO NA BUSCA DA IDENTIDADE COM A EJA

3.1 Implantação do CEJA em Mato Grosso como proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos

Alinhando a proposta apresentada nessa pesquisa, trago neste capítulo outro projeto de educação de jovens e adultos trabalhadores, no município de Colider, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). O estado de Mato Grosso iniciou esse projeto em 2008 desenvolvendo uma proposta pedagógica inovadora. Em Colider, a Escola Estadual Cleonice Miranda da Silva, teve sua proposta curricular reformulada para tornar-se o CEJA Cleonice Miranda da Silva, em 2009, sob orientação da SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

No município de Colider, a educação de pessoas jovens e adultas passou por várias formas de oferta desde a extinção do NEP. Em 1994, houve a implantação da Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º graus Cleonice Miranda da Silva. Com a extinção do ensino supletivo, a escola passou a ser denominada Escola Estadual Cleonice Miranda da Silva, no ano 2000 e, atualmente, denomina-se CEJA Cleonice Miranda da Silva desde 2009 devido a uma nova proposta curricular de EJA.

É possível perceber uma forte relação entre a proposta do CEJA e a do NEP, apresentada no capítulo anterior, ambas com foco no atendimento ao educando trabalhador com oferta da educação para pessoas jovens e adultas reconhecidas como sujeitos de direito. No entanto, as políticas educacionais para a modalidade EJA, entre os anos 1980 e 1990, eram vistas com uma concepção tecnicista diante da Lei nº 5692/71, que visava o ensino supletivo como necessidade de atendimento à educação de adultos. Já o CEJA, reconhecia a EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, com uma proposta pedagógica diversificada, voltada às necessidades dos sujeitos da EJA, tal como regulamenta a LDBEN nº 9394/96.

A história da EJA é marcada em Colider, por lutas e desafios para oferta da educação de pessoas jovens e adultas. Desde 1982, esse mesmo espaço é utilizado para oferta de educação a essas pessoas que não puderam ingressar ou concluir os estudos quando crianças. No entanto, com a implantação do CEJA, foi necessária muita luta para conseguir a cedência

do prédio vizinho da extinta E.E. Maria Helena Carrara, pela prefeitura municipal, para atender a oferta de EJA no município, diante do crescimento de matrículas para a modalidade.

Duas fotos desse espaço formativo apresentam as condições de infraestrutura da escola. A foto de 2002, ao lado esquerdo, mostra o prédio em condições precárias que era utilizado tanto para o Logos II quanto para o NEP, nos anos 1980 e 1990. As dificuldades apresentadas, nessa época, como a falta de espaço físico, forçavam os educadores e educandos do NEP a reivindicar a construção de mais salas de aulas e a reforma desta escola. Na foto à direita, é apresentado um prédio novo, de alvenaria, com mais salas de aula, construído no governo Dante de Oliveira, após a cedência do terreno pela prefeitura municipal. Dessa forma, ressalta-se a luta e as conquistas da comunidade “nepeana” por ampliação de salas de aula para o atendimento da EJA, que sempre necessitou de maior atenção por parte dos governantes, e militância dos educadores, gestores e educandos na busca de melhor infraestrutura para oferta e melhoria da qualidade de ensino.

Figura 18 - E.E. Cleonice Miranda da Silva (2002) em demolição para construção de salas novas. CEJA Cleonice Miranda da Silva (2009).



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.

Atualmente, a EJA é ofertada na zona urbana do município de Colider/MT, apenas no CEJA Cleonice Miranda da Silva, implantado em 2009, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Na busca de fortalecer o Programa da EJA, a SEDUC implantou em 2008, os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, em alguns municípios do estado, com objetivo de criar uma política curricular que proporcionasse avanços no atendimento da Educação de Jovens e Adultos. Conforme explica Bignardi (2015, p. 134):

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

uma organização curricular que potencialize a seleção e organização dos “conteúdos significativos”.

Dessa maneira, os CEJAs foram criados com o objetivo de oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendesse a educação escolar e a educação continuada ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, em diferentes tempos e espaços formativos. Conforme destacado nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso – OCs:

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. Nesse sentido, os diretores, coordenadores, educadores e funcionários dos CEJAs participaram desde o início e ainda do processo de elaboração da proposta (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

A abordagem trazida pelas OCs – Orientações Curriculares de Mato Grosso denotam que a proposta pedagógica dos CEJAs surgiu a partir do coletivo de profissionais que militavam na EJA, daqueles que trabalhavam com a modalidade e a defendiam com qualidade, tendo em vista que os educandos jovens e adultos não são pessoas “fora da relação idade/série”. Eles apresentam especificidades que vão além da idade cronológica. Em sua maioria, são trabalhadores que buscam a escola com interesse em um novo projeto de vida. Eles possuem interesses, motivações e experiências diferenciadas e relevantes que precisam ser respeitadas no espaço escolar que o recebe como educando. Geralmente, são constatadas taxas de abandono nas escolas de EJA, por conta da rigorosa exigência de frequência às aulas, pois não conseguem conciliar o estudo com seus postos de trabalho e empregos temporários, pressionados pelas demandas econômicas da vida cotidiana.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (*apud* SILVA, 2014a, pp. 20-21):

A Educação de Jovens e Adultos é justamente a reparação tardia da educação neste país. Uma reparação tardia... Por que tardia? Porque a negação desse direito a muitos segmentos da nossa população foi uma constante na evolução da história educacional brasileira, porque também, quando ela foi ofertada, ela passou a ser vista como um favor, como um auxílio, como uma assistência. E essas três formas de se dizer isto que hoje nós chamamos de EJA, isso na verdade era uma incapacidade de ver o outro na sua significação, o outro na sua realidade como um cidadão, também ele cidadão de direitos plenos. E por isso havia um dos nomes menos ruins antes da EJA, que foi simplesmente Supletivo. Um favor, um auxílio, uma compensação, uma assistência.

A alusão feita por Cury, ao direito que essas pessoas têm com relação à escolarização negada traz à luz da discussão a crítica ao conceito de ensino supletivo ofertado de forma insuficiente ou mínima, considerando que, “era um conceito que negava o princípio do direito”. Isso porque enxergar o outro como uma pessoa que precisa de um favor ou de uma

assistência é negar o direito que o mesmo tem como cidadão, como pessoas trabalhadoras que produzem riquezas para o país. Isso também é destacado no Parecer nº 11/2000/CNE/CEB, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como relator Jamil Cury (BRASIL, 2000, p. 5):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elaboração de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Segundo Cury, é necessário compreender que a reversão desse conceito surgiu com a Constituição de 1988, que considera estas pessoas como “cidadãos de primeira grandeza, e só não são exatamente iguais aos outros na escolaridade, porque a ele foi negado esse direito. Isso precisa ficar muito marcado: é um direito negado ante um direito, doravante reconhecido” (*apud* SILVA, 2014a, p. 21).

Dessa maneira, a partir da LDBEN/96, a Educação de Jovens e Adultos reconhecida como modalidade da educação básica deixa de ser compreendida como um favor, assistência ou auxílio, conforme cita Cury, e passa a ser concebida como direito público subjetivo. Nessa perspectiva, são criados os CEJAs em Mato Grosso, como espaço de oferta de uma proposta de educação exclusiva para jovens, adultos e idosos como respeito a essas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e de fazer valer a sua escolaridade.

Mello (2013, p. 110) ao pesquisar o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso, destaca que:

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 EJA sempre necessitou da militância de profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. E o Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso – FPDEJA/MT, enquanto espaço coletivo de luta por políticas públicas para a modalidade, fundado em junho de 2001, foi um defensor da causa nesse processo de implantação dos Centros de EJA como política de estado. Inclusive no município de Colider, conforme destacado no PPP do CEJA Cleonice Miranda da Silva (2009, p. 14):

Em 2008, através da organização do Fórum Permanente de Debates da EJA (FPDEJA) recebemos a informação de que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) tinha uma proposta inovadora para a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a implantação do CEJA em alguns municípios do Estado. A direção da escola, juntamente com algumas autoridades do município solicitaram que esta unidade escolar fosse contemplada com este projeto, tendo em vista que conforme a contextualização acima, sempre atendeu com exclusividade esta modalidade, e este era um dos requisitos para a implantação dos CEJAs no estado.

A compreensão do direito à educação de jovens e adultos tem movido algumas instituições, organizações e grupos que atuam na EJA, a debater sobre o assunto, bem como a organizar mobilizações em defesa dessa causa. A Cursista “B”, em entrevista realizada em 11/02/2016, afirmou sobre a importância dos encontros realizados pelo FPDEJA/MT, inclusive para a formação do educador:

Eu acredito que contribui muito, porque é lá que a gente discute as nossas ansiedades, nossos conflitos, que a gente começa a perceber que o problema que tem no nosso espaço tem nos demais espaços e que juntos podemos criar alternativas, não pra acabar, pra sanar, mas pra diminuir esses conflitos existentes nos interiores dos CEJAs. Porque cada realidade é uma realidade, cada CEJA é um CEJA. Nós trabalhamos com a maioria de educandos trabalhadores, donas de casa etc. e que é uma realidade completamente diferente da escola que a gente costuma chamar de regular.

Nesse sentido, o Fórum de EJA proporciona aos militantes momentos de formação continuada, pois os encontros organizados por esse movimento têm o papel de contribuir nas reflexões pertinentes ao modo como conduzir a modalidade, e nisso estão implícitas as expectativas e ansiedades dos sujeitos educadores de EJA, que buscam neste processo formativo respostas para as angústias vivenciadas por eles ao lidar com a modalidade sem formação específica para tal. Conforme Jardimino e Araújo (2014, p. 90):

Um desses grupos, que vem ganhando destaque no cenário nacional, é formado pelos Fóruns de EJA[...] considerando-os movimentos articulados pela sociedade e com papel de destaque no meio acadêmico e, em especial, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC).

A organização dos fóruns de EJA é considerada relevante para a discussão e a formulação de políticas públicas para a modalidade. Porém, os desafios são inúmeros, apesar destes espaços de mobilização serem fundamentais, conforme destaca Gadotti (2014, p.7) ao afirmar que, “uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação popular”. Também Soares (2007, p. 282) destaca que “Os fóruns tem desempenhado um papel político-pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma “articulação” entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA”. Jardimino e Araújo (2014, p. 93) ainda complementam que:

Para esses desafios, o fortalecimento dos profissionais na luta pela defesa do direito à educação e pela qualidade no atendimento a jovens e adultos sem escolarização exercita-se com as diferenças e a diversidade nos modos de pensar a EJA; nas formulações curriculares próprias para pessoas jovens e adultas, tomando como base as necessidades de aprendizagens desses sujeitos; e na renovação das concepções e práticas escolares, que ainda se apresentam como herdeiras de uma prática pedagógica tradicional, voltada ao atendimento de crianças e adolescentes do ensino regular.

Considerando os desafios para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, principalmente quanto à sua forma de oferta, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), foram criados inicialmente, em 16 municípios através do Ato de Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, como espaço formativo para atendimento dessa demanda. Conforme aponta Mello (2013, p.112):

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.

Nessa perspectiva, as Orientações Curriculares para EJA no estado de Mato Grosso propõem que as unidades escolares enfoquem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA nos 4 Eixos Norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2) a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida e 4) a dialogicidade³⁶, ou seja:

Os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade. Destacam-se, então, os momentos desta construção: Elaboração de caminhos comuns do Projeto Político-Pedagógico, as Matrizes Curriculares, as atividades a serem desenvolvidas (plantões, aulas culturais e oficinas), o calendário escolar, a distribuição das atividades docentes, enfim, toda a proposta dos CEJAs deve ser construída gradativamente na coletividade, e com a participação efetiva de todos os outros Centros constituídos no Estado (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

Com a implantação desta nova proposta pedagógica nos CEJAs surge uma outra perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, pois eles foram criados com o objetivo de garantir tempos e espaços que respeitassem as especificidades de cada

³⁶ Ver OCs – Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 187-188) em <http://www.Seduc.mt.gov.br>

educando, trazendo a possibilidade de concluir seus estudos, oferecendo condições mais adequadas às exigências dos sujeitos da EJA. De acordo com as OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 214):

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

Essa é uma das principais características que pode contemplar as necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida: a flexibilização na aprendizagem. Os sujeitos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola diante da necessidade imposta na vida pessoal e profissional. Conforme Bognar e Ferreira (2015, p. 116):

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

O CEJA Cleonice Miranda da Silva foi implantado no município de Colider, através do Decreto nº 1.988 de 13/05/2009, com o objetivo de superar a visão “compensatória e de aligeiramento” atribuída à EJA por várias décadas, para uma educação voltada à aprendizagem ao longo de toda a vida, por tratar-se de uma nova oferta curricular na modalidade. Para isso, inicialmente, houve vários momentos coletivos de formação e orientação para a implantação da proposta pedagógica diferenciada como aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA de Colider (2009, p. 15):

Durante o ano de 2008 a equipe gestora e alguns educadores desta unidade escolar foram instruídos pela Seduc sobre a Estrutura e Organização do Centro de Educação de Jovens e Adultos, através de vários Seminários e Encontros de formação necessários aos encaminhamentos que deveriam ser tomados para o funcionamento do CEJA em 2009.

Em se tratando de uma nova experiência pedagógica, com um formato diferenciado de qualquer outro existente em Mato Grosso relacionado à oferta da EJA, os educadores precisavam de formação e orientação para trabalhar com nova metodologia ou nova organização curricular. Conforme abordado no PPP (2009, p. 32):

Com este propósito, esta Instituição de Ensino a partir de 2009 tem como forma de oferta a matrícula por área de conhecimento, a matrícula por disciplina e o exame supletivo. A matrícula por área do conhecimento está

organizada por trimestres (68 dias letivos) onde cada trimestre corresponde à carga horária anual de uma área do conhecimento, sendo três trimestres anuais somando no mínimo 800 horas e 200 dias letivos. É facultativo ao estudante matricular-se em duas áreas concomitantes em turnos diversos, podendo concluir até duas fases em um mesmo ano. Caso o educando estude uma área de conhecimento e logre êxito, se evadir da escola, terá garantido a aprovação naquela área e prosseguirá os estudos normalmente ao retornar à escola.

Desse modo, o CEJA Cleonice Miranda da Silva iniciou seu atendimento com uma diversidade de formas de oferta: presencial, por área de conhecimento e por disciplina, Exame Supletivo na forma *on-line* e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA). O CEJA ainda tinha a função de certificar os candidatos aprovados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e através do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos) para o ensino fundamental.

A oferta por matrícula por área de conhecimento, cujo trabalho pedagógico pauta-se em uma prática articulada, de forma que o educando tenha o seu aprendizado contextualizado, e que a fragmentação dos saberes não se configure na prática docente. Foi destacada como uma possibilidade para que o educando avançasse nos estudos em menor tempo, caso pudesse frequentar a escola em mais de um período, porém, não servia para o educando trabalhador, que não poderia estudar em dois turnos. Mesmo assim, para aqueles educandos que tinham a oportunidade de estar presente em mais de um turno na escola era considerado uma alternativa viável para concluir os estudos.

Já a Matrícula por Disciplina (MD) ou chamada Carga Horária Etapa, destinada aos educandos que precisavam cursar algumas disciplinas pendentes de Exames Supletivos ou ainda para alguns trabalhadores que não poderiam frequentar a escola em tempo convencional. O educando fazia a matrícula na disciplina, sendo atendido por agendamento até cursar o total de carga horária estabelecida na Matriz Curricular. O CEJA disponibilizava horários para atendimento deste educando trabalhador, conforme a disponibilidade do seu tempo. Essa prática está assegurada no PPP (2009. p. 32):

A matrícula por disciplina possibilita ao educando oriundo do exame supletivo concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, cursando apenas as disciplinas não eliminadas no exame supletivo, podendo frequentá-las nas turmas que atendem por área de conhecimento ou por agendamento, com no mínimo uma semana de antecedência para que o educador possa planejar a aula. Estes educandos poderão matricular-se em até quatro disciplinas ao mesmo tempo e o cumprimento da carga horária de cada disciplina é conforme a matriz curricular. Da carga horária prevista para cada disciplina, 75% é presencial e 25% com atividade extra classe, o controle dos registros de frequência e conteúdo é de responsabilidade do

educador em diário próprio, o educando também terá um diário para facilitar seu acompanhamento. Outro critério para a matrícula por disciplina é a comprovação do educando da impossibilidade de frequentar diariamente as aulas, como nos casos de caminhoneiros, guardas-noturnos, vendedores, etc., estes serão atendidos somente com agendamento das aulas das determinadas disciplinas matriculadas.

É interessante ressaltar que este tipo de matrícula era destinado apenas para alguns casos, desde que comprovada a impossibilidade de frequentar a escola, dando preferência ao curso por área de conhecimento, por ter uma metodologia com melhor aproveitamento para o educando, já que por disciplina, dependia de agendamento com educador e como não havia na periodicidade regular, poderia comprometer a sequência didática, conforme a turma em que o estudante agendasse o horário de aula. Nesse caso, o educador tinha que ter um planejamento disponível para atender as expectativas de todos os educandos, independente do conteúdo ou conceito estudado anteriormente. Essa forma de oferta foi um desafio para os educadores que deveriam estar atentos e disponíveis para atender estes educandos apenas nos horários que eles tinham condições de frequentar a escola.

Ainda compunha a proposta pedagógica do CEJA, o Exame Supletivo *on line*, onde o candidato não necessitava de matrícula no CEJA para a realização das avaliações. Ele comparecia na escola para agendar o dia em que realizaria uma avaliação pela internet, disponibilizada por um banco de dados de provas preparadas por grupos de educadores dos CEJAs do estado, conforme aponta PPP (2009, p. 33):

Quanto à oferta do exame supletivo fica sob a responsabilidade da escola a inscrição dos educandos, a preparação das avaliações, aplicação, correção e organização dos bancos de dados para certificação. A princípio será um trabalho realizado em parceria com a SEDUC e outros CEJAs.

A princípio, esse trabalho tinha parceria com outros CEJAs para a preparação das provas e a organização do banco de dados. Posteriormente, foi indicado apenas um grupo de educadores para este trabalho, sendo estes lotados no CEJA Vera Pereira do Nascimento, em Cuiabá, nos anos 2013, 2014 e 2015. A partir de 2016, a escola responsável passa a ser o CEJA Educador Antônio Cesário de Figueiredo Neto, também localizado em Cuiabá.

Outra forma de oferta implantada no CEJA Cleonice Miranda da Silva e em apenas mais três municípios do estado de Mato Grosso (Cuiabá, Várzea Grande e Juína) foi o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) com o objetivo de contribuir na formação do educando integrada à formação profissional de maneira que “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para

ele” (PPP, 2009, p. 22). Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico (2009, p. 7) deste CEJA:

A proposta está pautada por linhas pedagógicas historicamente construídas ao longo de quase três décadas de existência da escola, ao lado das inovações oriundas da Secretaria de Estado de Educação, que propõe um novo paradigma na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, concomitante com a política do Governo Federal na reestruturação do Ensino Médio, oportunizando ao educando um curso técnico profissionalizante (PROEJA).

A forma de oferta com maior número de matrículas destacadas no CEJA, desde o período de implantação (2009), sempre foi o regime presencial, por área de conhecimento. Esta forma de atendimento é organizada com um trabalho pedagógico ofertado em três áreas do Conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, a fim de propiciar a articulação entre as disciplinas com mesma carga horária dentro da área. O ano letivo era dividido em três trimestres letivos, ou seja, um para cada área do conhecimento. Era necessário cursar as três áreas em cada ano letivo para conclusão do ensino fundamental ou ensino médio. Sua matriz curricular computava 2400 h no ensino fundamental, tanto para o 1º segmento quanto para o 2º segmento. Essa carga horária era dividida em três fases anuais de 800 h cada ano letivo. Já no ensino médio, a carga horária perfazia um total de 1800 h, divididas em três fases anuais, sendo 600 h cada ano letivo, conforme destacado na ROP – Regra de Organização Pedagógica, em 2009. Ressalta-se que para o 1º segmento do ensino fundamental e para o curso técnico do PROEJA era ofertada a matrícula anual e não trimestral, no entanto, a organização pedagógica era por área de conhecimento.

Com relação à jornada de trabalho pedagógico do educador em sala de aula, na implantação do Projeto em 2009, era de 4 (quatro) horas diárias com duração de 60 minutos cada aula, perfazendo um total de carga horária de 30 (trinta) horas semanais para educadores efetivos e contratados. No ensino fundamental atribuía-se 20 (vinte) horas semanais em sala de aula, no ensino médio atribuía-se 16 (dezesseis) horas. Cada educador lotava com 20 (vinte) horas semanais em sala de aula, o restante, 10 (dez) horas era destinado às atividades de formação do educador ou organização do trabalho no CEJA, envolvendo as seguintes atividades: Horas Atividades; Reuniões Ordinárias; Aulas nas turmas de Origem, Plantões, Oficinas Pedagógicas e Aulas Culturais; Atendimento por Área do Conhecimento e por Disciplina; Exame Supletivo e Educação Profissional Integrada através do PROEJA. A Hora Atividade como parte integrante da jornada de trabalho do educador a ser desenvolvida no âmbito da unidade escolar, era correspondente a 10 horas semanais, sendo distribuída da seguinte forma: Reunião Pedagógica (1 h); Reunião por Área de Conhecimento (3 h);

Planejamento para as Oficinas Pedagógicas (1 h); Grupo de Estudos (2 h) e para o projeto de formação continuada denominado, “Sala do Educador” (3 h), conforme destacado no PPP (2009, p. 46).

Todas estas atividades eram destinadas ao trabalho pedagógico coletivo que contribuía na preparação e formação do educador para executar a proposta pedagógica, conforme definida pela SEDUC através de um coletivo de educadores que pensaram a referida proposta para atender a oferta da EJA com qualidade. De acordo com o PPP (2009, p.75):

Para saber a quantidade de educadores para a atribuição da jornada de trabalho, é necessário dividir o número de educandos matriculados por 25 (vinte e cinco). Ex: um CEJA com 1015 educandos terá direito a 41 educadores, do cômputo destes educadores faz-se a eleição para os coordenadores de área. É possível chegar à definição do número de educadores necessários em cada turno após acesso aos seguintes dados: número de educandos matriculados no 1º segmento, no 2º segmento e Ensino Médio por área, por disciplina, e no PROEJA em cada turno de funcionamento da escola. Dispondo destes elementos, o próximo passo será a construção do horário do trimestre, agendando os dias em que cada educador vai trabalhar nas diferentes turmas com os respectivos componentes curriculares.

A organização do quadro docente mediante o número de educandos matriculados era feita pela equipe gestora. A coordenação pedagógica e coordenação de cada área de conhecimento definiam a distribuição das aulas e das atividades dos educadores de maneira que fosse viabilizada a proposta pedagógica da escola. De acordo com a ROP – Regra de Organização Pedagógica e Portarias de atribuição da jornada de trabalho publicadas pela SEDUC, em 2009, todos os educadores deveriam ter disponibilidade para atuar em mais de um turno na escola. Essa era uma condição para a viabilização da proposta curricular do CEJA em seus diversos modos de atendimento. Fato que, possivelmente, garantia a permanência do educador no quadro da escola, amenizando a rotatividade destes profissionais. Conforme OCs das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 214):

O reconhecimento de tempos e espaços indispensáveis aos aprendizados de sujeitos de EJA é um dos principais sustentáculos dos Centros. Sua estrutura pedagógica apresenta várias formas de atendimento, favorecendo múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica junto aos educandos, tais como aulas nas turmas de origem, atendimento individualizado em plantões de educadores, oficinas pedagógicas e aulas culturais.

Estes momentos coletivos foram considerados relevantes, conforme destacado no Projeto Político Pedagógico da escola. Por exemplo, as reuniões pedagógicas foram criadas com o objetivo de deliberações coletivas, pedagógicas ou administrativas que contribuem na

gestão da escola, e também para informes gerais necessários nos encaminhamentos do CEJA. As reuniões por área de conhecimento eram consideradas um momento fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que a articulação dos saberes só poderia acontecer mediante o encontro de todos os educadores de cada disciplina, na busca pela interdisciplinaridade. As oficinas pedagógicas eram planejadas pelos educadores, semanalmente, com o intuito de contribuir na aprendizagem dos educandos com encaminhamentos de atividades práticas, diante das dificuldades apresentadas pelos educandos. As horas destinadas ao grupo de estudo eram voltadas à realização de estudos acerca da proposta pedagógica, filosófica e política de cada CEJA. Neste momento, eram buscadas bases teóricas, adentrando a linha epistemológica de autores, deixando de se estudar fragmentos, de forma a dar identidade ao CEJA. O Projeto Sala do Educador, contava com o acompanhamento do CEFAPRO/SEDUC, no qual os profissionais realizavam sua formação permanente, de forma a melhorar sua prática docente na EJA. Os momentos de Hora-Atividade ocorriam semanalmente, ordinariamente, destinados ao trabalho pedagógico e à formação do educador, que contribuía na execução da proposta curricular do CEJA.

A carga horária das aulas em sala era distribuída em aulas coletivas, oficinas pedagógicas, aulas culturais e plantões pedagógicos. As aulas coletivas - TO (Turma de Origem) eram trabalhadas em três dias da semana. Os outros dois dias eram utilizados para a realização das oficinas e plantões pedagógicos, totalizando os cinco dias letivos semanais, com o objetivo de integrar os saberes das disciplinas nas áreas de conhecimento.

As aulas nas Turmas de Origem (TO) eram trabalhadas com conteúdos significativos estabelecendo conexões com a realidade do educando, estimulando a participação dos educandos. Estas aulas aconteciam três vezes na semana, sendo nove aulas semanais para a área de conhecimento que o educando estava cursando, conforme a Matriz/Componentes Curriculares da Área de Conhecimento.

Na Oficina Pedagógica (OP), os educadores trabalhavam com as dificuldades encontradas pelos educandos na construção do conhecimento nas aulas da Turma de Origem, através de jogos, aulas práticas, situações-problema, mapas conceituais, construção de portfólio. Formavam-se turmas, não necessariamente com educandos das mesmas turmas de origem, mas com graus de dificuldade próximos. Cada turma tinha 4 h destinadas às Oficinas durante a semana.

Os Plantões Pedagógicos, com atendimento individualizado, eram outra atividade desenvolvida com os educandos. Eram ofertados aos educandos por meio de um cronograma que estipulava o período, dias e horário das aulas, contemplando mais intensamente a relação

pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, respeitando os saberes já apropriados. Esta organização de horários para atendimento dos educandos dependia da organização de cada área de conhecimento, de cada educador, de toda a equipe envolvida no processo de construção de conhecimento dos sujeitos. Cada turma tinha disponível 4 (quatro) horas semanais no 1º e 2º segmento do ensino fundamental, bem como no Ensino Médio para cada Área de Conhecimento que o educando estava cursando, ou seja, 1(uma) hora para cada disciplina.

As aulas Culturais eram trabalhadas transdisciplinarmente com todas as Áreas do Conhecimento, num processo de elaboração do saber voltado para a compreensão da realidade, através da metodologia de projetos, seminários, gincanas, festivais, etc. Cada turma tinha durante a semana uma carga horária de 2 (duas) horas destinadas a este trabalho, sendo que o mesmo devia culminar preferencialmente aos sábados, conhecidos como “sábados culturais”, momentos coletivos de interação da comunidade escolar.

Conforme Projeto Político Pedagógico do CEJA (2009 a 2016) desde a implantação da proposta pedagógica as atividades da escola deram destaques aos interesses e necessidades dos educandos, fossem elas de dentro ou fora da escola. O intuito era, troca de saberes e interação do conhecimento. Todas as ações eram previamente planejadas pelos educadores em consonância com a proposta já desenvolvida nas Turmas de Origem, para que os saberes não se dissociassem da teoria estudada em sala. Essas atividades abordavam desde questões sociais de abrangência estadual e/ou nacional como, por exemplo, campanhas como o Outubro Rosa e também questões referentes à organização social do município.

Figura 19 – Educandos jovens, adultos e idosos do CEJA Cleonice Miranda da Silva realizam Caminhadas tendo como destaque a conscientização de temáticas relacionadas à saúde. 2010-2015.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva. ³⁷

³⁷ Frequentemente também foram realizadas caminhadas com os educandos e profissionais da escola com temáticas que abordavam a saúde da população como forma de conscientização. Nestes exemplos, foram destacados em 2010, o Dia Mundial da Saúde, e em 2015, “Outubro Rosa”, a fim de ressaltar a importância das mulheres em se prevenir do câncer.

O PPP deste CEJA destaca alguns projetos pedagógicos que foram encaminhados buscando a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento como forma de romper com a fragmentação das disciplinas neste novo modelo de escola e, também, como forma de superação de um modelo de educação tradicional. Servem como exemplos: Projeto Interclasse, Bingo Matemático, Projeto 30 anos de Colider, Projeto Cana de Açúcar, Projeto Cine no CEJA e Projeto Economia Solidária.

Figura 20 – Projeto Cana de Açúcar do CEJA de Colider-MT, 2011.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.³⁸

Conforme consta no projeto “Cana de Açúcar”, ele nasceu na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade, estendendo para as outras áreas de conhecimento. O projeto foi desenvolvido na escola durante as aulas do 3º trimestre letivo de 2009, através das aulas expositivas e com pesquisas, posteriormente, seguiu-se com aulas práticas com a cana de açúcar, produzindo o álcool e a rapadura. A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias executou o projeto na chácara do educador Ramão Braga, que teve como objetivo um trabalho interdisciplinar com o envolvimento da cana-de-açúcar, como matéria-prima nas disciplinas da área de conhecimento. Foram trabalhados conceitos como medições, cálculo de área, movimento de rotação, destilação, espécies de cana-de-açúcar, valores nutricionais do caldo de cana e da rapadura, além de todo o processo desde a colheita da cana até a finalização da produção de rapadura. A aula de campo envolveu toda a comunidade escolar. Na área de ciências da natureza, o tema foi trabalhado em sala de aula, antes da aula prática e as demais áreas foram convidadas a participar das aulas práticas na chácara, onde, neste dia, a comunidade escolar envolveu-se com o projeto, sendo proporcionado um almoço com momento recreativo de troca de experiências e confraternização.

Outro projeto desenvolvido no CEJA, o Projeto 1º Cine no CEJA, foi produzido um filme sobre a história de Garrincha, intitulado “Anjo das Vitórias e Derrotas”. Esse tema foi

³⁸ Os educandos de todas as áreas de conhecimento participaram do desenvolvimento desse projeto na Chácara do educador Ramão Braga próxima à cidade, produzindo a rapadura e o álcool, como experiência prática, além das aulas expositivas que ocorreram no local, conforme consta no projeto.

escolhido em função do ano da Copa do Mundo de Futebol. Uma temática que envolvia toda a comunidade escolar e que serviu de referência para abordar a vida de um jogador, que teve vitórias em função do esporte e da fama, porém teve derrotas com o uso de bebida alcoólica, prejudicando sua vida e sua carreira. Segue na figura 21, o DVD do filme sendo exposto por atores do filme, no caso, os próprios alunos do CEJA Cleonice Miranda da Silva, bem como a imagem da platéia (educandos do CEJA) assistindo ao filme.

Figura 21 – Projeto Cine no CEJA de Colider-MT, 2010.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Mirana da Silva. ³⁹

O CEJA Cleonice Miranda da Silva trabalhou também por alguns anos, após a sua implantação, em suas aulas culturais, com o tema Economia Solidária, com recurso financeiro da SEDUC/MT⁴⁰. Segue alguns exemplos de atividades (figura 22) oriundas deste Projeto sobre Economia Solidária que tinha como objetivo despertar na comunidade escolar o interesse pela temática centrada na valorização da família, de uma nova educação, da natureza e do ser humano.

Figura 22 – Oficinas Culturais realizadas no CEJA de Colider-MT, 2010.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva. ⁴¹

³⁹ As imagens demonstram os educandos satisfeitos com o resultado do DVD do filme: “Anjo das Vitórias e Derrotas” Ao lado é demonstrado a plateia do CEJA assistindo ao filme.

⁴⁰ Dados de uma pesquisa realizada pelos educadores mostraram que 35% dos educandos possuíam renda familiar equivalente a 1 salário mínimo e 50% de 2 a 3 salários mínimos, sendo que a quantidade de pessoas que moram na mesma casa varia de 4 a 7 pessoas em 50% das famílias desses educandos que são trabalhadores que por diversos motivos não estudaram na idade considerada própria e por exigência do mercado de trabalho retomam os estudos.

⁴¹ As oficinas como mostram as imagens eram momentos de preparação de produtos que seriam expostos no Sábado Cultural ou Feira de Economia Solidária. Como exemplos na figura temos a bandeira do Brasil sendo confeccionada pelos educandos com “fuxico”. A outra imagem mostra educandos com as camisetas que foram pintadas a log do CEJA para usar como uniforme e algumas pinturas em tela produzidas pelos educandos.

Figura 23 – Produções de artesanatos no Projeto de Economia Solidária do CEJA de Colider-MT, 2010.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁴²

O Projeto de Economia Solidária do CEJA de Colider tinha como objetivos específicos reconhecer a economia solidária como alternativa de geração de trabalho e renda; desenvolver a cooperação mútua e estreitar laços de amizade entre os educandos e a comunidade; proporcionar a inclusão do cidadão na sociedade para amenizar a desigualdade social e elevar a autoestima; compreender as diversas formas de economia solidária (cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação e outras); criar no CEJA uma economia popular, solidária e participativa.

A execução deste projeto compreendeu três etapas, as duas primeiras a fundamentação teórica e a produção de sabão em pedaço, sabão líquido, detergente, amaciante de roupas, chinelos bordados, pintura em tecido, pintura em tela, bordado, crochê, confecção de peças com origami, tapetes, brinquedos, miniaturas, etc. Na terceira etapa, a proposta foi vender ou trocar as mercadorias.

É importante ressaltar que, após a comercialização dos produtos, a renda foi revertida na compra de mais materiais para continuidade da produção e implementação do projeto. Assim, uma vez por mês, a escola promovia o sábado cultural, conforme a proposta pedagógica inicial de todos os CEJAs. Durante as atividades neste dia, os educandos faziam exposição de seus produtos, na Feira de Economia Solidária, trocando ou vendendo aquilo que produziam nas Oficinas Pedagógicas. Surgiu, neste momento, também, o Bazar Solidário, como um momento de venda de produtos a preços muito baixos para contribuir com a compra de materiais e investimentos em mais produtos que eram confeccionados pelos educandos.

Inclusive, o Bazar Solidário funciona até o momento desta pesquisa, em 2016, no CEJA Cleonice Miranda da Silva, dando continuidade ao Projeto que foi iniciado em 2009, conforme figura 24. OS educandos do CEJA juntamente com os profissionais da área de

⁴² As fotos demonstram produção artesanal em vasos, produção de crochê e pinturas em guardanapos feitas pelos educandos que dominavam a técnica e ensinavam os outros educandos a produzirem o trabalho artesanal.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são os responsáveis para organizar o evento na escola, anualmente.

Figura 24 - Bazar Solidário realizado no CEJA de Colider-MT, 2015.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁴³

O Projeto Economia Solidária ocorreu entre 2009 e 2011, nos anos iniciais da implantação da proposta pedagógica do CEJA, posteriormente, o projeto foi extinto por falta de recursos, e com a extinção das aulas culturais da proposta inicial dos CEJAs, restaram apenas às aulas nas Turmas de Origem, as Oficinas Pedagógicas e os plantões pedagógicos. Nesse sentido, as Oficinas Pedagógicas passaram a ter um caráter cultural no CEJA Cleonice Miranda da Silva.

Segue fotos (figura 25) de algumas atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas e Culturais, que trataram de outros temas interdisciplinares como a cultura afrodescendente, por exemplo.

Figura 25 – Oficinas Pedagógicas com apresentações artísticas e debate reflexivo sobre a cultura afrodescendente no CEJA de Colider-MT, 2015.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁴⁴

⁴³ Bazar Solidário é um momento de venda a preço irrisório de produtos como roupa, calçados, bijuterias, bolsas, etc. O dinheiro arrecadado é investido na área de Linguagens e suas Tecnologias por ser um projeto desenvolvido por essa área.

⁴⁴ Nesta oficina foram confeccionados artesanatos relacionados à cultura africana, além de ter promovido desfile afro com apresentações artísticas que caracterizavam a cultura afrodescendente, organização de palestras e reflexões sobre a temática.

Também abordavam-se outras temáticas (figura 26) com palestras informativas que trazem conhecimentos aos educandos com profissionais especializados, assim como a valorização da cultura indígena.

Figura 26 – Realização de palestras com temáticas variadas no pátio do CEJA de Colider-MT, 2011 e 2012.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁴⁵

A metodologia de ensino do projeto pedagógico implantado no CEJA buscava a interdisciplinaridade na área de conhecimento através de trabalho com projetos, temas geradores, complexo temático, etc. Com objetivo ter uma identidade metodológica, principalmente voltada às teorias de Paulo Freire. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2014), a articulação do currículo no CEJA “Cleonice Miranda da Silva” deve ocorrer de forma interdisciplinar, em que temáticas e/ou projetos de ensino abrangem as disciplinas dos componentes curriculares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A avaliação da aprendizagem era formativa e reflexiva com uso de portfólios, cadernos de campo, etc. O relatório da aprendizagem era a forma de parametrizar a avaliação dos educandos. Os educadores se reuniam por área de conhecimento para discutir o processo de construção do conhecimento dos educandos e redigir os relatórios de cada educando.

A predominância da forma de oferta em todos os CEJAs de Mato Grosso, desde a sua implantação, é destacada pelas matrículas no atendimento por Área de Conhecimento, atendendo a Resolução nº 05/2011- CEE-MT,⁴⁶ art. 15, a qual, a partir de sua publicação, reduziu a carga horária dos cursos de EJA de 2.400 h para 1.600 h no ensino fundamental, e

⁴⁵ As palestras eram momentos de reflexão que contribuíam na aprendizagem dos educandos como por exemplo: motivação para estudar conforme figura 24 e ao lado mostra a participação de índios nas atividades da escola para reflexão da cultura indígena, sendo esta uma das diversidades presentes na escola.

⁴⁶ Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial do dia 28 de dezembro de 2011, nas páginas 31 e 32. No entanto, a organização curricular do CEJA funcionou durante o ano letivo de 2011 de acordo com essa resolução, conforme ordem da mantenedora (SEDUC), sendo publicada apenas em dezembro, após a conclusão do ano letivo, mesmo contrariando um documento de manifestação encaminhado pelo FPDEJA/MT, o qual demonstrava a insatisfação de educadores e educandos da EJA com relação à redução da carga horária para dois anos, bem como manifestação em audiência pública realizada para avaliação da minuta desta Resolução. Mesmo assim, o Conselho Estadual de Educação – CEE/MT aprova tal medida desconhecendo os interesses do FPDEJA.

de 1.800 h para 1.200 h no ensino médio, a serem ofertados em dois anos letivos⁴⁷. Assim, observa-se que este projeto pedagógico instalado nos CEJAs foi alterado após essa Resolução, tendo como objetivo superar a visão compensatória ou de aligeiramento nos cursos de EJA, conforme foi abordado inicialmente, pois, no início de implantação do projeto, respeitava-se a carga horária estipulada no Programa de EJA do estado de Mato Grosso, aprovado pela Resolução nº 177/2002, que determinava 2400 h, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio a ser cursado em três anos letivos ou três fases anuais.

Segundo as OCs das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 220), esta redução do tempo nos cursos da EJA ocorreu após a publicação da Resolução nº 03/2010/MEC/CNE/CEB⁴⁸, que institui diretrizes para a duração dos cursos de EJA e idade mínima para o ingresso. Conforme é afirmado nas OCs de Mato Grosso, “com a redução do tempo de permanência dos educandos nos cursos, espera-se que se amplie a procura do candidato às escolas de EJA, ou aos Centros, caso de Mato Grosso” (2010, p. 220). É nítida aqui, a preocupação com o ingresso do educando, porém não com a permanência do mesmo. Isto, porém, não se comprovou nos últimos anos, ou seja, não houve aumento da demanda de educandos no CEJA Cleonice Miranda da Silva em função da redução da carga horária a ser ofertada nos cursos, tampouco a evasão escolar foi minimizada ou sanada, conforme estudos realizados pelos profissionais da escola, e que foram debatidos durante a formação continuada através do PSE – Projeto Sala de Educador.

Conforme o PPP do CEJA, a partir do ano 2011, a carga horária anual da matriz curricular foi distribuída equitativamente entre as três Áreas do Conhecimento, no 2º segmento do ensino fundamental, com uma carga horária de 268 horas distribuídas em 67 dias letivos por trimestre. O total da carga horária das três áreas de conhecimento computa o mínimo de 800 h/a para esta etapa de ensino. Já para o 1º e 2º Ano do Ensino Médio, a carga horária passou para 600 horas anuais para cada ano letivo. Na nova organização da EJA, o 2º Ano do Ensino Médio, concluído com êxito (entende-se as três áreas do conhecimento), tem efeito de terminalidade da etapa, de acordo com a redução da duração do curso, conforme nova resolução em vigor a partir de 2011 (MATO GROSSO, 2011).

⁴⁷ As ROPs – Regra de Organização Pedagógica dos CEJAs a partir de 2011 estabelecem a carga horária reduzida na oferta dos cursos em EJA.

⁴⁸ Esta Resolução 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. Disponível em http://www.Seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf

A matrícula do educando da EJA para o Ensino Fundamental passou a exigir a idade mínima de 15 (quinze) anos completos, no ato da matrícula, podendo ser realizada a qualquer momento do ano letivo, e a matrícula do ensino médio com exigência de 18 (dezoito) anos de idade, conforme Resolução nº 003/10/CNE e Resolução Normativa nº 005/2011-CEE/MT. Estas resoluções alteraram o funcionamento e organização da proposta pedagógica dos CEJAs em função, principalmente, da redução da carga horária que foi se modificando, gradativamente, no interior das escolas que atendiam a proposta pedagógica. Inclusive, houve alteração na distribuição da carga horária destinada ao trabalho pedagógico do educador e sua formação em serviço, através da redução da carga horária de trabalho do educador contratado.

Com essa alteração, a carga horária total atribuída ao educador com contrato temporário passa a ser resultante da tabela de coeficiente definida para o processo de atribuição da jornada de trabalho nos CEJAs, a qual contempla a CHFP - Carga Horária de Formação do Educador, atribuída de acordo com a Tabela de Coeficiente, proporcional ao número de aulas atribuídas em sala. Não foi atribuída a CHFP estabelecida na tabela de coeficiente, ao educador efetivo porque esses já possuíam Hora Atividade, tempo destinado ao trabalho pedagógico coletivo. A atribuição de classes/aulas no 2º segmento do Ensino Fundamental e ensino médio passou a ser no máximo 23 horas/aulas em sala de aula, podendo ser acrescida de, no máximo, mais 07 horas/aula, obtidas através da tabela de coeficiente do CEJA, computando no máximo de 30 horas em contrato temporário. Assim, essa alteração na carga horária atribuída ao educador aumentou o horário em sala de aula e diminuiu o tempo de formação e preparação para o trabalho pedagógico. Isso dificultou ainda mais a organização dos CEJAs em função do atendimento diferenciado ao educador contratado. Sem dúvida, o que importou nesta mudança foi a redução no investimento financeiro para com os educadores, que passaram a trabalhar mais em sala de aula e com menos tempo para sua formação.

Na entrevista com o Orientador “D”, em 11/01/2016 ele afirmou que:

Hoje existe uma política mais definida. A equipe gestora, por exemplo, já tem esse conhecimento [...] E esse planejamento por área, ajuda muito, porque o educador sente por área e vai planejar junto com o colega da área dele. Então, essa metodologia que o CEJA usa, hoje, de planejar por área de conhecimento vai ajudar muito o educador que vem de fora, com certeza, já tem um norte sabendo pra onde ir. Ele vai se adaptar rapidamente, o que não tinha muito na época do NEP [...] tinha a dificuldade de muitos educadores contratados, a rotatividade era maior de educadores. [...] Então, hoje é mais fácil, eu vejo que a política está em andamento e avançou muito. Já tem um PPP elaborado e os planejamentos por área, a escola como um todo, então, tá muito mais tranquilo em relação ao encaminhamento das questões metodológicas.

Afirma-se que hoje há uma política ou um projeto pedagógico mais definido no CEJA, se comparamos ao período do NEP (conforme capítulo anterior), e que isso contribui com aquele educador que ingressa na escola, porque junto com os educadores da área de conhecimento ele planejará suas aulas, pode ter sentido por conta do coletivo de profissionais (equipe gestora, educadores e técnicos administrativos) que se debruçaram na construção política-pedagógica de uma proposta curricular inovadora, mas que vem sendo alterada, constantemente, desde que o CEJA foi criado, em função dos interesses da SEDUC.

É importante ressaltar que a criação dos CEJAs, em Mato Grosso, bem como sua implementação, se deu em função do comprometimento político de um grupo de profissionais que atuavam na Coordenadoria da EJA/SEDUC/MT, com o apoio de educadores de jovens e adultos que já atuavam na modalidade, no entanto, as alterações, posteriormente, foram sendo realizadas sem diálogo ou avaliação com os profissionais que atuam nas escolas.⁴⁹

Dessa maneira, nota-se que políticas públicas para a EJA são relegadas ao segundo plano, em virtude do desprezo geralmente destinado por diferentes esferas de governo à proposta pedagógica do CEJA e suas formas de oferta. Em Mato Grosso, ao invés de respeitar uma política de estado, em que deveria permanecer a continuidade do processo de oferta com qualidade na EJA, a política da gestão de um novo governo menospreza a modalidade por não reconhecer a sua identidade, não consolidando a estrutura, a organização e o funcionamento dos CEJAs, conforme consta nas Orientações Curriculares para a EJA (MATO GROSSO, 2010, p. 206):

cabe ao poder público assegurar o direito de todos como dever do Estado, face à enormidade do desafio, o que exige mais do que ofertas de programas e projetos, mas uma política que expresse sentidos e caminhos ideológicos escolhidos para elaboração de uma política permanente.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico nos CEJAs foi implantado de maneira diferenciada de outras escolas que atendem EJA, bem como alterado de acordo com o que está posto atualmente nos Centros de EJA. Nota-se, assim, que a implantação destes, não foi uma política de estado, pois com a mudança de governo houve alterações realizadas na proposta pedagógica, e em sua gestão, criada para atender à especificidade da modalidade. Espera-se que essa proposta curricular ofertada nos CEJAs tenha continuidade, independentemente do governo que assume a administração do estado, tendo em vista a garantia do direito público subjetivo dos sujeitos educandos e assim reduzir o índice de analfabetos e pessoas sem escolarização.

⁴⁹ As mudanças são constantes no funcionamento dos CEJAs, nos últimos anos, inclusive com indícios de extinção da matrícula por área de conhecimento, pois isso já ocorreu em alguns CEJAs do estado no ano de 2016.

Conforme as OCs das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 200):

O sucesso do trabalho por áreas do conhecimento, que vem sendo desenvolvido nos CEJAs desde 2008, permite afirmar que para os educandos a redução da diversidade disciplinar no enfrentamento da escolarização cotidiana torna mais confortável para estudantes trabalhadores enfrentar o desafio da escolarização, ao reduzir exigências cotidianas, sem abdicar da pluralidade de saberes que caracteriza os currículos escolares, favorecendo a permanência dos educandos na escola.

Percebe-se, assim que, o trabalho organizado por área de conhecimento é valorizado nas OCs, quando destacam que essa metodologia contribui na formação do educando, ao deixar de trabalhar com a fragmentação das disciplinas, considerando isso um desafio da escolarização, que pode favorecer a permanência dos estudantes na EJA. No entanto, no discurso do governo, posterior à publicação das OCs, a organização por área de conhecimento já não é mais considerada como favorável à qualidade da Educação de Jovens e Adultos, ao querer ofertar apenas uma forma de atendimento: matrícula por disciplina ou chamada Carga Horária Etapa.

É interessante ressaltar que a organização por área de conhecimento, no discurso desse governo, só não serve para a EJA. O investimento financeiro e burocrático pesa mais sobre essa questão. Sem contar que os educadores precisam estar atentos às mudanças, e dar conta de acompanhar a metodologia de cada alteração curricular realizada constantemente em função das necessidades financeiras e não pelo atendimento à educação com qualidade na EJA. Tudo isso ocorre sem diálogo com quem vivencia a proposta pedagógica nos CEJAs e sem formação específica para os educadores de jovens e adultos, conforme recomendam os debates pautados nos encontros realizados pelo Fórum EJA de Mato Grosso e pelo SINTEP. Houve, inclusive, encaminhamento de documento à SEDUC com as proposições aprovadas em plenária, demonstrando a indignação de quem convive com a realidade dos CEJAs.

Outra questão importante a ser abordada e que sempre dificultou um trabalho organizado, é a rotatividade de educadores na EJA. A condição trabalhista de contratos temporários chega a aproximadamente 70% na EJA, assim como a consistência de formação continuada para os educadores, conforme é destacado nas OCs (MATO GROSSO, 2010, p. 208). Essa rotatividade de educadores e a falta de formação específica têm um impacto negativo na aprendizagem dos educandos, bem como na sua permanência na escola com sucesso.

A Orientadora “A” (entrevistada em 18/01/2016) aponta essa questão considerada uma problemática que ainda se encontra na EJA: a rotatividade de educadores. Era e continua sendo comum a presença de educadores sem experiência para atuar com essa modalidade,

quando, na verdade, deveriam ter formação específica além de permanecer no quadro da escola, podendo realizar um trabalho mais significativo ao atender essa especificidade na educação.

O Orientador “D”, em 11/01/2016 afirmou que: “hoje, com essa política do educador atribuir as 30 horas na unidade, ficar só no CEJA já ajuda muito, porque ele já está ali o tempo todo participando por área”. Isso, realmente, ocorreu nos anos iniciais da implantação da proposta pedagógica, e contribuiu muito para reduzir a rotatividade de educadores, bem como a dificuldade que os mesmos tinham para trabalhar em mais de uma escola. Assim, podia se aperfeiçoar profissionalmente em apenas uma modalidade de ensino, podendo promover uma prática com melhor desempenho.

Dessa maneira, a proposta pedagógica implantada nos CEJAs contribuiu para minimizar consideravelmente essa problemática, pois a atribuição de classes/aulas na jornada dos educadores favorecia a permanência de um quadro de educadores com identidade profissional neste espaço formativo que tem como exclusividade o atendimento à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Para minimizar os efeitos da questão da formação de educadores como política pública da SEDUC, os Centros de Formação de Educadores – CEFAPROS – a partir de 2009, tem no seu quadro de educadores, formadores específicos para formação em EJA. Assim, este órgão de formação orienta e acompanha o PSE – Projeto de formação continuada “Sala de Educador” - em todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso com o objetivo de proporcionar a formação continuada dos profissionais em serviço. Segue no próximo tópico deste capítulo a caracterização deste projeto e como ele tem sido trabalhado no interior do CEJA Cleonice Miranda da Silva, como contribuição no processo formativo dos educadores de EJA que atuaram/atuam nesta instituição escolar que tem como foco o atendimento a essa modalidade de ensino.

3.2 Projeto de Formação Continuada Sala de Educador em Mato Grosso: prática pedagógica reflexiva tendo a escola como lócus de formação

O projeto de formação continuada denominado Projeto Sala de Educador (PSE) existente no estado de Mato Grosso, desde 2003, em todas as escolas da rede estadual, é considerado uma política de formação de educadores proposta pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) com o acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), em quinze polos regionais do estado.

Esse Projeto objetiva proporcionar aos educadores a formação continuada na perspectiva da valorização de suas experiências pedagógicas, a fim de contribuir com a prática educativa, com métodos de trabalho apropriados aos educandos, sendo isto um desafio ao educador de EJA que precisa lidar com a diversidade existente nessa modalidade sem ter tido em seu processo formativo uma formação adequada. Assim, é relevante levar em consideração os saberes dos educadores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Conforme os Pareceres Orientativos divulgados pela Superintendência de Formação Profissional (SUFP), através da SEDUC, em todos os anos de funcionamento desse projeto em Mato Grosso, o PSE tem a função de buscar a formação da/na unidade escolar, objetivando fortalecer a escola como lócus de formação continuada, tendo como foco a melhoria do ensino e da aprendizagem. Ele tem como desafio elaborar projetos que atendam às necessidades didático-pedagógicas, a fim de que os resultados sejam visíveis na aprendizagem dos educandos. Assim, este projeto tem como eixo o ensino, pautado na melhoria da prática pedagógica e na aprendizagem voltada para a melhoria do desempenho escolar dos educandos.

O papel dos CEFAPROs nesse projeto é orientar, aprovar, acompanhar os projetos elaborados pelas unidades escolares dos municípios que compõem o polo. Dessa forma, eles têm o compromisso de propiciar, aos educadores e gestores, um olhar voltado a sua prática, possibilitando identificar as dificuldades para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Ressaltando que a orientação é que na elaboração do projeto de formação continuada em cada escola deve estar articulado o PPP – Projeto Político Pedagógico e PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola, sendo que o mesmo deve indicar o que é necessário para a atuação/intervenção dos educadores/formadores do CEFAPRO.

Os PSEs, além de se pautarem nas concepções destacadas nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT, conforme já apontado, precisa estar articulado ao PPP da escola, cabendo aos CEFAPROs avaliá-los, fazendo a devolução com orientações antes de iniciar a execução do PSE na escola.

Com relação à carga horária do Projeto, o Parecer Orientativo 2013 orienta que o total mínimo seja de 80 horas, anualmente, podendo ser distribuída em 40h por semestre, de acordo com o interesse coletivo. Os encontros são presenciais, em dias combinados, coletivamente, pelos profissionais da escola. E somente recebem a certificação do projeto de formação continuada os participantes que atingirem 75% de assiduidade.

A Coordenação do Projeto é de responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a da unidade escolar, que tem como orientador, nesse projeto, um educador formador deste Centro

de Formação. O período de implantação do projeto acontece sempre no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica, onde coletivamente se define a elaboração do projeto.

As escolas podem utilizar os recursos disponibilizados pelo PDE para a implementação do PPP, que deverá contemplar a formação continuada, por meio do Projeto. A SUFP (Superintendência de Formação Profissional) tem responsabilidades com este Projeto através do acompanhamento das ações de orientação e intervenção do CEFAPRO às escolas, que por sua vez é orientado sobre como agir diante das dificuldades de formação junto às unidades, busca também, identificar as necessidades de formação da equipe do CEFAPRO, realizar avaliação dos avanços e dificuldades, bem como as necessidades formativas para orientar a equipe.

Dessa maneira, as orientações, acompanhamento e avaliação deste projeto de formação continuada pressupõe a necessidade de investimento em uma política de formação de educadores e a crença de que é possível constituir uma cultura de formação voltada para prática pedagógica. Assim, o investimento na formação do educador passou a ser fundamental, para que haja mudanças na escola, em função da necessidade de um educador preparado, tendo em vista que ele é visto como o agente principal no processo de inovação educacional. Portanto, a questão da formação continuada de educadores passou a ser apontada como condição essencial para atender aos novos desafios impostos à educação.

No Brasil, o interesse por projetos e programas de formação continuada emergiu a partir das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação à medida que a LDBEN 9.394/96 determinou que os sistemas de ensino devessem promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996). Em Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação considerou a escola como espaço formativo para reflexão coletiva dos educadores sobre as mudanças que deveriam ser feitas no interior da escola, mediante a realização de formação continuada, através da implantação do Projeto Sala de Educador, propiciando condições para os profissionais estudarem, refletirem sobre sua prática e reelaborarem seus conhecimentos, conforme apontam as OCs (MATO GROSSO, 2010).

Isso é levado em consideração por se tratar de uma proposição política implementada nas escolas da rede estadual, com o objetivo de propiciar espaço e tempo para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica. No entanto, é possível considerar que essa política de formação de educadores, legitimada pelas políticas educacionais através deste projeto, é parte de uma política pública de formação continuada

dos profissionais da educação, no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003, nas escolas da rede estadual.

Segundo Silva (2014b, p.70) esta política de formação continuada nasceu no governo Blairo Maggi, em 2003. Destaca ter encontrado notícias sobre a apresentação do Projeto de formação continuada Sala de Educador, no ano de 2003, nos sites da SEDUC, no Diário de Cuiabá e no jornal 24 Horas News⁵⁰. Segundo a autora, as reportagens abordaram que a SEDUC apresentou essa proposta de formação, a partir do mês de agosto de 2003, por meio do I Encontro de Formação Continuada Sala de Professor, esse era o nome dado inicialmente ao projeto. A autora afirma ainda (2014b, p.70):

Encontramos no plano de governo intitulado Mato Grosso Mais Forte - Agenda da Educação (2002), uma programação política para a educação balizada no conceito de um sistema educacional democrático. No item “*De A à Z - os pré-requisitos de uma escola democrática*”, as letras G e I, dessa programação explicitam investimentos na criação de um programa de formação continuada para os educadores, como ferramenta de subsídio para as novas demandas da política educacional no Estado.

Dessa forma, confirma-se através da implantação desse projeto de formação continuada em Mato Grosso, uma política de governo na gestão Blairo Maggi, por se configurar a necessidade de investimento na formação de educadores, forçada pelas exigências da Lei nº 9.394/96, através dos artigos 61 e 67, que destaca a importância do aprimoramento profissional. No estado, a formação continuada dos educadores é destacada através do PSE com o objetivo de contribuir na prática pedagógica do educador e na qualidade educacional. Considerando, ainda, a Lei Complementar nº 50/1998, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica e assegura no artigo nº 38 desta lei, o percentual de 33,33% da jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico, denominada Hora-Atividade. No parágrafo 1º, da referida lei, é destacado que a Hora-Atividade é destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola. Já o parágrafo 2º destaca que:

Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação (MATO GROSSO, 1998).

⁵⁰ Jornal online regional (www.24horasnews.com.br).

Como sustentação legal, ainda, destaca-se a Lei Complementar nº 206/04 de Mato Grosso, que dispõe sobre alterações na Lei complementar nº 50/98, afirmando no parágrafo 4º, do artigo 5º, no inciso X “*buscar formação continuada no sentido de enfocar a perspectiva da ação reflexiva e investigativa*”. Silva (2014b, p. 71) afirma:

Conforme se encontra no primeiro Parecer Orientativo (MATO GROSSO, 2003) que se refere ao desenvolvimento da formação continuada do então chamado “Programa Sala de Educador”, a proposta é reflexo de anseios dos educadores da rede estadual de ensino, especialmente porque esses estavam insatisfeitos com o funcionamento do Programa Salto para o Futuro, por não atender especificidades locais e momentâneas.

Vale ressaltar a importância de compreender o processo histórico-social vivenciado pelos profissionais da educação, nesse período de reivindicações da categoria, na década de 1990, influenciando a aprovação da Lei Complementar nº 50/1998 para assegurar o aperfeiçoamento profissional na escola em que trabalhavam. Dessa maneira, através do movimento de luta dos trabalhadores da educação foi assegurada a participação dos profissionais em programas de formação continuada visando à sua valorização profissional e a sua realidade local.

Esta base legal contribui para a compreensão do contexto histórico da institucionalização da política de formação continuada na rede estadual de ensino em Mato Grosso. Desse modo, o Estado cumpre a lei, que assegura o direito da categoria de profissionais da educação à participação em programas e projetos de formação, considerando a escola um espaço formativo em que os educadores podem buscar o aperfeiçoamento profissional, construindo sua própria prática pedagógica ao longo do seu percurso formativo.

Nesse contexto, os CEFAPROs foram criados como espaços formativos com a função de contribuir na articulação para a formação de educadores. Segundo Silva (2014b, p. 72) eles “foram fortalecidos como agentes executores da política de formação continuada dos profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino, mediante a Lei 8.405, que em 2005 transformou os polos em unidades administrativas da SEDUC”. A autora (2014b, p. 72) ainda complementa:

Como a proposta do PSE tem como base o contexto escolar e a prática desenvolvida nesse espaço, os CEFAPROs passariam a ter como função mais direta diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas; estimular, divulgar e realizar ações inovadoras por meio de troca de experiências, de reflexão e investigação coletiva sobre a própria realidade educativa, a fim de responder imperativos de melhora dos projetos formativos nas escolas, corresponsabilizando todos os envolvidos no processo; e disseminar e mediar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada.

A formação do educador é considerada uma das garantias de obtenção de padrões de qualidade na educação. No cenário educacional, destacam-se vários desafios como: plano de carreira, jornada de trabalho, piso salarial, educação continuada, currículo inovador, etc. Assim, é prudente pensar numa política de formação que atenda às necessidades das escolas e dos profissionais da educação, inclusive os funcionários técnicos administrativos e de apoio administrativo, conforme Silva (2014b, pp. 73 e 74):

Ainda sobre as concepções expostas na política de formação para os profissionais da Educação Básica, a Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º), abriu caminho para que o estado de Mato Grosso assumisse a formação continuada como um dos principais pilares na *política de valorização dos profissionais da educação*. Por conta disso, o projeto de formação continuada, que até o final do ano de 2010 tinha como sujeitos, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores, sofreu alterações em 2011, passando a incluir todos os profissionais da escola no mesmo processo de formação. Dessa forma, uma vez que a formação estendeu o assessoramento pedagógico a funcionários Técnicos Administrativos Educacionais e Apoio Administrativo Educacional, tornou-se necessário a alteração da denominação de origem “Sala de Professor” para “Sala de Educador”, tendo em vista a compreensão na Lei Federal de que todos os profissionais vinculados à escola são educadores.

Pode-se considerar um avanço na execução do PSE nas escolas da rede estadual a inclusão dos funcionários técnicos e de apoio como participantes, em virtude da interação necessária no papel da escola que depende também da atuação profissional de Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs) e funcionários do Apoio Administrativo Educacional (AAE), como zelador (as), vigilantes e merendeiras. Todos os profissionais fazem parte da comunidade escolar tendo um único foco: o atendimento ao educando. Segue na figura 27, imagens de momentos vivenciados nessa formação continuada envolvendo todos os profissionais que atuam no CEJA (professores e funcionários):

Figura 27 - Projeto Sala de Educador no CEJA de Colider-MT, 2014 e 2015.



Fonte: Arquivos do CEJA Cleonice Miranda da Silva.

A participação coletiva nas reuniões para estudos, através do PSE, envolvendo educadores e funcionários nas discussões e reflexões tinham o intuito de melhorar o desempenho no trabalho. Inclusive, com aproveitamento do conhecimento de Técnicos

Administrativos (TAEs) em relação ao uso do laboratório de informática nas atividades educativas na escola. Ou ainda, a inclusão dos funcionários no PSE, promovendo a interação com os educadores ao estudarem juntos como melhor atender aos educandos da EJA, já que se trata de um perfil diferenciado de educando. Nessa interação, neste projeto formativo, é possível encontrar respostas para algumas angústias e conflitos encontrados no ambiente escolar.

Conforme os Pareceres Orientativos para o desenvolvimento do PSE encaminhado às escolas pelos CEFAPROs, cada unidade escolar da rede estadual de Mato Grosso tem como responsabilidade elaborar o seu projeto de formação, com a participação de todos os profissionais lotados e atuantes na escola, a fim de que a vida escolar e os problemas que nela se apresentam sejam estudados, de maneira que, as demandas fossem evidenciadas por diagnóstico das necessidades formativas, sinalizando fragilidades pedagógicas, o foco de discussão, as estratégias adotadas para o desenvolvimento dos estudos, o cronograma de execução e os critérios de avaliação com o objetivo de encontrar soluções ou respostas para melhorar as ações educativas.

Como resultado da análise da política de formação continuada através do PSE, é possível afirmar que ele é apresentado pelo CEFAPRO/SEDUC como uma política pública que contribui para que os educadores investiguem a própria prática e possa alterá-la em função de suas necessidades. Nesse sentido, é possível compreender que o modo de pensar e de agir dos educadores, é muito relativo e diversificado, se compararmos todos os PSEs desenvolvidos nas escolas estaduais de Mato Grosso. Pode implicar na maneira como a formação continuada é concebida e realizada no interior delas, o que depende muito do perfil do grupo de educadores que ali se encontram em busca de melhorias na educação. Acredito que esses projetos (PSEs) têm sentido importantes, na medida em que os saberes cotidianos permitem renovar nossa concepção de formação na construção de uma identidade profissional. A participação do educador neste projeto pode influenciar seu trabalho, dependendo de seu interesse e concepção de educação. Segundo Silva (2014b, p. 81):

a base teórica que fundamenta o PSE defende a ideia de sujeitos que assumem o papel de pesquisadores de suas práticas e da autorreflexão coletiva mediante estudos em grupo, leituras, discussões, diálogos e trocas de experiências, entendemos que o conhecimento que pode advir desse movimento de formação não tem como característica o rigor científico.

O conhecimento pode não ter como característica o rigor científico, mas as ideias e reflexões precisam ser sustentadas por uma base teórica que contribua nesse processo reflexivo de aprendizagem ou de busca do saber. Os conceitos equivocados ou explicações

supérfluas para qualquer problemática na escola sinalizam insipiência na compreensão do assunto. A base teórica sustenta as ideias e as reflexões sobre as ações. Sem a teoria, a prática não tem sentido, conforme afirma Freire (1996, p. 22):

Por isso é que, na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2001) a escola é um importante espaço de formação, em virtude da reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Ressalta ainda a importância do educador estar aberto às novidades e buscar diferentes métodos de trabalho, a partir de uma análise individual e coletiva das práticas pedagógicas num processo contínuo de troca de experiências e de conhecimento teórico. Nessa perspectiva, compreende-se que o profissional tem que querer aprender, querer se envolver e estar disposto às mudanças, se for necessário. Assim, a busca do conhecimento não deve ser somente do educando, mas também do educador. Nóvoa (2001, p. 01) ainda, complementa:

Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

Há de se considerar que existe uma distância entre a formação inicial do educador e o perfil do profissional da educação que seja adequado às exigências e demandas desta profissão. E que as licenciaturas ofertadas nas universidades, muitas delas estão distantes da realidade da prática pedagógica das escolas. Dessa maneira, os educadores precisam ser capacitados para serem profissionais reflexivos, e que possam estar constantemente avaliando e aperfeiçoando a sua própria prática pedagógica, interagindo com a teoria e prática. Estes deverão estar em processo contínuo de aprendizado, para que possam estar atualizados e melhorando sua prática, conforme a realidade da escola em que atuam, porém, é necessário avaliar as condições de trabalho e de formação continuada, que atendam às necessidades formativas dos educadores.

Em um dos depoimentos coletados para este trabalho, o cursista “C”, em entrevista no dia 12/02/2016, destaca o sentido do Projeto Sala de Educador no seu processo formativo no CEJA:

Eu vejo a Sala do Educador como uma grande escola, porque principalmente, em 2013, 2014, 2015, a gente vem priorizando a troca das experiências que o educador tem em sala de aula com os demais educadores. Isso é riquíssimo, isso é formação, porque a partir do momento que a gente fica só na leitura de teóricos, na leitura de procedimentos metodológicos, na

leitura de tendências, fica só no estudo, isso não altera, não influencia, não muda sua prática, não contribui pra sua prática, não pode chamar de formação. A partir do momento que a gente está vendo essa troca de experiência dentro do Sala do Educador e cada educador está tentando levar isso pra sala de aula, isso é formação.

A reflexão sobre a prática no processo formativo do educador, relacionada à teoria, juntas são concebidas como formação, que por sua vez, torna-se uma estratégia permanente do educador, ao reconstruir sua prática a cada dia. Esta seria uma forma contínua de autoformação, onde ele é sujeito e objeto da ação da aprendizagem, ressaltando que não se trata de um trabalho individual, mas desenvolvida coletivamente, entre os pares, levando a um enriquecimento da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de planejamento tanto individual quanto coletivo. Silva (2014b, p. 78) constatou que:

os princípios do PSE foram concebidos a partir de concepções que defendem a constituição da escola que autogerencia seus projetos de formação humana com a colaboração de todo o seu coletivo. No projeto essas concepções são referenciadas em Nóvoa (1997), Brzezinski (2001) e Alarcão (2001 e 2003), tendo em vista que esses autores sublinham como importante o desenvolvimento da formação como um processo contínuo, integrado ao cotidiano dos educadores e das escolas.

Os estudos de Alarcão e Nóvoa discutem sobre a necessidade de educadores reflexivos. Propõem a organização de uma escola que investiga a sua própria ação, que tenha o hábito de pensar sobre a sua prática. Nessa perspectiva, uma escola reflexiva é capaz de buscar a participação dos sujeitos em todo o processo, desde a concepção até a avaliação. Isso implica na construção de um projeto de formação continuada que promove a autonomia e participação dos profissionais da escola. Alarcão (2001, p.15) afirma que:

Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando em seu seio interações interpessoais. A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Desse modo, Alarcão aborda que o espaço escolar pode promover discussões pertinentes à prática pedagógica, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição que a reflexão proporciona e reflete na formação dos educadores e no currículo escolar, considerando a inadequação da escola diante das demandas da sociedade. A autora defende uma escola reflexiva:

que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica, e desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola (ALARCÃO, 2001, p.15).

A autora destaca o papel do educador nessa escola reflexiva, onde ele também é um aprendiz que se qualifica profissionalmente e a escola é vista como um importante espaço formativo e desempenha um papel fundamental na formação do educando. De acordo com esses estudos de Alarcão, é possível considerar que o PSE, enquanto projeto de formação continuada da SEDUC/SUFP, desenvolve conceitos e subsídios na formação dos educadores, a fim de que encontrem formas de lidar com as dificuldades no desempenho da prática pedagógica. É importante que os educadores percebam que a transmissão de conhecimentos, simplesmente, não é ideal num processo de aprendizagem, mas buscar construí-lo de forma a relacionar e aplicar o aprendido às situações vivenciadas, sendo relevante despertar o espírito investigador, a fim de que seja uma prática estimulante e contínua.

O Prof. Otair Rondon, Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP/SEDUC) em palestra sobre a Formação Continuada na rede estadual, no “I Fórum de Avaliação dos cursos do Comitê Gestor Internacional de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica”, em abril de 2015, avaliou esse modelo de projeto, existente nas escolas estaduais e questionou se realmente o PSE atende às expectativas das escolas, considerando que o que define os percursos formativos são os desafios postos pelas necessidades com as quais os educadores se deparam ao longo do exercício profissional. Segundo ele, esse modelo convencional de formação continuada na rede estadual vem sendo questionado nos últimos anos, considerando a sua ineficácia.

Rondon (2015) justificou que nessa política de formação, o CEFAPRO tem um grau de responsabilidade e que nem todos têm potencialidades concretas para atender aos municípios que compõem o polo diante de amplas funções dentro do órgão formador. Considera a importância de temáticas abordadas no desenvolvimento do projeto a serem voltadas para a prática do educador. Criticou outro aspecto importante, a certificação da participação do profissional no PSE vinculado à contagem de pontos para atribuição da jornada de trabalho. Diante disso, informou sobre a iniciativa da SEDUC no processo de mudança radical na contagem de pontos para o processo de atribuição nos anos seguintes, inclusive sobre a necessidade de valorizar o processo de participação no PSE.

Rondon (2015) destacou, ainda, que o PSE tem como finalidade criar espaço de formação e de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc. para

que os profissionais docentes e funcionários possam de modo coletivo tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da prática educativa. Finalizou o discurso afirmando que o Orientativo 2015 para o PSE norteia as escolas para que melhorem as temáticas a serem abordadas no projeto, visando a prática do profissional.

Nessa perspectiva, compreendo que é preciso fortalecimento na política de formação continuada de Mato Grosso, que contribua na solução do problema das especificidades da formação dos educadores, principalmente, àqueles que trabalham com modalidades diferenciadas na educação, em especial, a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o PSE tem sua contribuição marcante no processo formativo do educador, quando ele, realmente, proporciona a reflexão da teoria e prática. Assim, os temas definidos nos projetos e encaminhados em seu desenvolvimento definem o tipo de formação que se pretende para os educadores. Isso, então, depende dos objetivos de cada unidade escolar que tem como foco a formação continuada como importante aliado no percurso formativo dos educadores.

Dentre essas especificidades dos educadores que atuam nesta modalidade, algumas questões podem ser destacadas: Quais temas são necessários no debate coletivo sobre formação? Onde houve avanços ou retrocessos? Há a articulação da prática com a teoria? O formato desse projeto de formação continuada em cada escola deve ser estabelecido a partir de suas necessidades e desejos, visando à qualidade do trabalho pedagógico, na busca do sucesso do educando. Com isso, a formação do educador de jovens e adultos se materializa na prática cotidiana, porém ela também ocorre com outras possibilidades que contribuem na sua formação política atendendo outras necessidades do profissional, que não apenas a pedagógica.

Portanto, a escola vista como princípio educativo vai além de uma formação pautada em programas e projetos de como fazer o ensino. O investimento em uma política de formação continuada contribui para superar a precarização da formação do educador. Aquele educador que “apenas cumpre tarefas” passa a ter uma perspectiva emancipatória na educação, na qual o conceito de autonomia (FREIRE, 1996) é assumido como princípio pedagógico para uma educação libertadora.

3.3 O percurso formativo de educadores de jovens e adultos no CEJA de Colider

A Formação de educadores vem constituindo-se, no cenário educacional, em uma das temáticas mais investigadas na área da educação, a qual se fundamenta em analisar os

conhecimentos adquiridos pelo educador, sejam aqueles provenientes do exercício profissional, sejam os de sua formação inicial ou continuada. Com isso, os saberes provindos da prática ganharam força e valorização. Pesquisadores e educadores começaram, desde então, a perceber a importância, tanto de sua autoformação, pela reflexão de suas práticas, quanto da necessidade de reelaborarem seus saberes acadêmicos iniciais. Dessa maneira, o educador interage constantemente com os sujeitos educandos no processo ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano, as quais orientam suas práticas.

É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes construídos através da prática contribuem no seu processo formativo enquanto educador, ao relacioná-los com os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada. Tardif (2014) parte do princípio da necessidade de repensar a formação de educadores, levando em conta os saberes construídos e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano que permite renovar a concepção a respeito da formação e da identidade profissional. A ideia do trabalho interativo é defendida pelo autor, considerando que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho através da interação humana, em tese, “o trabalho interativo e, por conseguinte, os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação, não podem se deixar pensar a partir dos modelos dominantes do trabalho material, sejam eles oriundos da tradição marxista ou da economia liberal”. (2014, p. 22):

Nessa perspectiva, o projeto de formação continuada - PSE - desenvolvido no CEJA de Colider, visa promover debates e reflexões entre os profissionais, a fim de buscar no espaço escolar, a formação em serviço, com o objetivo de formar educadores reflexivos sobre a sua própria prática pedagógica, possibilitando, assim, novas formas de interação a partir do fazer pedagógico.

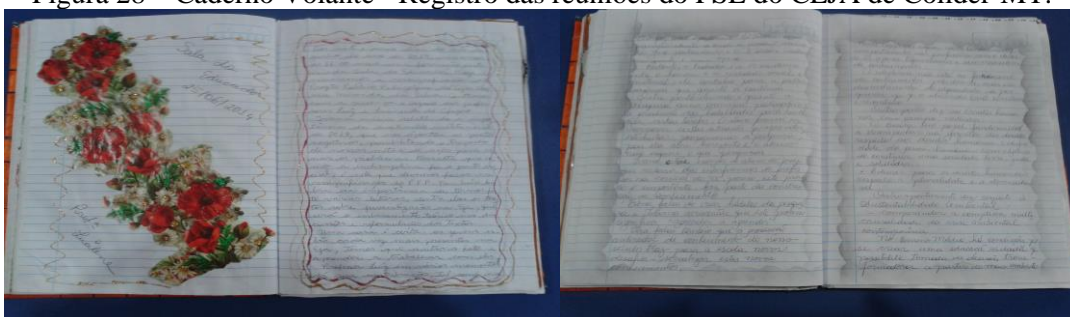
Através dos debates coletivos, o projeto foi elaborado coletivamente e diante das necessidades formativas foram selecionadas temáticas pertinentes a serem desenvolvidas, bem como a realização de uma avaliação coletiva no final de cada semestre, revelando, dessa forma, os avanços e as necessidades do contexto formativo. Ao refletir em equipe ocorre um entrosamento profissional. São criadas condições para que os problemas sejam solucionados na busca de melhor qualidade para cada encaminhamento. Dessa maneira, o trabalho em equipe possibilitou a reflexão sobre a prática, assim como, foram planejados os objetivos a serem alcançados e foram definidas as metas a serem desenvolvidas.

Como opção para alcançar os objetivos propostos, tendo um caráter crítico-reflexivo, adotou-se a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento do projeto,

reconhecendo que o processo formativo requer registro dos dados obtidos nas reuniões de estudos como reflexões, acordos coletivos e encaminhamentos necessários que eram feitos em um caderno-volante, que continha o registro de todos os participantes do PSE. Este instrumento era socializado, em forma de leitura, a cada encontro, para que fosse registrado por um participante, em forma de relatório ou outra maneira preferida, como os estudos foram realizados, o tema abordado e os encaminhamentos debatidos no coletivo.

Segue uma foto (figura 28) com um dos modelos de caderno-volante utilizado pelos profissionais do CEJA. Vale ressaltar que era realizado uma forma de rodízio com relação às pessoas que faziam o registro, de maneira que cada encontro fosse registrado por uma das pessoas que compunha o projeto de formação continuada, denominado PSE.

Figura 28 – Caderno Volante - Registro das reuniões do PSE do CEJA de Colider-MT.



Fonte: Arquivo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁵¹

O PSE foi desenvolvido no CEJA de Colider desde a sua implantação em 2003, com três horas de estudos semanais, totalizando uma carga horária de 81 (oitenta e uma) horas, sendo distribuídas em 27 (vinte e sete) dias do ano letivo, como momentos de participação de todos os profissionais da escola. Os certificados eram emitidos àqueles que atingissem 75% de frequência. Eram confeccionados pela escola e chancelados pelo CEFAPRO, órgão responsável pelo acompanhamento do projeto de formação. O PSE do CEJA Cleonice Miranda da Silva, em todos esses anos de execução, sempre teve participações de quase todos os educadores e funcionários pertencentes ao quadro de profissionais da escola, conforme consta em relatórios elaborados pela coordenação do PSE desta escola.

Este projeto de formação continuada sempre foi desenvolvido na perspectiva de que as temáticas contemplassem estudos significativos para a reflexão/ação dos profissionais da escola na busca de uma escola cidadã, democrática e participativa que atendesse às

⁵¹ Estes cadernos eram registrados pelos membros participantes do PSE em forma de sorteio dos nomes, havendo um revezamento de pessoas que sistematizavam as propostas debatidas nos encontros ou simplesmente registravam as reflexões feitas nos momentos coletivos. Cada participante tinha liberdade para realizar o seu registro da forma como quisesse, em forma de relatório, poema, música, etc.

necessidades dos educandos jovens e adultos. Todos os anos elaborava-se um cronograma de temáticas a serem desenvolvidas durante o ano letivo nos momentos de formação continuada.

O PSE do CEJA de Colider foi considerado um espaço de formação continuada de suma importância para os educadores, tendo em vista que na Educação de Jovens e Adultos todos os profissionais necessitam de formação específica para trabalhar com a modalidade. Durante o desenvolvimento do projeto, o debate e a reflexão sobre os problemas do cotidiano da escola são comuns e frequentes, pois a epistemologia ou a exposição de práticas pedagógicas sobre um determinado tema, conseqüentemente vem à tona, no debate, a realidade vivenciada na escola. Isso significa que a teoria contribui com a prática e vice-versa no processo formativo dos educadores. Segundo Freire (2011, p. 40):

o distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Nessa perspectiva, “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos educadores sobre o seu próprio trabalho”, conforme afirma Nóvoa (2009, p. 19). Para isso, é imprescindível que os educadores tenham tempo e condições necessárias para momentos de formação continuada no interior de sua escola, de acordo com sua realidade escolar e necessidades formativas. Ressalta-se, ainda, a necessidade de investimento em políticas de formação de educador para que seja capaz de contribuir com o desempenho profissional docente e com a formação do educando. O Orientador “E”, entrevistado em 15/01/2016 destaca que:

Esse projeto de formação continuada é algo interessante, porque a gente discute o cotidiano, os desafios do cotidiano e a gente tenta buscar também um referencial teórico pra isso. Eu vejo que o passo seguinte a ser dado é a gente fazer as transposições de uma maneira mais comprometida, mais compromissada, do debate do Sala do Educador, por exemplo, pra sala de aula, propriamente dito, e para o universo total da escola.

Uma das necessidades é a transposição didática, ou seja, transpor o conhecimento teórico para a prática de sala de aula, com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem a partir da reflexão-ação, dos julgamentos feitos em função daquilo que se aprendeu teoricamente ou a partir do estudo realizado e debatido entre os pares. De acordo com o depoimento da Orientadora “C”, em entrevista no dia 12/01/2016, ela destacou como se deu o processo de formação de educadores de EJA a partir da sua formação inicial e do seu percurso formativo:

A formação inicial dá o embasamento. Pra mim, ela trouxe o embasamento teórico e que eu tive dificuldade, inclusive no momento de relacionar com a prática. Eu só fui relacionando no processo de vivência da prática, que eu fui

buscando algumas coisas que eu ouvia e discutia lá, aí eu lembrava “nossa aquilo é isso aqui” [...] Então, ele (o educador) vai aprendendo no processo, vivenciando o processo, experienciando e concomitantemente estudando. É importante ele querer fazer isso, gostar disso. O processo de mudança e de aprendizado se dá quando a gente se abre pra ele, quando eu quero isso, quando a gente quer, aí a gente avança, a gente aprende, a gente incorpora, a gente se modifica e modifica também o ambiente que você está, porque a gente interfere, influencia e é influenciado.

A entrevistada aponta a importância do processo formativo quando a formação inicial é complementada por meio da formação continuada. E nesse momento, o educador aprende quando relaciona a teoria com a prática. E assim, avança profissionalmente estudando, refletindo e buscando alternativas na prática pedagógica, contribuindo com o seu papel e sendo influenciado pelo meio. Outra perspectiva positiva sobre a relevância do projeto de formação continuada executado no interior do CEJA foi destacada pela Orientadora “F”, em entrevista no dia 17/02/2016:

Particularmente, a formação continuada é tida como um espaço de construção, reconstrução, complementação de algo que vimos ou vivenciamos. Na formação continuada, nos inteiramos de muitos assuntos onde trocamos ideias, complementamos e discutimos realidades diferentes ou até em comum, o hoje, o local, o geral e o que acontece na Educação de Jovens e Adultos aqui no estado e no Brasil, e ainda quais os problemas e possíveis formas de obter a redução da evasão. Então, a gente passa a conhecer a EJA num todo. Isso é importante a todos que tem o perfil desse educador que a EJA necessita. A formação continuada valoriza, porque é um espaço de aprendizado [...] ela própria já diz que é uma continuidade de tudo aquilo que a gente vivencia no dia a dia.

É neste sentido que os CEJAs foram implantados, a fim de que houvesse uma proposta pedagógica com enfoque humanista, com formas de oferta que atendessem às peculiaridades desta modalidade de ensino. No entanto, a tendência nas práticas de EJA é manter o ensino afastado de uma educação problematizadora, participativa e libertadora, devido ao fato de que muitos dos educadores de EJA apesar de serem qualificados, possuem pouca experiência com a modalidade e desconhece os problemas reais que ela enfrenta. Estes educadores buscam na prática o conhecimento para lidar com estes sujeitos, conforme destaca a cursista “A”, em 14/01/2016: “Nós aprendemos no dia-a-dia, foi ali no chão da escola mesmo, nos debates coletivos que nós aprendemos a ter o perfil de educador de EJA, a defender esse perfil, a lidar com as situações que se apresentam, que são muito diferentes da educação infantil.”

Outra questão apontada na entrevista com a cursista “B”, em 11/02/2016, destacou algo essencial que falta no ambiente do CEJA comparado com a realidade vivenciada no Projeto Logos II, onde foi cursista no início da década de 1990 e que pode fazer a diferença na vida dos educandos:

Uma coisa que marcou muito nessa trajetória em relação ao Logos e ao CEJA. Nós éramos muito bem acolhidos na escola no tempo do Logos. Era tanta dificuldade, mas era um amor tão grande que a gente vivenciava, tanta cumplicidade... que os obstáculos se tornavam pequenos. Eu acho que é isso que a gente tem que fazer com nossos educandos do CEJA, hoje, apesar de tudo, a gente saber acolhê-los bem, nesse espaço. Isso aí eu não me esqueço nunca, as meninas(orientadoras) eram muito boas. Assim como me marcou, com certeza, vai marcar nossos educandos e muitas outras pessoas, se a gente saber acolher com carinho eles aqui, principalmente, as pessoas adultas, porque no meu caso, eu havia parado de estudar, ou seja, estava fora do mundo acadêmico. Consegui retomar e concluir os estudos pela minha perseverança, mas também dos nossos educadores. Hoje, os educandos do CEJA estão tentando novamente. E o amor, o bem querer, a forma de tratá-los vai fazer a diferença na vida de cada um deles.

Nesse sentido, destaca-se o sentimento fraternal, de solidariedade, de amizade para com as pessoas com quem se convivem no interior da escola. Para a entrevistada marcou muito a atitude de acolhimento na escola, e esta ação desencadeava inclusive a coragem e força para continuar estudando quando se pensava em desistir diante das dificuldades que enfrentavam para estudar, na época do Projeto Logos II. E no CEJA, recentemente, a entrevistada julga não ser diferente, pois considera que a forma de tratar os educandos pode fazer a diferença para eles no seu processo de formação.

Por isso, a política de formação dos profissionais é necessária para contribuir com um modelo de educação peculiar para a modalidade. Pois, a falta de preparação e de formação de educadores de EJA pode trazer uma consequência grave para os educandos que é o abandono escolar, caso ele não encontra na escola a satisfação para estudar. Então, é importante que se tenha educador com perfil adequado para lidar com a modalidade e uma escola voltada para as necessidades dos educandos. A Orientadora “F”, entrevistada em dia 17/02/2016, afirma que:

A escola oferece e dá oportunidades. A cada ano que passa há preocupação com o educando. E fazer do ambiente um lugar acolhedor. E acima de tudo um Centro de Educação de Jovens e Adultos que é uma modalidade diferente, exige um outro atendimento diferenciado. Logo, a escola prepara, instrui, através do Ciclo de Estudos e da formação continuada, com assessoramento raro, mas temos do CEFAPRO, desde como abordar o educando, a forma de trabalhar com o educando. A gente trabalha com o complexo temático que exige formação e preparação para que haja um bom trabalho. Então, eu vejo aqui um trabalho coletivo, interdisciplinar e acima de tudo comprometido.

A entrevistada destacou a importância do papel da escola em oportunizar os momentos de debates e estudos com reflexões para contribuir no papel do educador de EJA que exige uma formação específica para o trabalho pedagógico. Citou ainda uma das maneiras de

preparar o educador, através do Ciclo de Estudos⁵², para atuar no CEJA, sendo um dos critérios para atribuição da jornada de trabalho neste espaço escolar, desde a sua implantação. Esta é uma das ações da proposta inicial do CEJA que permanece até hoje, como requisito para o trabalho nesta escola, devido ao fato de ser um atendimento diferenciado por ser exclusivamente EJA, com proposta pedagógica diferenciada. A partir de um orientativo de temáticas indicadas pela SEDUC, a equipe gestora do CEJA vem organizando e executando esse momento de estudos, anualmente, em função do período de inscrições para a jornada de trabalho no CEJA.

Foi citado pela entrevistada, também, a importância da formação continuada através do PSE, ao discutir neste momento coletivo como trabalhar com a metodologia por Complexo Temático, proposta metodológica apresentada nas OCs, por ser uma proposta viável para trabalhar com a EJA, pelo fato de tratar-se de um trabalho pedagógico que direciona os conteúdos didáticos para a realidade do educando de uma forma interdisciplinar, pautando numa educação freiriana e emancipadora.

O PPP da escola aponta o “Projeto Confraternização” como uma forma de buscar a interação e o bem estar de todos da comunidade escolar através de confraternizações entre educadores, gestores e funcionários; entre educandos, educadores, funcionários e gestores e também com a comunidade escolar. São realizados momentos de Chá de bebê, aniversários, confraternizações em final de ano e final de trimestre, etc. São momentos criados para oportunizar a interação e a amizade entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Isso ocorre em todos os anos como marca registrada deste projeto na escola, conforme fotos a seguir:

Figura 29 - Confraternizações no CEJA de Colider-MT, 2012.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁵³

⁵² O Ciclo de Estudos é um momento formativo realizado anualmente, com carga horária de 12 h para orientação e conhecimento sobre o funcionamento e organização do CEJA. É realizado em todos os CEJAs como critério para atribuição da jornada de trabalho na escola. É justificado pelo interesse de contribuir com a preparação do educador para atuar no CEJA, principalmente, aqueles oriundos de outras modalidades que não tem experiência com a EJA.

⁵³ A primeira foto mostra um jantar de confraternização em final do ano 2012 com todos os educadores, funcionários e gestores acompanhados de seus familiares no próprio CEJA Cleonice Miranda da Silva. A segunda foto demonstra um dos Chás de Bebê realizado com uma mãe do CEJA.

Outro fato a ser levado em consideração ainda neste trabalho é que, por intermédio de um grupo de profissionais da educação com perfil em EJA, na perspectiva da educação popular, compreendendo a necessidade da construção de uma proposta inovadora para a modalidade, que realmente atendesse as expectativas do educando, juntamente com a vontade política do governo no período de implantação da proposta curricular do CEJA, é que foi viabilizado este projeto político pedagógico, na esperança de ofertar com êxito a educação de pessoas jovens, adultas e idosas sem escolarização em nosso estado, conforme destaca Mello (2013, p. 111):

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.

Nesta citação confirma-se que a política de estado implantada através da SEDUC surgiu também, em função da vontade política e do reconhecimento de um gestor da educação, Secretário Estadual de Educação, Ságua Moraes de Souza, de que a EJA deve ser respeitada e ofertada de diferentes formas em prol do atendimento da demanda existente em Mato Grosso. No entanto, não basta apenas oferecer o acesso, visto como direito do educando, mas também propiciar a permanência do mesmo para obtenção do sucesso escolar. Mello (2013, p. 111) julga que:

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.

Assim, o campo da EJA a ser atendido é ainda maior, no entanto, não houve expansão na implantação da proposta pedagógica dos CEJAs, considerando que outras escolas da rede estadual continuaram ofertando a modalidade, porém, com outra proposta curricular ofertada anteriormente à existência dos Centros. Mello (2013, p. 112) destaca que:

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.

Dessa forma, o projeto do CEJA era animador para os gestores e educadores que viram na proposta uma saída para o atendimento da modalidade, apesar da preocupação com a centralização através do recenseamento realizado em Mato Grosso, que definiu quais escolas implantariam a proposta. Todavia, houve também resistência de gestores preocupados com a evasão escolar de educandos desta modalidade, considerado uma das maiores problemáticas da modalidade. Isso trouxe alguns contentamentos e também descontentamentos, conforme abordou Mello (2013, p. 112). Uma das entrevistas relatou sobre o processo arbitrário da SEDUC em implantar a proposta pedagógica sem saber se havia o interesse da comunidade para tal implantação. No entanto, outras escolas reclamaram por não terem sido escolhidas para se tornarem CEJAs, como foi o caso do CEJA de Colider, que num primeiro momento não foi selecionada para tal, mesmo atendendo aos requisitos impostos pela SEDUC, mas buscou apoio junto ao FPDEJA/MT – Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso e autoridades políticas para garantir a sua implantação.

Contudo, segundo os entrevistados, as expectativas dos profissionais eram otimistas. Estes se envolveram, como demonstra o trecho da entrevista: *“todo mundo trabalhava muito, os educadores se envolveram demais, acreditaram nesta proposta, trabalharam além do horário[...] todos que trabalhavam com a EJA ansiavam por uma proposta como esta”* (Educadora 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 (MELLO, 2013, p. 114).

A autora destaca que houve um pensamento negativista por parte de alguns educadores que não se sentiram seguros na oferta da proposta que oferecia 12 horas em sala de aula com as disciplinas da Matriz Curricular e o restante da carga horária com oficinas pedagógicas, plantões e aulas culturais. Inicialmente, o funcionamento da proposta pedagógica do CEJA era novidade e até preocupava alguns profissionais. Nesse caso, percebe-se o despreparo de educadores ao lidar com uma metodologia inovadora, tendo em vista a necessidade de uma educação libertadora e emancipadora. Mello (2013, p. 115) destaca que:

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.

A Educação de Jovens e Adultos necessita contemplar educadores adequados para trabalhar com essa especificidade. É importante acreditar no educando, na sua capacidade de aprender, de descobrir, de desafiar e de propor ações. O sujeito jovem e adulto ao chegar à EJA traz consigo uma leitura de mundo que implicará na aprendizagem. Sendo necessário, reconhecer esse fato no processo formativo, visando à conscientização e autonomia destes educandos frente aos desafios na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Orientadora “C”, entrevistada em 12/01/2016, destaca a importância da formação continuada nesse processo de aprendizagem do educador de EJA que precisa buscar constantemente o fazer pedagógico mais adequado para trabalhar com a modalidade:

Nós temos a possibilidade de fazer a formação continuada em serviço. Então, no meu horário de serviço, eu ainda posso me profissionalizar, me formar, acho muito interessante. E aí você pode trazer o debate... claro que pode haver um monte de limitações nossas, mas a gente pode estabelecer esse debate que Freire tanto fala da ação-reflexão-ação[...] Eu posso, se eu quiser, se a escola quiser, ela pode no processo de ação-reflexão-ação com muita tranquilidade, e isso rende muito. A gente pode ter o equívoco de pensar assim “a formação não contribui”. Ela não contribui pra quem não quer. Porque eu tenho descoberto que a formação contribui e muito pra quem quer fazer. Mesmo que faça um grupo da escola, mas é o grupo que vai fazer a diferença. Na verdade, eu tenho percebido nessa trajetória da educação que quem faz a diferença é o grupo que quer fazer.

Analisando o depoimento, percebe-se a importância da autonomia do educador nesse processo formativo ao ressignificar a prática pedagógica na sala de aula, dando sentido à Educação de Jovens e Adultos a partir do interesse e disponibilidade do educador, a fim de reconstruir as formas de ensinar e de aprender, porém o educador precisa querer, ter vontade política para a mudança, caso contrário, ele permanece estagnado numa prática tradicional de educação que não contempla uma relação ensino-aprendizagem mais adequada para a EJA. A entrevistada ainda complementa:

A educação de qualidade que eu tenho percebido é aquilo que a gente é capaz de fazer bem feito. Eu não sonho com a educação inteira, do país inteiro, mas eu sonho que essa qualidade está naquilo de quem tem vontade, quer fazer e faz. E muda, muda muito as pessoas, muitos educadores aprendem, muitos educandos aprendem e a escola modifica. Ela se torna referência pelo grupo que quer fazer, ela nunca vai ser uma referência por quem não quer, por que quem não quer, já não quer mesmo e aí não faz.

A trajetória formativa dos educadores é moldada de acordo com a capacidade e a oportunidade que cada profissional tem e que preza no seu papel de educador. As condições para a formação nem sempre foram favoráveis no cenário educacional, se compararmos a realidade vivenciada nos anos 1980 e 1990 estudado neste trabalho, conforme aponta a Orientadora “F”, entrevistada em 17/02/2016, ao destacar que:

Os cursos de pós-graduação em EJA, hoje, são mais acessíveis. Prepara o educador que deseja trabalhar com essa modalidade. Tem também os cursos pontuais referentes à EJA que estão qualificando, se inteirando da documentação, das mudanças, enfim, de todo o processo. Hoje, tem uma gama de formação, de preparo pra educação e o material que é disponibilizado para essa modalidade é específico em EJA.

Observa-se que a política de formação de educadores teve mudanças positivas. Porém, mesmo considerando as várias oportunidades para a formação do educador de EJA se comparadas com o passado, acredito ainda serem insuficientes para a formação do educador de jovens e adultos, que venha contribuir de fato com todos os que atuam na modalidade ou querem atuar.

As dificuldades enfrentadas por estes educadores são várias, como por exemplo, trabalhar com a proposta pedagógica do CEJA, a qual foi implantada nas escolas que atendem exclusivamente a modalidade, e que constantemente tem alterações na forma de oferta desde a sua implantação. O seja, não há uma política de EJA sustentada e enraizada de maneira que o educador estruture sua prática pedagógica. É cíclico o processo de reaprender e readequar-se a proposta e reiniciar sua prática a partir das mudanças impostas pela SEDUC/MT.

A entrevista com o cursista “C”, em 12/02/2016, destacou sobre a importância de uma formação específica para o educador de EJA que se deu através do PSE da escola por contribuir diretamente na metodologia com esta modalidade:

A partir do momento que a gente passou a trabalhar com a pesquisa socioantropológica, [...] os planejamentos surgem a partir das falas significativas dos educandos, isso é formação, isso é trabalhar com EJA, isso é dar atenção às especificidades e às particularidades da EJA. Fora isso, a gente tem tido uma oficina ou outra. Por parte e iniciativa da SEDUC muito pouco, por parte do Fórum de EJA e do SINTEP alguma coisa, mas principalmente através do Sala do Educador, por iniciativa dos profissionais da EJA.

A entrevista também destacou sobre a insuficiência de uma política de formação por parte da SEDUC, que tem como dever dar assistência aos profissionais da educação com relação ao seu processo formativo, levando em consideração às necessidades daqueles que atuam na modalidade. Também citou a pouca contribuição que o Fórum de EJA, enquanto movimento social, e o SINTEP, movimento sindical, têm dado à formação de educadores.

De fato, pode-se considerar pouca formação em virtude de que isto não seja papel destes órgãos, no entanto, podem contribuir, principalmente, através dos encontros e reuniões organizadas pelo Fórum de EJA, pois é comum ocorrer contribuições através de palestras e debates que vem ao encontro das expectativas e angústias dos educadores. Quem tem o dever

de viabilizar a formação dos educadores é a SEDUC, enquanto órgão responsável pelo funcionamento e organização das escolas.

Segue abaixo, na figura 30, o destaque dado à participação de educandos e educadores do CEJA Cleonice Miranda da Silva em eventos organizados pelo Sindicato (SINTEP) com o objetivo de informá-los a respeito de questões relacionadas à educação pública, bem como contribuir no debate com o coletivo de profissionais da categoria para encaminhamentos necessários de acordo com o que foi referendado pela maioria dos participantes.

Figura 30 - Educandos e educadores do CEJA em reuniões e debates organizados pela Subseção do SINTEP de Colider-MT, 2015.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva.⁵⁴

Nesse sentido, o Orientador “G”, entrevistado em 30/03/2016 destacou a falta de vontade política e de ações do governo para contribuir com a política de EJA:

Na verdade, eu diria que como política de estado, não há empenho naqueles que estão nos escalões com maior governabilidade na Secretaria de Educação, tanto que nós tivemos este ano, com este novo governo, um desmonte da equipe que conduzia a política de educação de jovens e adultos que estava comprometida com o CEJA, tanto que gerente da Educação de Jovens e Adultos, há 6 ou 8 meses no governo, não tínhamos ninguém. [...] Então, a gente vai ver que isso, às vezes, é desmotivador pra alguns, mas há aqueles que são rebeldes o suficiente e que não deixa essa insubordinação, esta subversão desaparecer.

O FPDEJA, como movimento social em defesa da educação de jovens e adultos, tem buscado realizar encontros regionais nos polos do estado, considerando ser um momento preparatório para a realização do Encontro Estadual que acontece, anualmente, com o objetivo de debater políticas públicas para a modalidade com o compromisso de participação com representantes delegados para o EREJA – Encontro Regional de EJA, ou no ENEJA – Encontro Nacional de EJA, realizado a cada dois anos. É interessante ressaltar também a importância desses encontros para a formação dos professores, tendo em vista que nestes momentos são realizadas trocas de experiências, possibilitando a interação e o entrosamento

⁵⁴ Nestas imagens são demonstradas a participação dos educandos e educadores do CEJA em uma reunião do SINTEP, na câmara municipal de Colider, discutindo o tema “A escola que queremos”.

dos membros participantes com relação ao que se tem experienciado nas tentativas pedagógicas com a EJA. Assim, nestes eventos, resultam proposições de políticas públicas educacionais para a modalidade

Seguem fotos, conforme figura 31, destes eventos com participação de representantes de educandos, educadores e gestores do CEJA de Colider em eventos estadual e nacional. Estes segmentos representados tem o papel de socializar com aqueles que não participaram os debates, reflexões e proposições aprovadas nestes encontros.

Figura 31 - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos- ENEJA (2011) em Salvador-BA e Encontro Estadual do FPDEJA/MT(2012) em Tangará da Serra-MT.



Fonte: Acervo do CEJA Cleonice Miranda da Silva. ⁵⁵

Ao cumprir essa agenda de eventos, com a realização de Encontros Regionais, Encontros Estaduais e ENEJAs, o Fórum de EJA firma-se com a contribuição que esta organização em prol da EJA tem dado à formação dos educadores que participam como militantes. Essa contribuição formativa, infelizmente, não atende a todos os profissionais que atuam com a EJA, pois se trata de uma organização não-governamental que depende da militância de pessoas que defende a modalidade como direito do educando e dever do estado.

⁵⁵ O Encontro Nacional (ENEJA) ocorreu em Salvador, em setembro de 2011, já o Encontro Estadual realizado pelo FPDEJA de MT ocorreu outubro de 2012 em Tangará da Serra/MT. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos foram criados em 1996 no Brasil como resultado da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Os Fóruns de EJA constituem espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos como o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), as universidades, sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA, conforme destaque da Unesco em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/youth-and-adult-education/the-youth-and-adult-education-forums/>

Porém, mesmo com o não compromisso de propor formação, o fórum de EJA é a alternativa que o educador tem de participar de um momento rico de debates e de reflexões que podem contribuir no seu processo formativo.

O Fórum de EJA de Mato Grosso tem o papel de debater questões que afligem os educadores que defendem uma política de EJA com oportunidades de oferta para atender a todos os anseios e expectativas dos educandos. Segundo a entrevista do cursista “C”, em 12/02/2016, quem vem desempenhando esse papel de debate e de proposições para uma política pública de EJA que garanta o direito subjetivo de cada educando é o fórum de EJA, o qual é competente para levantar as demandas, para elaborar propostas, porém o entrevistado considera que falta uma militância maior, mais comprometimento por parte de profissionais que atua com a modalidade e defende uma política pública que atenda as reais necessidades dos educandos, pois é em função deste objetivo que a EJA existe enquanto modalidade de ensino.

O Orientador “G”, em entrevista dia 30/03/2016, destacou sobre a sua participação em eventos do FPDEJA, como Encontros Regionais e Encontro Estadual, afirmando que “é possível a gente ver bastante pessoas que estão comprometidas, que estão aí e conduzem uma política de educação de jovens e adultos emancipadora”. Dessa forma, permite-se acreditar na militância dos educadores na defesa da modalidade como uma forma de buscar garantia de uma política pública que seja viabilizada na perspectiva da educação popular e de uma educação libertadora.

O Cursista “C”, entrevistado em 12/02/2016, ainda garantiu que quem faz a diferença nos CEJAs e nas escolas que ofertam EJA, são esses militantes, porque quem não participa da militância fica fora das discussões, não compreende as políticas, pois aqueles que ficam à parte dos debates, não tendo essa disposição de militância tem mais dificuldades de acompanhar as demandas apontadas como desafios para o educador da EJA que precisa de respaldo, de assistência, de orientação e de acompanhamento das políticas de EJA, bem como do melhor caminho para ser um educador de jovens e adultos. Nesse sentido, esse profissional trabalha frustrado ou decepcionado com a sua atuação, caso não acompanhe os debates coletivos, “porque a gente tem que trabalhar contente, se identificando com a modalidade, trabalhar com prazer naquilo que faz. E se essas pessoas vêm trabalhando frustradas esse tempo todo, elas não estão desempenhando um bom trabalho”, conforme afirmou o entrevistado.

A entrevista com Orientador “G” m 30/03/2016 também destacou a importância da militância de educadores de jovens e adultos em movimentos sociais para constituição da sua identidade com a modalidade:

Então, é impossível se pensar a educação de jovens e adultos sem essa concepção de mundo, e nesse caso não é só uma questão teórica, não é só eu pensar essa sociedade, eu tenho que agir, atuar. Se eu quero ser sujeito, eu não tenho só que fazer uma elucubração dessa sociedade, desse ser humano, desse momento. Eu tenho que atuar. E como e onde vai atuar? Nos movimentos. Seja nos sindicatos, seja na EJA, seja no fórum da EJA, seja lá no Clube de Mães, seja lá na Comunidade Eclesial de Base, na igreja [...] então, não há concepção possível, concepção de educação de jovens e adultos sem essa perspectiva.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem um espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos. Há uma necessidade de pensar o/a cidadão/ã em suas relações com o direito à educação e a efetiva participação na sociedade, enquanto exercício da cidadania. Segundo Capucho (2012, p. 37): “A formação para a cidadania vai além dos muros da escola. Ela é forjada no dia a dia das relações com os indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade, pois a cidadania é uma situação política, social e econômica dependente de condições concretas”. Educar para a cidadania é um dos desafios da formação dos educadores atuantes na EJA, fazendo com que seja uma discussão recorrente no cenário educacional, no âmbito da modalidade, ou seja, pensar as especificidades dos educadores de jovens e adultos.

Analisando alguns aspectos históricos sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos é possível perceber que esta modalidade de ensino não tem sido prioridade em alguns governos, tratando-a apenas como ação paliativa, influenciando consideravelmente, na identidade do educador de EJA, em seu percurso formativo. Deixando prevalecer na modalidade, educadores sem experiência e conseqüentemente sem formação específica, utilizando de práticas tradicionais que não tem como foco uma educação emancipadora. Por isso também, há necessidade de uma militância do profissional atuante nessa modalidade em defesa de uma educação libertadora.

A formação para uma educação de jovens e adultos emancipatória implica em alguns pontos problematizados por Freire (1996): Ensinar não se resume à mera transferência de conhecimentos, uma vez que exige respeito à autonomia do ser dos educandos. Como especificidade humana, ensinar exige comprometimento e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e como tal é ideológica e dialógica. Valoriza-se uma atitude investigativa por parte do educador e, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor.

Desta forma, estes conhecimentos permitirão repensar a teoria e a prática na EJA como forma de contribuir na formação do educador desta modalidade. De modo geral, os autores convergem quanto à importância de se considerar a prática pedagógica do educador, como fonte de sua formação, porque esta permite que construam e (re)construam seus saberes. A formação do educador assume a condição de educação continuada que lhe possibilita a reflexão crítica sobre sua prática, pois, infelizmente não são/foram valorizados, ao longo de sua formação profissional.

Conforme afirmou o cursista “C”, entrevistado em 12/02/2016, a sua formação para se tornar educador de EJA se deu na prática, reconhecendo as características do educando jovem, adulto e idoso, como por exemplo, o tempo de aprendizagem e a questão do cansaço físico que interferem no modo de trabalhar com esses diferentes sujeitos:

Eu acho que as especificidades da EJA fazem com que o educador se adapte ou caia fora. [...] A gente tem o jovem, tem o adulto, tem o idoso, tem a dona de casa, tem o senhor trabalhador, tem o jovem trabalhador, tem do campo, tem da cidade, tem o indígena, tem o europeu, nós temos o evangélico, nós temos o católico, nós temos o ateu. Tem uma diversidade muito grande, acho que toda diversidade está na EJA e o educador tem que saber lidar com isso. Acho que o educador tem que ter deixado as suas vaidades, esquecer um pouco de ver o educando de forma vertical e ver o educando de forma horizontal, ou seja, se colocar no mesmo nível do educando e ser parceiro do educando nessa formação.

Tardif (2014, p. 239) destaca em seus estudos após vinte anos de pesquisa que “os saberes dos educadores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais”. Assim, o autor apresenta três breves considerações sobre mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de educadores: primeiro, afirma sobre a necessidade de reconhecer que os educadores de profissão são sujeitos do conhecimento, mas para isso, precisam agir como tal, ou seja, se esforçar para se tornarem atores capazes de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. Segundo, o trabalho dos educadores exige conhecimentos específicos, baseadas nas realidades cotidianas do ofício do educador. O autor destaca que “somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de educadores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (2014, p. 241). E em terceiro lugar, aponta a formação para o ensino na lógica disciplinar, sem relação entre elas, funcionando de forma fragmentada e com pouco impacto sobre os educandos. Fala sobre a necessidade de abrir espaço na formação de educadores para uma lógica que reconheça os educandos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente limitá-los ao fornecimento de conhecimentos disciplinares e informações procedimentais.

Tardif ainda considera que os educadores somente serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes forem concedidos o status de verdadeiros atores e não simplesmente técnicos para executar reformas na educação. Destaca que “A desvalorização dos saberes dos educadores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (2014, p. 243). Defende que os educadores precisam se reconhecer uns aos outros como pessoas competentes, a fim de aprender uns com os outros sobre como realizar melhor nosso ofício comum. Porcaro (2013, p. 53) abordou que:

A formação do educador de jovens e adultos, portanto, na falta de uma formação inicial específica, em cursos de graduação, acaba por acontecer durante o próprio processo de ensino, no cotidiano do educador, na relação que se estabelece nesse dia a dia. Portanto, embora a EJA esteja de alguma forma se desenvolvendo nas várias regiões do país, existe ainda uma realidade que exige cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no país. Entre as questões que exigem uma atenção especial daqueles que investigam a EJA no país, se encontra a questão referente à formação dos educadores de jovens e adultos. Não existe ainda um processo de formação sistemático do educador de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, a formação de educadores de EJA não deve ser restrita ao espaço escolar, mas também não deve desconsiderar que este seja um espaço privilegiado por ter vivências formativas que fortalecem o papel do educador no desempenho de sua função, tendo em vista a formação do educando para a cidadania.

Arroyo (2007, p. 22) propõe como ponto de partida questionar quem são esses jovens e adultos. Considera que “na diversidade de debates e de práticas, podemos encontrar várias estratégias para essa configuração. Encontramos uma maior sensibilidade por saber quem são esses jovens-adultos”. O autor acredita que a reconfiguração da EJA deve começar por esse ponto de destaque ao invés de iniciarmos perguntando pelo seu lugar no sistema educacional ou pelo seu lugar nas modalidades de ensino. Segundo o autor, “A inserção “escolar” não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada” (Arroyo, 2007, p. 22).

Arroyo (2007) sugere um olhar da sociologia, da antropologia e da historiografia sobre esse público, a fim de que haja avanço na configuração da juventude e da vida adulta para conhecer melhor as especificidades da EJA, começando por superar visões negativas marcadas por décadas, como por exemplo, trajetórias escolares truncadas como educandos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de aprendizagem, etc. Segundo o autor, esse olhar negativo na escolarização desses sujeitos impede o avanço na reconfiguração da EJA. É preciso enxergar com outro olhar que difere o perfil do educando da EJA: a garantia do direito à educação e a privação da escolarização. Contudo, destaca:

Colocamo-nos nessa perspectiva, é um avanço em relação às velhas políticas de suplência. Porém, o olhar pode não mudar. Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto pela ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização (ARROYO, 2007, p. 23).

Dessa maneira, o direito à educação precisa ser enxergado para além da oferta da escolarização. É preciso romper com uma estrutura arcaica de educação de adultos e isso exige protagonismo de nossa parte, pois, esses jovens, adultos e idosos precisam ser vistos para além dessas carências citadas no percurso escolar. “A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto... Um novo olhar deverá ser construído que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos” (ARROYO, 2007, p. 23). Esse olhar significa reconhecer e entender o protagonismo desses educandos numa sociedade discriminatória e excludente. Esses sujeitos sociais vivenciam o desemprego e a falta de perspectiva de uma vida digna como direitos básicos de sobrevivência. São vítimas de violência e da opressão social. Segundo o autor, essa mudança de olhar será uma precondição para sairmos dessa lógica que perdura na EJA. É preciso vê-los em sua trajetória humana. Segundo Arroyo (2007, p. 25):

Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrar-nos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos [...] As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenos processos de sua formação mental, ética, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.

Nessa perspectiva, o educador de jovens e adultos precisa enxergar esses processos formadores que contribuem para uma nova configuração da EJA, incluindo a própria formação de educadores, os conhecimentos a serem trabalhados e as didáticas de ensino para atuar com essa modalidade. Segundo o autor, a EJA é um espaço formador que terá que se configurar reconhecendo esses educandos oriundos de vários espaços deformadores e formadores onde vivenciam e participam.

Para Haddad (2007), houve avanços na maneira de pensar e de fazer a EJA, evidenciando sinais de uma nova forma de lidar com a modalidade, considerando que avançar em uma nova concepção de EJA significa reconhecer o direito à escolarização para todas as pessoas. Assim também, Soares (2011, p. 304) ressalta que:

Os estudos e as pesquisas sobre a área apontam para a fase de transição que a EJA atravessa. Depois de um longo período em que “a União progressivamente abandonou as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos analfabetos” (Beisiegel, 1997), fora das prioridades das ações políticas (Di Pierro, 2004), o movimento em torno da EJA resgata sua importância, inscrevendo-a nas pautas das políticas públicas.

Segundo Arroyo (2006, p. 17) é viável refletir sobre as propostas de formação desses educadores de jovens e adultos, considerando qual perfil de educador deve-se formar:

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. [...] não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador.

Nesse contexto, pelo fato de não haver um parâmetro oficial sobre o perfil do educador e da educadora de jovens e adultos é que não apenas ficam “à outra margem do rio”, mas também ficam “à deriva” quando políticas de formação continuada são oferecidas, como é o caso do PSE – Projeto Sala de Educador, implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso. Um projeto aplicado em todas as modalidades de ensino, não direcionado à EJA, cada escola tinha liberdade para elaboração de seu projeto de formação continuada. Assim, os CEJAs dependiam da coordenação do projeto e dos membros participantes que definissem o que deveriam estudar de acordo com seus interesses, porém, é possível questionar se todas as escolas de EJA contemplavam as necessidades formativas em se tratando de formação específica para educadores de EJA, através desse projeto de formação continuada.

Este capítulo apresentou um estudo sobre o processo de formação dos educadores de jovens e adultos no município de Colider, no CEJA Cleonice Miranda da Silva, abordando os desafios na trajetória formativa desses docentes para a construção de sua identidade profissional. Esse estudo considera a importância da formação específica, conforme atuação do educador de acordo com a sua realidade e com a prática docente, unindo ação e reflexão na construção e reconstrução dessa identidade docente. É fundamental a discussão sobre a identidade profissional dos educadores de jovens e adultos, no que se refere à forma como ela vem sendo construída na formação inicial e continuada desse educador, considerando-se as políticas públicas voltadas para essa formação.

Contextualizando, é indispensável relembrar a importância deste projeto de formação continuada no interior deste CEJA, pelo fato de priorizar estudos sobre a EJA em geral e na realidade vivenciada pelos participantes, conforme foi apontado nas entrevistas para este trabalho. No entanto, é um projeto de formação que não tem delineado o perfil do educador ou educadora de EJA, conforme parâmetros oficiais. Ele segue “à deriva”, conforme projeto elaborado pelos membros participantes com acompanhamento do CEFAPRO/SEDUC. Nesse caso, não se pode negar que o PSE pode ou não ser um projeto de formação com bom aproveitamento, dependendo das opiniões daqueles que participam ou daqueles que acompanham esse processo formativo.

No entanto, este projeto de formação continuada não é a única espécie de contribuição no processo formativo dos educadores que atuam no CEJA. Com certeza, ele tem sua relevância nesse processo, porém não se pode menosprezar outras fontes de formação dentro da própria escola ou fora dela, como por exemplo, os momentos coletivos organizados para o funcionamento do CEJA e a militância em outros espaços formativos, além da possibilidade de cursos de pós-graduação em EJA ofertados recentemente no município ou através da educação a distância. A escola tem um importante papel ao oportunizar os momentos de debates e de estudos, mas não são suficientes no processo formativo. Dessa maneira, é preciso que haja fortalecimento na política de formação específica para educadores de EJA, a fim de contribuir com essa modalidade e com os profissionais que atuam nela.

O CEJA nasce de um processo de discussão coletiva no estado de Mato Grosso e tem uma proposta exclusiva para jovens, adultos e idosos. Surge como política de estado ao implantar inicialmente em 16 municípios, tendo o FPDEJA como parceiro, além de um grupo de educadores de EJA que pensaram inicialmente a estrutura e o funcionamento dos CEJAs em todo o estado. Eles foram criados com objetivo de atender as especificidades dos educandos conforme suas necessidades formativas. Teve como proposta pedagógica a superação da visão compensatória e de aligeiramento na modalidade, com formato diferente em todo o estado de Mato Grosso. Houve, inicialmente, vários momentos coletivos de formação que puderam contribuir com a prática dos educadores para a implantação da proposta pedagógica, pois os mesmos deveriam estar disponíveis para atuar nas várias formas de oferta.

Dessa maneira, os momentos coletivos organizados durante a hora atividade foram fundamentais para a efetivação da proposta, para contribuir com a atuação dos educadores que buscavam uma metodologia de ensino interdisciplinar através da matrícula por área de conhecimento. O coletivo de profissionais se empenhou na construção de uma proposta

curricular inovadora que tivesse um impacto positivo na aprendizagem e na permanência dos sujeitos da EJA, conforme afirmações nos depoimentos. Nesse sentido, a política de formação continuada em EJA é necessária para a obtenção de um ensino de qualidade, contribuindo inclusive na permanência dos educandos, porém ela sozinha não significa que todos os problemas na EJA serão solucionados, pois isso depende de outros fatores para tal, como por exemplo, a identidade profissional para com a modalidade e o direito à educação garantida pelo poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destacou elementos significativos sobre o percurso formativo de educadore(a)s de jovens e adultos em Colider/MT, durante a década de 1980, através do Projeto Logos II; por meio do Núcleo de Educação Permanente (NEP), no fim da década de 1980 e início da década de 1990; e, ainda, no fim da década de 2000, especificamente em 2009, com a implantação do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Cleonice Miranda da Silva.

Ao analisar o processo histórico pesquisado neste trabalho percebi que no período entre 1980 e 1990, cada governo procurou uma forma de atender à demanda de educação supletiva, passando a ter um destaque especial na política educacional brasileira, inclusive com o grande contingente de educadores leigos no país que necessitavam de formação para atuar em sala de aula. Colocava-se em questão como a educação supletiva se desenvolveu em um contexto social no qual essa modalidade era incipiente, com outros valores e práticas, que demandou formação em massa para a mão-de-obra especializada necessária à expansão econômica capitalista.

É possível perceber algumas semelhanças nos processos formativos estudados neste trabalho com relação ao atendimento da educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras. No entanto, as políticas de educação entre os 1980 e 1990, através do Logos II e do NEP eram concebidas como tecnicistas diante da Lei nº 5692/71. Ou seja, estes cursos foram ofertados como alternativa viável, na época, através do ensino a distância, buscando respeitar o tempo/espço/ritmo do cursista por meio de material personalizado, ajustando o curso às necessidades dos cursistas. Já o CEJA, criado em 2009, em Colider, reconhecia a EJA como modalidade de ensino da educação básica, além de conceber a diversidade existente nessa modalidade, buscando atender às necessidades dos sujeitos educandos com o objetivo de superar a visão compensatória e de aligeiramento, sendo voltada à aprendizagem ao longo da vida, como regulamentava a LDBEN nº 9394/96.

No fim da década de 1980, surgiu o NEP com possibilidade de superar a visão tecnicista e conservadora. Nasceu uma escola voltada para o atendimento de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, apesar de não ser reconhecida ainda como modalidade, pois isso só ocorreu em 1996 com a LDBEN, com proposição política de uma nova escola pública, tendo educadores envolvidos com uma nova sociedade, com uma política capaz de superar o pedagogismo, rompendo com a concepção de uma escola tradicional. Dessa maneira, a escola tem como

finalidade desenvolver junto ao educando uma compreensão real do mundo, tendo em vista a emancipação desse sujeito trabalhador.

Nessa perspectiva, em 2008, os CEJAs foram criados no estado de Mato Grosso com uma proposta de educação de jovens e adultos com objetivo de oportunizar a escolarização desses sujeitos que não puderam estudar ou concluir os estudos. Percebe-se a tentativa de organização de uma política de EJA em Mato Grosso. No ano seguinte, o município de Colider recebe o Centro de EJA, neste período, o projeto foi pautado pela discussão coletiva de profissionais que atuavam com a modalidade, o que também ocorreu no NEP, com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura do estado, e, ainda, com o apoio de profissionais da educação e movimentos que assumem na EJA uma opção de militância política e social, como é o caso do SINTEP/MT (Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso) e o FPDEJA/MT (Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso).

Essa modalidade sempre necessitou da militância de profissionais que defendem o direito subjetivo à educação, pois a EJA nasce através de movimentos sociais e o FPDEJA/MT, enquanto espaço coletivo de luta por políticas públicas para a modalidade, sempre foi um defensor da EJA ao longo do processo de implantação dos CEJAs como política de estado.

Vale ressaltar ainda que, os depoimentos analisados apontaram a importância da militância dos educadores no sindicato da categoria, em partido político e em movimentos sociais, que também contribuíram na formação destes profissionais docentes, e esta repercutiu na construção de uma proposta pedagógica voltada aos interesses do educando trabalhador. Nesse sentido, foi observado que o Fórum de EJA proporcionou aos militantes momentos de formação continuada, através dos encontros organizados com o objetivo de contribuir nas reflexões pertinentes ao modo de trabalho com a modalidade, já que os educadores de jovens e adultos não tiveram formação específica. Assim, a organização do FPDEJA/MT foi considerada relevante para a formulação de políticas públicas para a modalidade baseada nos princípios da educação popular.

Foram identificadas algumas iniciativas que lutavam em defesa de uma política pública em EJA, voltadas para um compromisso de garantia da educação básica de qualidade, respeitando os valores culturais dos educandos, seus anseios de acesso ao mercado de trabalho e condições mais dignas de vida. Para isso, é viável pensar sobre a ação docente. A reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente é uma condição oportuna para compreender a escola como espaço de formação que considera o educando como interlocutor das práticas pedagógicas.

Destacam-se semelhanças e diferenças entre os projetos, considerando-se os marcos políticos dos momentos históricos em que foram implantados, os três processos formativos, estudados neste trabalho, foram desenvolvidos num mesmo espaço físico em períodos distintos, reservadas suas características e peculiaridades.

Enquanto oferta educacional o Projeto Logos II (1982-1993) oferecia ensino supletivo para formação de educadores leigos nas séries iniciais, com caráter emergencial, cuja formação foi considerada extremamente importante pelo fato de ter trazido impacto social na região pelo número de profissionais habilitados. O NEP – Núcleo de Educação Permanente (1988-1993) foi direcionado aos educandos jovens e adultos da classe trabalhadora, como primeira forma de oferta de curso supletivo no estado de Mato Grosso, cuja metodologia buscava capacitar os cursistas para enxergar as problemáticas e organizações sociais existentes na comunidade, objetivando uma educação libertadora. O NEP tinha como proposta a superação de uma educação tecnicista e bancária em direção à educação emancipatória. Já o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos (2009) surgiu com uma proposta pedagógica presencial aos sujeitos da EJA, buscando reconhecer as especificidades dos educandos e dos diferentes tempos e espaços formativos, oferecendo formas alternativas de atendimento.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do CEJA foi implantada numa perspectiva dialógica, caracterizada como uma proposta inovadora, com espaço de atendimento diferenciado com exclusividade para os sujeitos da EJA, com projeto de formação continuada aos educadores de jovens e adultos e com um currículo flexível com diversidade de formas de oferta que valorizasse a formação voltada para as características dos sujeitos da EJA, numa perspectiva de educação emancipadora e humanizadora.

Com relação à oferta e aos participantes destes projetos desenvolvidos em Colider, afirmo que o Logos II não era destinado à educação de jovens e adultos, enquanto modalidade, mas era oferecido às pessoas jovens, adultas e idosas que não tinham a escolarização básica para exercer a profissão, atuando como educadores ou educadoras. Já o NEP foi destinado à educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras através do ensino supletivo como política pública de estado para ofertar três programas de Suplência: o antigo PEB para 1ª a 4ª série, o SPG para 5ª a 8ª séries, e o SSG para o segundo grau. Ainda ofertou o curso Magistério a distância enquanto proposta reestruturada para atender aos educadores leigos do município que dependiam da escolarização para sua profissionalização após a extinção do Logos II.

No CEJA de Colider, a oferta era exclusiva para a modalidade, já regulamentada pela LDBEN em 1996, ofertando o 1º segmento para as séries iniciais, o 2º segmento para as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio, e o PROEJA, um curso profissionalizante. Nesse processo formativo já havia o reconhecimento da LDBEN de que o educando jovem e adulto tem o direito à escolarização, reconhecendo a EJA como modalidade de ensino. O CEJA também buscou uma proposta curricular inovadora através de suas várias formas de oferta. O CEJA tinha em sua implantação, o mesmo aspecto do NEP, como público alvo o educando trabalhador, porém a oferta não era de ensino supletivo, e sim com sistema presencial e exigência de cumprimento de 200 dias letivos anuais.

Apesar do NEP e do CEJA funcionarem em períodos distintos, num espaço temporal de vinte anos, observei que a escola ofereceu várias formas de oferta para um mesmo perfil de educando. Ou seja, a oferta de alfabetização, ensino básico e profissionalizante para um público de jovens, adultos e idosos, no entanto, os educadores que pertenciam ao quadro docente destes projetos deveriam estar preparados para atuarem em qualquer uma dessas ofertas, mesmo sem a formação adequada. Durante a oferta educacional do Logos II e NEP, não houve investimento de material didático. Já no CEJA, houve investimento de livros didáticos enviados pelo MEC, embora não fossem considerados apropriados para a EJA, conforme avaliação docente destacada no PPP da escola.

Pude observar, também, que os projetos estudados (Logos II, NEP e CEJA) foram implantados mediante a necessidade de atendimento da demanda de falta de escolarização. Os cursos nasceram através de reivindicações de grupos de profissionais que buscavam o atendimento à educação de pessoas jovens e adultas. Isso se deu, principalmente, no CEJA, já que havia uma escola com atendimento exclusivo na modalidade EJA e não fazia parte da relação de municípios que seriam atendidos num primeiro momento pelo governo de estado. A justificativa era o fato de que o município de Colider contava com mais de 30 mil habitantes e tinha um público de pessoas não alfabetizadas e desescolarizadas para ser atendido.

O Logos II e o NEP foram extintos por falta de políticas públicas das gestões do governo de Mato Grosso, na época, apesar da permanência da demanda a ser atendida. O Logos II, por exemplo, continha alguns aspectos que contribuíam para sua ineficácia, diante de um projeto que não era baseado na realidade dos cursistas, nas suas condições de vida e de trabalho e na falta de financiamento. Também o desinteresse político das gestões municipais e estaduais não contribuiu com a continuidade de uma política de formação de educadores.

O NEP foi criado para atender a demanda de educação supletiva do estado, garantindo autonomia para a gestão da proposta pedagógica, porém, faltou investimento na infraestrutura, material pedagógico e formação de educadores, apesar do grupo docente do NEP de Colider “arregaçar as mangas” e construir um espaço formativo de aprendizagem que buscava um currículo adequado ao educando trabalhador. Todavia, o NEP foi extinto pela Secretaria de Educação do Estado sem nenhum diálogo com aqueles que lutavam pela continuidade da oferta de educação para pessoas jovens, adultas e idosas. Já, os Centros de EJA vêm sofrendo, nos últimos anos, severas modificações em sua proposta pedagógica, que não condiz com a proposta inicial, pensada para o atendimento de várias formas de oferta aos diferentes tipos de sujeitos educandos da EJA.

Nesse sentido que o Projeto Político Pedagógico (2009) do CEJA Cleonice Miranda da Silva traz em seu bojo, a caracterização da proposta pedagógica do NEP quando destaca o histórico de atuação desta unidade escolar nas últimas décadas, em que a formação política dos profissionais e dos educandos se deu através da participação ativa em sindicatos, em grupos organizados em defesa da terra e do meio ambiente, na luta das mulheres na construção de sua autonomia profissional frente à visão machista ainda presente na sociedade nos anos 1980 e 1990. Nessa perspectiva, entende-se o papel do educador nos espaços formativos do Logos II e do NEP como fundamental, no sentido de formar o cidadão trabalhador, na construção e atuação nas políticas públicas para a EJA, viabilizando a luta coletiva pela garantia dos direitos dos sujeitos da modalidade, exigindo investimento na política de formação destes educadores para lidar com esse perfil de educando.

Conforme apontado no PPP da escola, Colider foi um município que se destacou pelo currículo de educação para pessoas jovens e adultas trabalhadoras, sendo construído a partir do debate coletivo, baseado nas necessidades dos educandos, respeitando sua realidade. Embora este projeto tivesse como objetivo o domínio de conteúdos através de uma organização tradicional, é possível destacar o Logos II, que através de encontros formativos, buscou a viabilidade da interação dos cursistas e a reestruturação da proposta por iniciativa do quadro docente. O NEP, por exemplo, criou várias oportunidades de apropriação de conhecimentos, por meio de discussões ricas no cenário educacional da época e que contava com o envolvimento e a participação dos cursistas nos eventos, nos debates e encaminhamentos organizados pela escola. O CEJA também desfrutou de momentos pedagógicos riquíssimos durante os primeiros anos de implantação da proposta. No entanto, esta foi alterada no seu funcionamento e organização diante dos interesses da Secretaria de Educação do Estado.

Percebi, ainda, que os projetos foram implantados pelo governo estadual, com exceção do Logos II, que a princípio era mantido pelo governo federal, com condições mínimas de atendimento. A implantação do Logos II se deu apenas em alguns municípios do estado, apesar do planejamento do governo do estado em estender a oferta para outros municípios. Isso ocorreu em alguns anos posteriores, de 1980 a 1986, conforme anexo I, já demonstrado, no entanto, nem todos os municípios do estado foram atendidos.

O currículo foi pensado em sua origem pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, juntamente com o apoio de educadores universitários, educadores de EJA e de movimentos sociais tanto na implantação do NEP quanto do CEJA, porém, a proposta pedagógica destes espaços ganhou autonomia, nos locais de funcionamento, pois em cada um deles foram inseridas mudanças na busca da garantia do direito à oferta com qualidade para o educando trabalhador. O NEP e o CEJA contaram com um grupo local que deu sustentação à proposta pedagógica e que compreendia a discussão para tomada dos encaminhamentos.

No período do NEP, a Coordenadoria Estadual de Ensino Supletivo, através da Secretaria Estadual de Educação, planejava suas ações, sustentada numa política de autonomia e transformação da educação mato-grossense. No período do CEJA, a SEDUC ofereceu apoio em sua implantação através da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, estes espaços formativos foram instituídos pelo Estado, mas se constituíram pela ação dos educadores, respeitando as especificidades dos educandos e suas necessidades até o fim de seu funcionamento ou mudança da proposta pelo governo estadual.

Sem dúvidas, uma das questões que prejudicaram esse processo de implantação foi a falta de orientação pedagógica para a viabilização da proposta. Houve alguns momentos coletivos, inicialmente, com representantes de profissionais para implantação do projeto, porém estes momentos formativos não se estendiam o que inviabilizava a formação continuada dos profissionais da unidade deixando a cargo de cada escola a condução dos projetos de formação continuada, ou seja, a preparação destes profissionais dependia muito de como era viabilizado o PSE – Projeto de formação continuada Sala do Educador. Ressaltando que a rotatividade no quadro de educadores nos últimos anos no CEJA, em função das mudanças na forma de atribuição da jornada de trabalho dos profissionais, só aumentou essa problemática, que gira em torno da falta de formação específica para o educador de EJA, não reconhecendo a sua identidade profissional.

Durante a implantação do NEP, a iniciativa de formação para os educadores atuarem nos programas se deu a partir da escolha da relação de conteúdos como proposta curricular, porém com autonomia para a gestão pedagógica da escola. Em função disso, os profissionais

se dedicaram e se empenharam no trabalho pedagógico para com esses sujeitos de direito, buscando a superação de uma educação bancária e tradicional, no sentido de fazer com que não fosse suprida apenas a escolarização desses educandos que buscam uma vida melhor, mas sua formação integral, no entanto, havia uma mistura de uma pedagogia tecnicista com uma pedagogia crítica neste espaço formativo.

Outra questão que marcou incisivamente o percurso formativo dos sujeitos educandos e educadores no NEP foi o sentimento fraternal, de amizade e solidariedade, em todos os momentos vivenciados neste espaço formativo. Tais sentimentos influenciaram positivamente esse processo formativo, tendo em vista as condições de vida dos cursistas, pois era um público que enfrentava muitas dificuldades. Inclusive, isso contribuiu muito no processo formativo dos educadores, pois puderam compreender o perfil do educando para poder atuar com ele.

Nesse cenário educacional, surge a figura do educador social com novas funções e novas características, que se identifica com a diversidade existente no espaço de uma escola de educação de jovens e adultos em suas mais diversas necessidades. No entanto, há necessidade de formação de educadores, que tenham em seu perfil profissional um conjunto de competências para atuar como educador nessa modalidade. Atualmente, exige-se um cenário de necessidades e expectativas educacionais do mundo contemporâneo, sendo necessário que a organização curricular voltada para a formação de educadores colabore com um processo de educação coerente com os princípios de uma educação libertadora, com um ambiente de interdisciplinaridade e superação da fragmentação do conhecimento, incentivando a aprendizagem também fora do ambiente escolar, nos espaços presentes na sociedade.

Nos espaços formativos estudados neste trabalho, a falta de recursos financeiros foi recorrente. Isso foi apontado nos depoimentos e evidenciado com um dos entraves para o desenvolvimento dos processos formativos. O Logos II e o NEP tiveram maiores problemas com a falta de espaço físico, pois muitas vezes utilizaram espaços como escolas, hospitais e igreja para a realização das atividades coletivas, além da cedência do espaço físico da prefeitura que funcionava ao lado do NEP. Alguns espaços foram sendo conquistados pela comunidade escolar, que, aos poucos, foi ocupando algumas repartições em que funcionava a Secretaria Municipal de Educação e prefeitura municipal.

Vale lembrar que a conquista de espaços físicos não foi fácil, pois foram registrados, inclusive, momentos pedagógicos embaixo de lona, por falta de espaço. A Secretaria de Educação do Estado ignorava essa situação no momento de matricular os cursistas. As

matrículas eram realizadas e as aulas ocorriam em barracas improvisadas com lona, só depois é que o governo se preocupava em resolver o problema. Apenas o CEJA teve em sua implantação, melhores condições de infraestrutura, devido à cedência de outra escola que foi extinta, localizada ao lado do CEJA de Colider. Portanto, desde a oferta do Projeto Logos II até o funcionamento do CEJA, esse mesmo espaço é utilizado para oferta de educação para pessoas jovens e adultas. Atualmente, o CEJA utiliza o espaço de outra escola extinta, denominada “E.E. Maria Helena Carrara”. Estes espaços físicos se uniram para o atendimento da demanda que aumentou consideravelmente com a implantação da proposta pedagógica do CEJA. E assim, a utilização destes espaços foi considerada uma conquista na história da oferta de educação de jovens e adultos de Colider.

Outro aspecto que contribuiu negativamente nesses espaços formativos foi a descontinuidade das gestões administrativas nos governos. Apesar de que, em todos eles, na implantação dos projetos, houve iniciativa demonstrando compromisso com a educação de pessoas jovens e adultas no sentido da oferta dos cursos para este público, no entanto, com as mudanças de governo, deixava-se de priorizar essa oferta, excluindo os projetos sem a consideração das condições de trabalho e das necessidades dos educandos, bem como do direito à educação desses sujeitos. Dessa maneira, destaca-se o desinteresse do governo pela educação de pessoas jovens e adultas, pois devido à mudança do grupo político no poder, a EJA não se constituiu enquanto política pública do estado. Percebi, portanto, alguns avanços e retrocessos na política de educação de pessoas jovens e adultos, no período em estudo, que sempre dependeu ou depende de vontade política para garantir o direito à educação destes sujeitos.

Todos os cursos eram voltados aos educandos trabalhadores que necessitavam da escola como projeto de vida. O terreno era fértil para a realização dos debates e reflexões em torno das concepções educacionais que surgiam na interação com os educadores. Mesmo o grupo expressando a crença em concepções diferenciadas foi capaz de reorganizar e redefinir a proposta pedagógica de cada período em torno da metodologia e da estrutura da oferta dos cursos, reconhecendo as especificidades dos educandos, assumindo o compromisso de fazer uma educação diferenciada, buscando maneiras adequadas de trabalhar com esses sujeitos.

Dessa maneira, o NEP de Colider tornou-se uma instância educacional com destaque frente aos poderes, pelo fato de ser capaz de propor alternativas para a educação de adultos em Mato Grosso. As ações desenvolvidas nesse processo de formação despertaram no educador a capacidade de promover a aprendizagem com interação sobre o contexto social, político, econômico e cultural em que a escola estava inserida, compreendendo novos sentidos

da escola e novos sentidos do papel do educador nesta escola. Além disso, buscaram a atualização dos conhecimentos; interação com o coletivo da escola, através de discussões e troca de experiências e a inserção num contexto interdisciplinar com as outras áreas de conhecimento.

Os educadores destes espaços formativos tinham uma concepção de educação que desafiava a perspectiva tecnicista, através de metodologia que trouxesse temáticas sociais como exploração, discriminação ou problemáticas da comunidade para serem estudadas enquanto conteúdo significativo para a modalidade que necessitava de um educador reflexivo e pesquisador a partir de sua vivência. No entanto, a rotatividade dos educadores no quadro da escola sempre dificultou a formação contínua nessa modalidade, prejudicando a identidade profissional do educador de jovens e adultos, pois tanto o educador do NEP, como do CEJA deveria ter perfil docente para o atendimento desses sujeitos, com a preocupação em superar a prática escolar tradicional com a indução de uma educação politizadora.

Paulo Freire (1992, 1996, 2011) deu novo sentido a existência do educador, sensibilizando-o a buscar na reflexão da prática um currículo significativo para o educando, fazendo-o questionar para que serve a ciência, qual seu objetivo e quais interesses atende. Sugere que os temas sejam problematizados, referentes à realidade brasileira e ao ambiente vivenciado pelo educando. Considera, ainda, que a finalidade do processo deve ultrapassar os limites do aprender a ler e a escrever, sendo alcançada pela conscientização através de uma leitura crítica do mundo, com possibilidade de transformar esse mundo, ou reinventar a sociedade.

Quando da execução do Logos II e do NEP não se falava em “interdisciplinaridade”, mas ela acontecia através da interação e integração das disciplinas que buscavam se libertar do conceito impregnado de uma pedagogia tradicional. O Projeto Político Pedagógico do NEP e do CEJA tinha como meta um projeto político social destinado aos sujeitos trabalhadores na busca da emancipação do ser humano, através da educação escolar politizadora, com conteúdos críticos e construtivos. As atividades culturais como a FARC, no Logos II e no NEP, e as Oficinas Culturais, no CEJA, são exemplos de um trabalho pedagógico interdisciplinar, a partir de temáticas sociais e culturais que pudessem fornecer aprendizado de forma interativa, considerando o conhecimento diversificado na formação do educando. Desse modo, a interação entre os sujeitos que vivenciaram a experiência no NEP foi valorizada no processo formativo como um fator pedagógico essencial na sua formação integral. Já a metodologia de ensino no CEJA, desenvolvida através de projetos pedagógicos, buscava a interdisciplinaridade por área de conhecimento.

Nesta perspectiva, o educador de jovens e adultos trabalhadores tornou-se um educador reflexivo, ou seja, aquele que formula estratégias e reconstrói a sua prática. Alguns depoimentos de educadores apontaram que ao reconhecerem o perfil do educando da EJA puderam crescer profissionalmente e pessoalmente. Penso que este é um dos requisitos na formação do educador de EJA: pensar sobre com quem está lidando. Assim, a educação de pessoas jovens e adultas exige um olhar abrangente sobre todo o campo desta modalidade, sua história, conquistas e desafios.

O processo formativo dos educadores deve ajudá-los na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional. A formação continuada é uma necessidade para o educador, a fim de que ele seja incentivado a trabalhar em equipe, interagindo com seus colegas sobre as práticas pedagógicas e projetos inovadores, para atender aos educandos no desenvolvimento de sua autonomia e organização na busca do conhecimento. Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar dos espaços formativos, aqui estudados, contribuíram para a formação e atuação docente, permitindo a construção da identidade profissional adquirida em sua trajetória. Inclui-se, aqui, a importância dos momentos coletivos com debates e conflitos ideológicos que contribuíram na busca de uma proposta pedagógica inovadora que proporcionava interação na aprendizagem, na busca do saber construído coletivamente. São essas relações dialógicas que se estabelecem ao longo do percurso profissional que contribuem no processo formativo de maneira positiva.

Conforme referências bibliográficas apontadas neste trabalho, recomenda-se que temáticas sobre a EJA estejam nos currículos dos cursos de formação inicial de educadores como forma de prepará-lo para atuar na modalidade, incluindo a necessidade da superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória que a modalidade vivenciou ao longo de sua história. Dessa maneira, a formação do educador se dá pela relação que historicamente se estabelece com o conhecimento na formação inicial e com a construção da identidade desse profissional, no percurso formativo de sua profissão. Compreendo assim, que a formação continuada dos educadores teve fundamental importância na relação com a realidade vivenciada e o saber construído, através de um trabalho de reflexão sobre o currículo de EJA com a própria prática pedagógica, na busca da construção contínua da identidade profissional do(a) educador(a) de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o educador de jovens e adultos destes espaços formativos refletiam criticamente sobre si mesmo e sobre sua relação com o mundo ao ousarem repensar a prática educativa com características tradicionais em que estavam habituados. O compromisso social foi uma das metas principais na metodologia destes processos formativos, ao buscarem por

uma sociedade mais justa e igualitária que valorizasse a formação humana, problematizando a realidade vivenciada pelo sujeito educando, possibilitando seu crescimento integral.

As condições de trabalho dos educadores do NEP eram muito limitadas, na época, bem como as condições de estudo dos cursistas, no entanto, isso não foi impedimento para realização de um trabalho pedagógico voltado para a emancipação do educando e do educador, pois havia muita vontade pedagógica, marcando profundamente a formação política e social destes sujeitos. Ressalto que foram tentativas de educação popular envolvendo questões sociais, que era o principal objetivo neste espaço formativo. O NEP e o CEJA se destacaram enquanto espaços formativos porque puderam realizar mudanças em prol da educação libertadora, porque romperam com os modelos educacionais tradicionais, buscando outros caminhos que atendessem às especificidades dos educandos trabalhadores. No entanto, o educador da EJA necessitava de melhores condições de trabalho para a viabilização da proposta pedagógica, como, por exemplo: formação específica.

Na proposta inicial do CEJA, todos os profissionais tinham a mesma carga horária de formação pedagógica, independentemente da situação funcional do educador, seja efetivo ou contratado, em que podiam se organizar melhor, se preparando para a prática com o educando, já que nem todos tinham experiência com a modalidade. Por alguns anos funcionou assim, permanecendo um mesmo quadro docente na escola, diminuindo a rotatividade desses profissionais, o que favoreceu por algum tempo a tentativa de um trabalho adequado com o perfil do educando da EJA. Porém, constantes alterações na carga horária atribuída ao educador do CEJA, posteriormente à implantação da proposta pedagógica, aumentando o horário em sala de aula e diminuindo o tempo de formação para o trabalho pedagógico, dificultaram as práticas docentes, em função do atendimento diferenciado ao educador contratado que depende também de preparação para atuar na EJA.

Considero, assim, que a implantação do CEJA, em Mato Grosso, não foi uma política de estado, em função das alterações que a proposta pedagógica já sofreu em todos os CEJAs de Mato Grosso, pois a cada mudança de governo, ou mesmo dentro de cada governo ocorreram modificações no formato dado, inicialmente, no currículo dos CEJAs. Isso deve-se, entre outros aspectos, às mudanças no processo de atribuição de classes/aulas na jornada dos educadores a cada ano letivo, o que não favorece a permanência de um quadro de educadores com identidade profissional neste espaço formativo. O que se conclui, diante das análises neste trabalho é que o NEP foi extinto abruptamente, sem justificativa, e os CEJAs estão se esvaindo aos poucos, com relação à proposta pedagógica inicial, diante da compreensão que a

SEDUC passou a ter sobre a educação de jovens e adultos, que não considera devidamente o que pensam aqueles que atuam neste espaço formativo.

Se compararmos a realidade vivenciada nas décadas de 1980 e 1990 com a realidade dos anos 2000, podemos observar que, com a virada do século, as condições para a formação de educadores de jovens e adultos tornaram-se mais favoráveis. Já que, recentemente, surgiram mais cursos de pós-graduação com habilitação em EJA, porém, isso não é suficiente para o educador que depende da prática para atuar de maneira adequada com esse perfil de educando. Dessa maneira, a formação do educador não é considerada única garantia de obtenção de padrões de qualidade na educação e nem de permanência do educando na escola de EJA, mas ela é uma das necessidades neste cenário educacional e pode contribuir para atingir esse objetivo. É prudente pensar numa política de formação que atenda às necessidades dos educandos e dos educadores, para instituir um modelo de educação adequado para a modalidade.

Como sujeito sociocultural, o educador constrói sua identidade a partir de inúmeras referências significativas para a profissão, como por exemplo, as relações com as instituições escolares e com outros docentes, na sua formação inicial e conseqüentemente na formação contínua, na sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, incluindo o significado que cada profissional dá ao seu trabalho docente. A identidade profissional docente é algo que vai sendo adquirido ao longo da carreira, não é definitiva, é cíclica, constituindo-se num processo de construção permanente.

É possível afirmar que muitos licenciandos não tem como opção para a vida profissional trabalhar com a educação de jovens e adultos, ou seja, geralmente, não é um projeto de vida profissional. O interesse na EJA, possivelmente, surge após lidar com as primeiras turmas, quando há uma identificação com o perfil do educando. Muitos são oriundos de camadas populares, excluídos da cultura escolar por dificuldade de acesso, conciliação com o trabalho ou até mesmo de adaptação com a organização escolar. Porém, muitos deles, ao retornarem à escola, se deparam com diversos obstáculos, que contribuem para o abandono escolar.

Os profissionais que se tornam educadores de jovens e adultos desenvolvem uma sensibilidade para a especificidade do trabalho com a modalidade, considerando um campo diferenciado com características e demandas próprias. Por isso, este trabalho destaca a importância da formação específica de um educador de EJA, a fim de que ele possa lidar com as especificidades destes sujeitos educandos da modalidade de ensino com métodos

adequados, buscando respeitar as experiências construídas pelos educandos em suas vivências formativas, dentro e fora da escola, oferecendo um ensino significativo e contextualizado.

Acredito que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos tem grande responsabilidade para garantir a construção da identidade do educador de EJA. Dessa forma, os educadores necessitam se reconhecerem no processo de construção e reconstrução da sua identidade docente. Ao compreenderem as especificidades dos educandos, sua situação sociocultural e suas histórias de vida, demonstram preocupação em atenderem as demandas da modalidade. Compreendo que o percurso formativo dos educadores pode torná-los comprometidos com a perspectiva emancipadora e libertária, sendo capazes de refletir criticamente sobre suas práticas, podendo contribuir para a implantação das necessárias mudanças político-pedagógicas nessa modalidade, além, é claro, de o Estado desempenhar o seu papel de ofertar a modalidade com qualidade, proporcionando o acesso e a permanência destes sujeitos jovens, adultos e idosos em todos os espaços formativos voltados para o atendimento dessa demanda.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.) A Escola reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

ANDRE, M. E. D. A; CANDAU, V. M. **O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo**. Apresentado ao II Seminário Regional da Pesquisa em Educação. Belo Horizonte, 1983.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **Educação de Jovens e Adultos: Reflexão sobre as práticas pedagógicas e os processos avaliativos**. In: Revista de Educação do Vale do Arinos – Relva Políticas Públicas e suas Diversidades. v. 2, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2015. Disponível em <http://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/889> Acesso em 30 de agosto de 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4ª. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1996. Jan./fev./março/abr/1997, nº 04.

BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de EJA no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e Diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2002.

BOGNAR, Ivana. FERREIRA, Marcia dos Santos. **Logos II, NEP e CEJA: O processo de formação de educadores e as políticas de EJA no município de Colider/MT de 1982 a 2009**. In: III ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 2015. Catalão/UFMG. Anais... Regional Catalão, 2015. Publicado em CD-ROM - ISSN 2237-4310. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/logos-ii-nep-e-ceja.pdf> Acesso em 23 de julho de 2016.

_____. **A educação supletiva na formação de professores leigos no Projeto LOGOS II em Colider/MT**. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2015 - “Educação e seus sentidos no mundo

digital”, 2015. Cuiabá/MT. Anais... Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2015. ISSN 2447-8776. Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/semiedu2015/site/>> Acesso em 23 de julho de 2016.

BURKE, Peter. **A Escrita e a história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03/2010/CNE/CEB/MEC**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf Acesso em 23 de agosto de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 02 de setembro de 2016.

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

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/> Acesso em maio de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 7-37.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; FONSECA, M.C.F.R. **Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos**. Educação & Realidade, P. Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. (Org.) **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Editora Moderna/ Fundação Santillana, 2014.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: _____; SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 273 – 289.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em junho de 2016.

IRELAND, Timothy D. **Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009)**: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p.43-57, nov. 2009.

_____. MACHADO, Maria Margarida. PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO/MEC, 2004. p. 95-108.

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

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Org.). **Formação de Professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MANGOLIN, Tereza Piloneto. **De roceira a professoras**: firmando o passo na trajetória da licenciatura. Monografia (especialização em EAD) Instituto de Educação da UFMT, Colider, MT, 2001.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo 2013**. Cuiabá: Seduc/MT, 2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº. 05/2011**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais/** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.988**, de 13 de maio de 2009. Cuiabá: SEDUC/MT, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.158**, de 28 de maio de 2008. Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MT nº177/2002**. Programa de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: CEE/MT, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº. 180/2000**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº. 137/1991**. Cuiabá: SEDUC/MT, 1991.

MELLO, Ângela Rita Christofolo. **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)**. Tese (Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, 2013.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: _____(Org.) **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-38.

NOITE, Odila de Almeida. **A formação do professor de I a IV, através do Projeto Logos II, no município de Colider**. Monografia (especialização em supervisão e currículo para a escola de primeiro grau), UFMT, Colider, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009.

_____. **O professor se forma na escola**. Rio de Janeiro, maio de 2001. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml?comments=yes> Acesso em 22 de março de 2016.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA-DINIZ, J. E.; ZEICHER, K. M. (Orgs.). **Justiça Social: desafio para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades**. In: Revista Lugares de Educação [RLE],

Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, Jan.-Jun. 2013. ISSN 2237-1451. Disponível em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rleouhttp://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Educação de Jovens e Adultos. CEJA “Cleonice Miranda da Silva”. Colider – MT, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Educação de Jovens e Adultos. CEJA “Cleonice Miranda da Silva”. Colider – MT, 2009.

RONDON, Otair. **Políticas Institucionais de Formação Continuada.** Cuiabá, 2015. Palestra ministrada aos professores, gestores e acadêmicos no I Fórum de Avaliação dos cursos do comitê gestor internacional de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em 14 abr. 1991.

SILVA, Analise da (Org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014a.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação Continuada: O “Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Unemat, Cáceres, 2014b.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>

_____. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos** (Org.). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: _____; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 273 – 289.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 121-141.

_____. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ENTREVISTAS REALIZADAS

Orientador “A” – Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres/MT. Entrevista realizada em 18/jan./2016. Duração 52:59 min.

Orientador “B” – Professora da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 14/mar./2016. Duração 1:35:36 h

Orientador “C” – Professora da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 12/jan./2016. Duração 34:04 min.

Orientador “D” – Professor da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 11/jan./2016. Duração 34:19 min.

Orientador “E” – Professor da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 15/jan./2016. Duração 32:38 min.

Orientadora “F” – Professora da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 17/fev./2016. Duração 41:37 min.

Orientador “G” – Professor da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 30/mar./2016. Duração 50:10 min.

Cursista “A” - Professora da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 14/jan./2016. Duração 24:55 min.

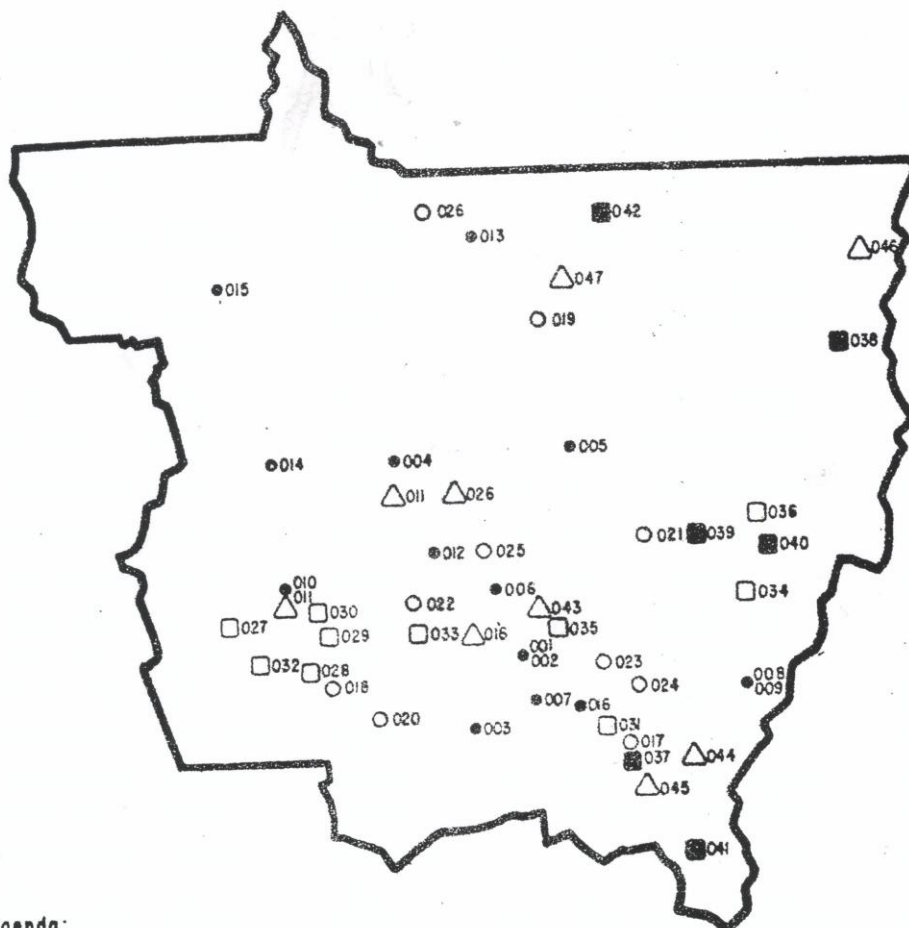
Cursista “B” - Professora da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 11/02/2016. Duração 21:24 min.

Cursista “C” - Professor da rede estadual de Mato Grosso, Colider/MT. Entrevista realizada em 12/02/2016. Duração 50:53 min.

ANEXOS

Anexo I - Área de abrangência do Logos II em MT

ÁREA DE ABRANGENCIA PROJETO LOGOS II NO ESTADO DE MATO GROSSO



Legenda:

| 1980/8 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985/86/87 |
|----------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| ● 001/002 CUIABÁ/V. GRANDE | ○ 017 RONDONÓPOLIS I | □ 027 JAURÚ | ■ 037 RONDONÓPOLIS II | △ 043 N. BRASÍLIA |
| ● 003 POCONÉ | ○ 018 MIRASSOL | □ 028 QUATRO MARCOS | ■ 038 S. F. ARAGUAIA | △ 044 GURATINGA |
| ● 004 JUARA | ○ 019 COLIDER | □ 029 RIO BRANCO | ■ 039 CASCALHEIRA | △ 045 PEDRA PRETA |
| ● 005 SINOP | ○ 020 CÁCERES | □ 030 SALTO DO CÉU | ■ 040 ÁGUA BOA | △ 046 Sta. TEREZINHA |
| ● 006 ROSÁRIO DESTE | ○ 021 PARANATINGA | □ 031 JUSCIMEIRA | ■ 041 A. ARAGUAIA | △ 047 TERRA NOVA |
| ● 007 S. A. LEVERGER | ○ 022 B. BUGRES | □ 032 ARAPUTANGA | ■ 042 GUARANTÁ | △ 048 P. GAÚCHOS |
| ● 008/009 B. GARÇAS | ○ 023 D. AQUINO | □ 033 B. DO BUGRES | | △ 049 ACORIZAL |
| ● 010/011 PROGRESSO | ○ 024 P. DORÉO | □ 034 N. XAVANTINA | | △ 050 S. J. R. CLARO |
| ● 012 NORTELANDIA | ○ 025 DIAMANTINO | □ 035 CHAP. GUMARÃES | | |
| ● 013 ALTA FLORESTA | ○ 026 PARANAÍTA | □ 036 CANARANA | | |
| ● 014 JUINA | | | | |

Anexo II - Instrução nº 30/81

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO SUPLENTIVA

INSTRUÇÃO Nº 30/81/CESU/SEC

Estabelece normas para o Projeto Logos II - Habilitação de Professores não Titulados em efetivo exercício do Magistério - nível I a IV 1º Grau e dá outras providências.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, no uso das suas atribuições legais, e,

Considerando o elevado número de professores não titulados atuantes nas quatro primeiras séries do 1º Grau;

Considerando a ausência de cursos de Habilitação para o Magistério em diversos municípios do Estado, principalmente na zona rural;

Considerando a necessidade de professores habilitados para melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem, e,

Considerando os resultados satisfatórios alcançados nos três anos de execução do Projeto Logos II,

R E S O L E :

Determinar a implantação do Projeto Logos II nos municípios em que se constatar a existência de professores não titulados em exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau, cuja implantação deverá obedecer as diretrizes e critérios seguintes:

- 1) A metodologia utilizada no Projeto é a do ensino à distância com material de instrução personalizada, através de módulos de ensino;
- 2) O curso tem duração média de 36 meses, entretanto, a conclusão dependerá do ritmo de aprendizagem de cada cursista;
- 3) O cursista, através do Projeto Logos II, poderá concluir:
 - a) ensino do nível de 1º Grau - Educação Geral
 - b) ensino ao nível de 2º Grau - Educação Geral
 - c) ensino ao nível de 2º Grau - Habilitação para o Magistério, desde que elimine o número de módulos estabelecido na grade curricular própria em cada caso.
- 4) Para implantação dos Núcleos Pedagógicos nos municípios:
 - 4.1 - Existir o mínimo de 20²⁰ professores não titulados;
 - 4.2 - Possuir recursos humanos em condições de exercer a função de Orientador Supervisor Docente (OSD),
 - 4.3 - Existir local apropriado à instalação do Núcleo Pedagógico (N.P).
 - 4.4 - Firmar aCORDO ou COMPROMISSO entre as Prefeituras Municipais e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

- 5) Para seleção do Orientador Supervisor Docente:
 - 5.1 - Possuir formação pedagógica de nível superior;
 - 5.2 - Comprovar experiências docente em uma ou mais das quatre primeiras séries do 1º Grau.
 - 5.3 - Ser aprovado na "Bateria de Teste Seletivo", elaborada e corrigida pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília/CETEB.
- 6) Para ingresso dos professores no Projeto;
 - 6.1 - maior de 18 anos;
 - 6.2 - estar em efetivo exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau;
 - 6.3 - Possuir grau de escolaridade entre a 4ª e 8ª séries do 1º Grau;
 - 6.4 - Pertencer à rede de ensino estadual, municipal ou particular;
 - 6.5 - Submeter-se a um teste seletivo : Habilidade de Leitura", ao nível de 1º Grau;
- 7) Permitir-se-à, ainda, o ingresso:
 - a) professores com escolarização de 2º ou 3º Grau, mas sem profissionalização na área do magistério;
 - b) diretores e supervisores sem habilitação mínima,
- 8) A avaliação realizar-se-à no processo, de acordo com as normas próprias do Projeto.
- 9) O processo de solicitação para implantar Núcleos Pedagógicos (NP) do Projeto Logos II deverá ser encaminhado à DREC, contendo:
 - 9.1 - denominação da escola;
 - 9.2 - endereço;
 - 9.3 - relação nominal dos professores cursistas com respectivo nível de escolaridade, série e período em que lecionam.
- 10) O Orientador Supervisor Docente deverá, obrigatoriamente, receber os treinamentos específicos do Logos II,
- 11) Para efeito de acompanhamento, controle e avaliação do Projeto a direção, responsável pelo Núcleo Pedagógico, deverá enviar à Coordenadoria do Ensino Supletivo da SEC, através do Supervisor do Ensino Supletivo, as Fichas do:
 - a) Identificação do Núcleo
 - b) Inscrição
 - c) Mapa Histórico do Cursista
 - d) Controle de Frequência
 - e) Auto-Avaliação do Microensino
 - f) Planejamento de Encontros Pedagógicos e Relatórios
 - g) Planejamento das Sessões de Microensino e Relatórios

- 12) O programa somente será implantado no município mediante parecer da SEC/CESU.

Esta Instrução entrará em vigor na data de sua publicação.

C U M P R A - S E

Cuiabá-MT, 22 de Dezembro de 1983

PROF^a. MARIA DAS GRAÇAS PINTO ALENCAR
Secretária de Educação e Cultura

Anexo III - Instrução Normativa nº 14/86

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 014/SEC/CESU/86.

Dispõe sobre o funcionamento do Curso Logos II - Habilitação de Professores não titulados ao nível de 2º Grau, em efetivo exercício do Magistério - 1º Grau - nível I a IV e da outras providências.

O Secretário de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso no uso de suas atribuições legais e,

Considerando o elevado número de professores não titulados atuantes nas quatro primeiras séries do 1º Grau;

Considerando a ausência de cursos de Habilitação para o magistério em diversos municípios do Estado, principalmente na zona rural;

Considerando a necessidade de professores habilitados para melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem e;

Considerando os resultados satisfatórios alcançados nos anos de execução do Curso Logos II.

R E S O L V E :

Estabelecer as seguintes normas para a implantação do Curso Logos II no Estado de Mato Grosso:

Art. 1º - A implantação do Curso Logos II será efetivada nos municípios em que se constatar a existência de professores não titulados, em exercício do Magistério, nas quatro primeiras séries do 1º Grau, mediante parecer favorável da Secretaria de Educação e Cultura/Equipe de Coordenadoria de Educação Supletiva.

Art. 2º - Para implantação de Núcleos Pedagógicos será necessário que, no município:

- a - exista, no mínimo, 20 (vinte) professores não titulados;
- b - haja recursos humanos de nível superior, preferencialmente habilitados em Pedagogia, para exercer a função de Orientador Supervisor Docente (OSD);
- c - exista local apropriado à instalação do Núcleo Pedagógico;
- d - que seja firmado "Acórdão" ou "Compromisso" entre a Prefeitura e Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Art. 3º - O processo de solicitação para implantar Núcleos Pedagógicos (N.P.) do Curso Logos II deverá ser encaminhado à Secretaria de Educação e Cultura/Coordenadoria de Educação Supletiva, através da Delegacia Regional de Educação e Cultura, contendo:

- a - denominação da escola;
- b - endereço;
- c - relação nominal dos professores cursistas com respectivo nível de escolaridade, série e período em que lecionam.

Art. 4º - Exigir-se-á para o ingresso dos professores no Projeto que o candidato ou candidata:

- a - seja maior de 18 anos; *em estudo*
- b - esteja em efetivo exercício do Magistério no pré-escolar, ou nas quatro primeiras séries do 1º Grau, regular e/ou supletiva;
- c - possua grau de escolaridade de no mínimo 4ª série do 1º Grau;
- d - pertença à rede do ensino estadual, municipal ou particular; e
- X e - submeter-se a um teste de sondagem/habilidade de leitura, "redação" e "matemática" (quatro operações fundamentais).

Art. 5º - Permitir-se-á, se houver vaga, o ingresso de:

- professores em escolarização de 2º ou 3º Grau sem habilitação na área do magistério;
- diretores e supervisores sem habilitação mínima para o magistério.

Art. 6º - Para a função de Orientador Supervisor Docente, exigir-se-á :

- a - habilitação de nível superior, preferencialmente em pedagogia;
- b - experiência docente comprovada, de pelo menos 2 (dois) anos; nas quatro primeiras séries do 1º Grau;
- c - compromisso de permanecer nesta função, no mínimo, por um período de 03 (três) anos consecutivos e receber treinamento específico sobre o curso Leões II.

Art. 7º - O número de professor/cursista sob a responsabilidade do Orientador e Supervisor Docente - OSD será:

- . até 30 cursistas 01 (um) OSD com 44 h/semanais;
- . até 60 cursistas 01 (um) com 44 h/semanais e 01 (um) com 22h/semanais;
- . acima de 60 cursistas 02 (dois) OSDs com 44h/semanais.

Art. 8º - A metodologia utilizada no curso é a do ensino à distância com o material de instrução personalizado, através de módulos de ensino.

Art. 9º - O curso tem duração média de 30 (trinta) meses, entretanto, a conclusão dependerá do ritmo de aprendizagem de cada cursista, bem como da realidade e peculiaridade de cada região.

Art. 10 - O cursista, ao eliminar o número de módulos estabelecido na grade curricular própria ao curso estará Habilitado ao nível de 2º Grau para o exercício do Magistério.

Art. 11 - O aproveitamento de estudos da parte de Educação Geral do Projeto Leões II só será permitida para fins de concessão de créditos e não para conclusão do 2º Grau.

Art. 12 - A avaliação realizar-se-á no processo de acordo com as normas de Parecer 100/84 do Conselho Estadual de Educação/MT.

Art. 13 - Comissão e Coordenadoria de Administração Escolar (CODAE), proceder o registro dos ~~certificados~~ e diplomas dos alunos concluintes do curso.

36 meses - zona urbana
48 meses - zona rural

X.

Fl. 04

Art. 14 - Compete a Secretaria de Educação e Cultura, através da Coordenadoria de Educação Supletiva expedir o diploma de Habilitação para o Magistério, com validade em todo território nacional.

Art. 15 - Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua assinatura, ficando revogadas as disposições contidas na Instrução Normativa nº 14 de nº..... de..... de.....

Cuiabá-MT, de de de 1987.

Anexo IV - Parecer nº 100/84

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COORDENADORIA DO ENSINO SUPERIOR
DIVISÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA

PARECER Nº 100/84

Aprovada em sessão plenária.
de 10/05/84.

Processo C E E 118/84

Interessada : SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATO GROSSO.
Assunto : Reconhecimento do Projeto Logos II, a nível estadual.
Relatora : Consa. SYLVIA VICTORINO A. CORRÊA

Senhores Conselheiros:

A Secretaria de Educação e Cultura, através do OF. Nº 550/158/84/SEC/CESU/DEP/III, datado de 27/03/84, submete a este Conselho, para apreciação e parecer, o processo de pedido de Reconhecimento do Projeto Logos II.

O referido projeto, implantado em 1.980, visa à habilitação de professores leigos, à nível de 2º Grau. Iniciado em 16 núcleos pedagógicos, 17 orientadores supervisores docentes e atendendo aproximadamente 500 professores, o projeto conta, atualmente com 37 núcleos pedagógicos que orientam 1.670 professores/alunos.

A metodologia utilizada - o ensino à distância através de material instrucional personalizado permite atender ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno e a sua disponibilidade de tempo, sem retirá-lo de sala de aula.

O Currículo se compõe de módulos referentes à parte de educação geral e formação especial, além de 340 horas destinadas ao estágio supervisionado.

Os cursistas devem comparecer, obrigatoriamente, aos núcleos pelo menos uma vez ao mês, por ocasião dos Encontros Pedagógicos e tantas vezes julgar necessário, durante o desenvolvimento dos diferentes módulos.

A avaliação da aprendizagem é realizada no processo, sendo necessário o alcance de, no mínimo, 80% dos objetivos previstos para os diferentes módulos. Os instrumentos de avaliação são sistematicamente remetidos ao Centro de Ensino Técnico de Brasília - CETEB e à Secretaria de Informática do MEC- SEINF.

ANÁLISE E VOTO

A matéria referente ao Projeto Logos II já tramitou por este Conselho, tendo originado as Resoluções 090 de 18/12/79 e 064 de 21/12/80 e Parecer 036/80, que aprovam os recursos financeiros e reformulações do Projeto para o exercício de 1.980.

Acreditamos que devido ao caráter emergencial do projeto, e que determina a liberação anual de verbas pelos órgãos financiadores, os pedidos anteriores, bem como as respectivas aprovações por este Conselho, referiram-se ao ano de 1.980. Dessa época até o corrente ano, segundo o que atestam a Coordenação do Ensino Supletivo e a Divisão Técnico-Pedagógica da SEC, o projeto tem trazido benefícios aos professores leigos, dando-lhes qualificação e titulação, garantindo-lhes melhor remuneração e possibilidade de estudos.

O crescimento populacional do Estado e ainda significativo contingente de professores não habilitados, justificaram a expansão do projeto e estão a exigir a sua continuidade.

Considerando a validade dos trabalhos desenvolvidos e a necessidade de suprir o quadro do magistério de 1º grau do Estado, com professores titulados, achamos por bem autorizar a continuidade do Projeto Logos II.

É o nosso Parecer.

Consa. SYLVIA VICTORINO A. CORRÊARelatora

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, acompanha o Parecer da Relatora.
Sala das Sessões, em Cuiabá, 10 de maio de 1.984.

Presidente : Consa. SYLVIA VICTORINO A. CORRÊA
Relatora

Vice-Presidente: Cons. EUDSON DE CASTRO FERREIRA

Membros : Consa. IVONE DE CAMPOS L. PINTO
Consa. JOSEPHINA F. DE BARROS LIMA
Consa. URBANO DE ALMEIDA
Consa. RENATA RAMOS CORRÊA

DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, aprova, por unanimidade, a Conclusão da Câmara de Ensino Supletivo.

Sala das Sessões, em Cuiabá, 10 de maio de 1.984.

PROF. ATTÍLIO OURIVES
Presidente.

Anexo V - Grade Curricular Logos II

PROJETO LOGOS II - Grade Curricular

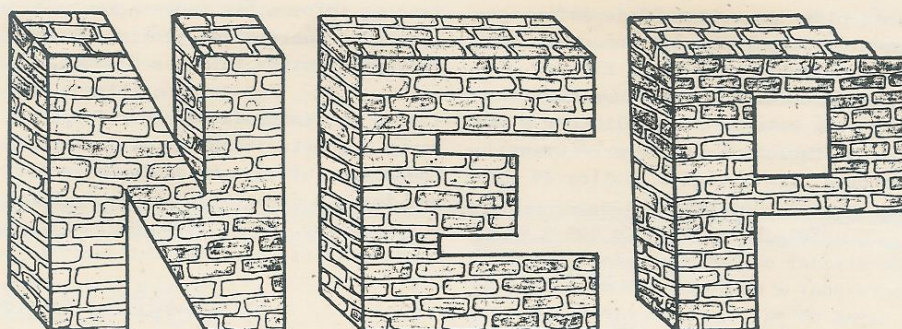
| Nº | SÉRIE NOME | NÚMERO DO MÓDULO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Nº DE MÓDULOS |
|------------------|--------------------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------------------|
| | | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| 01 | INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | 6 |
| 02 | TÉCNICAS DE ESTUDO | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | 8 |
| 03 | LÍNGUA PORTUGUESA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 20 |
| 04 | O.S.P.B. | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| 05 | EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| 06 | CÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 12 |
| 07 | MATEMÁTICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 15 |
| 08 | LITERATURA BRASILEIRA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 09 | HISTÓRIA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 10 | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 11 | GEOGRAFIA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 9 |
| 12 | PROGRAMAS DE SAÚDE | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 13 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 14 | O.T.L. | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 2 |
| 15 | DIDÁTICA GERAL | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 16 | SOCIOLOGIA EDUCACIONAL | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 17 | PSICOLOGIA EDUCACIONAL | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 18 | E.F.E. | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 19 | ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 3 |
| 20 | DIDÁTICA DA LINGUAGEM | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 21 | DIDÁTICA DA MATEMÁTICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 22 | DIDÁTICA DOS ESTUDOS SOCIAIS | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 23 | DIDÁTICA DAS C.F.B. | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 24 | CURRÍCULO DO 1º GRAU | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 2 |
| 25 | DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 2 |
| 26 | TÉC. PREP. MATERIAL DIDÁTICO | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 2 |
| 27 | DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 28 | RECREAÇÃO E JOGOS | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 29 | EDUCAÇÃO FÍSICA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 3 |
| 30 | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| TOTAL DE MÓDULOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 204 |

■ 1º GRAU
 ■ 2º GRAU
 ■ 1º E 2º GRAUS E 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE
 ■ 2º GRAU PROFISSIONALIZANTE

BOLETIM

ANO I - Nº 001 - JUNHO / 88

ORGÃO INFORMATIVO DA EDUCAÇÃO SUPLÉTIVA DE JOVENS E ADULTOS EM MT



UMA CONSTRUÇÃO DE TODOS NÓS

fazendo o Boletim

O boletim nasce com a pretensão de ser bimestral. Assim para participar os Núcleos devem enviar suas informações até o dia 10 (Dez) de cada mês.

Quem quiser mandar matérias prontas o prazo será o mesmo. As matérias não devem ultrapassar uma página datilografada em espaço 2.

Os Núcleos que estão instalados em sede de DREC que tem Telex podem utilizá-lo para enviar suas informações com maior rapidez.

O boletim deve ser feito por todos nós! Vamos participar!

O
NOME
DO
BOLETIM



Cada núcleo deve mandar um nome para o boletim.

Com os nomes faremos uma lista que será mandada para que os Núcleos escolham um nome.

O mais votado será o nome do boletim.

≡ EDITORIAL ≡

Depois de mais de um ano de intenso trabalho em busca da redefinição político-pedagógica da Educação Supletiva de Jovens e Adultos vemos, aos poucos, nossos sonhos, nossas vontades tornarem-se realidade.

Realizamos uma série de encontros envolvendo todas as regiões do Estado e, neste clima de coletividade definimos concretamente os caminhos das mudanças que queremos. Assim, implantamos os NEPs em sete municípios, mudamos a estrutura curricular do PEB e já está em desenvolvimento o projeto " Cursos Supletivos de 1º e 2º Graus - Uma proposta para Jovens e Adultos de MT" em dez municípios. Nós caminhamos.

Este boletim chega com a expectativa de atender uma necessidade muito grande de todos nós: a de termos um meio de comunicação capaz de se tornar um elo vivo de divulgação dos nossos trabalhos desenvolvidos nas diferentes regiões do Estado.

Mas ele tem uma perspectiva muito maior: a de arraigar-se como um veículo que ajude no envolvimento de alunos, funcionários, professores e as organizações po-

pulares num amplo debate sobre a Educação Supletiva dos Jovens e Adultos Trabalhadores, seus desafios, problemas e avanços.

Sem dúvida, deve significar sempre um instrumento que, em nossas mãos, nos ajude na caminhada que transforma a educação e a sociedade. Assim, nesta primeira edição são destacados os principais projetos, traz as informações necessárias para participação dos Núcleos nos próximos números, além de vários outros informes e notas.

Nós já conquistamos várias vitórias na caminhada pela construção da " Educação " que interessa à classe trabalhadora". Mas nossa luta é mais ampla, mais profunda e nós temos o dever de ousar nesta luta, de continuarmos juntos buscando/construindo a nossa educação e a democratização da sociedade.

O trabalho, já sabemos, é de todos nós e quanto mais gente nele se envolver, maior ele será. Assim, nós estamos avançando. A construção está sendo feita numa relação verdadeiramente democrática.

EXPEDIENTE:

O BOLETIM INFORMATIVO (QUE AINDA NÃO TEM NOME) É UMA PUBLICAÇÃO BIMESTRAL DA DES/CESU/SEC.

COLABORAM NESTE NÚMERO OS TÉCNICOS DOS RESPECTIVOS PROGRAMAS E CURSOS COORDENADOS PELA DES.

Diagramação e Arte Final: EDWALDO
Impressão: IOMAT



VAMOS MUDAR ESTA
REALIDADE!

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Objetivando garantir ao educando adulto, o domínio da leitura e da escrita, uma compreensão crítica de seu meio e a necessidade de sua organização como forma de superar os problemas existentes no seu contexto social, a Secretaria de Educação e Cultura em convênio com a Fundação Educar já iniciou um intenso trabalho de implantação do "Projeto de Alfabetização de Adultos - Uma proposta para o Estado de Mato Grosso", com meta de atingir 60 mil adultos nos próximos três anos.

A equipe executora do projeto formada por 10 técnicos, já se destacou ao campo, mais precisamente às regiões de Cuiabá,

Rondonópolis e Sinop, abrangendo um total de 22 municípios. A meta da equipe neste momento é manter contatos com entidades e organizações locais fazendo levantamentos das condições infraestruturais necessárias para a implantação e funcionamento do projeto.

O trabalho de alfabetização será feito por 690 alfabetizadores devidamente capacitados e se desenvolverá em duas etapas, cada uma com quatro meses de duração. A meta para este ano é atingir 6.900 adultos.

Diante da situação, que atualmente ultrapassa a 300 mil analfabetos em todo o Estado, o projeto visa reverter o quadro caótico do analfabetismo em Mato Grosso.

CONJUGANDO O VERBO

No princípio era o verbo.



Com a chegada do Capitalismo, mudou o verbo do princípio.



V CBE

A CESU Participará da V CBE (de 02 a 05/08 em Brasília) apresentando os seus projetos de 1º e 2º graus e os NEPs.

CAPACITAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES



Com o objetivo de capacitar e habilitar os professores rurais de Jangada e Acorizal a SEC, através da CESU, Coordenadoria de Educação para o Meio Rural e Delegacia de Ensino de Várzea Grande, esteve realizando um grande Encontro com os professores dos referidos municípios.

O Encontro é uma das estratégias definidas pelas duas Coordenadorias para implantação e desenvolvimento do projeto que está dentro do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado Localizado que envolve vários órgãos do Governo Estadual.

UM MODELO NO

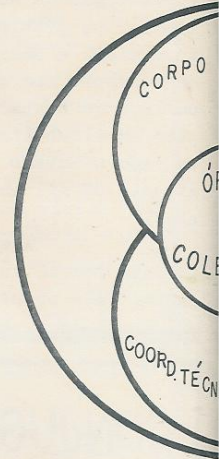
Altos índices de evasão e repetência e ensino inadequado ao tipo de clientela, sempre foram características do Ensino Supletivo em Mato Grosso.

Diante da necessidade de transformar esta realidade e, conseqüentemente, traduzir para o Ensino Supletivo a Política Pedagógica da SEC, formou-se uma equipe constituída por 06 (seis) pessoas cuja atribuição foi verificar em alguns municípios as reais condições de funcionamento dos Cursos oferecidos.

As sete localidades escolhidas foram: Jauru, Juína, Jaciara, Colíder, Barra do Bugres, Paranatinga e São Félix do Araguaia. A escolha teve como critério a localização geográfica destas cidades que possibilitariam, após a elaboração de uma proposta, a expansão aos municípios vizinhos estrategicamente separados por regiões.

O primeiro contacto estabelecido foi fundamental para elaboração de uma pré-proposta cujo conteúdo apresentava, além da análise dos problemas comuns aos municípios, medidas de caráter legal e administrativo que viabilizassem um trabalho coerente com as necessidades de cada Núcleo.

ESTRUTURA



100 ANOS DE
ABOLIÇÃO...

ACABOU A ESCRAVIDÃO?



VO DE ESCOLA

DOS NEPs



O propósito do segundo contacto com os professores e alunos foi o de apresentar o Projeto, discuti-lo e deixar entre eles o início de um processo de aprofundamento na compreensão do caráter político da proposta.

Após esse intenso trabalho restava então a definição de um Projeto que já pudesse ser posto em prática.

Tivemos para isto, o " Encontro dos Sete Municípios para Definição da Estrutura do NEP ", realizado em Chapada dos Guimarães no período de 14 a 18 de 1.987.

O " Encontro de Chapada " como ficou conhecido, contou com a presença de todos os Coordenadores de Núcleo, Professores e Técnicos das DRECs envolvidas.

Em linhas gerais o que ficou de finido através de plenárias foi: implantação imediata do NEP com o Colegiado, eleição do Coordenador da Equipe Técnico Pedagógica, aprovação do mandato de 02 (dois) anos para o colegiado bem como a eleição de alunos para o Colegiado sendo um deles o Presidente.

A meta agora é implantar o NEP em todos os municípios do Estado onde há NES.

COORDENADORES DO PEB SE ENCONTRAM

No dia 17 de junho os Coordenadores do PEB de Noxa Xavantina, Água Boa, e Barra do Garças estarão se encontrando nesse último município para avaliação e encaminhamento dos trabalhos.

O encontro contará com a participação dos companheiros Elson de Lara da DES/CESU e Geraldo Severiano do NEP de São Félix do Araguaia que estará contando pro pessoal como o NEP vem trabalhando a proposta curricular do PEB.

REPENSANDO O SUPLETIVO

De 21 a 25 de março deste ano, 56 professores de 10 municípios do Estado, sob a coordenação da DES/CESU estiveram reunidos em Cuiabá para definir uma proposta de Educação Supletiva a nível de 1º e 2º Graus.

O Projeto, que recebe o nome de "Curso Supletivo de 1º e 2º Graus Uma proposta para Jovens e Adultos de Mato Grosso", resulta dos Encontros realizados no ano passado nos pólos de Cuiabá, Pontes e Lacerda, Colíder, Varzea Grande e Barra do Garças, com professores dos Cursos Via Rádio. Esses Encontros apontaram as causas que determinam o fracasso dos Cursos; dentre elas destacamos as fundamentais: a alta rotatividade de Professores, a metodologia e defasagem das fitas, a inexistência de férias, a estrutura dos Cursos em etapas, etc.

Diante desta realidade Professores e alunos reivindicavam da SEC medidas eficazes para superação dos problemas

O primeiro passo nesta direção foi a definição da própria proposta que traz no seu conjunto, além das análises e críticas ao modelo dos Cursos Via Rádio, uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem visto como uma construção contínua e diária, de maneira que supere a tradicional e falha memorização.

Para que os Cursos, de 1º e 2º graus, sejam realmente construídos a partir das necessidades dos trabalhadores jovens e adultos, os respectivos currículos estão sendo construídos aos poucos. Assim, foram implantados os trabalhos equivalentes ao semestre em curso, e, ao seu final será feita uma profunda avaliação dos trabalhos desenvolvidos para que se programe os trabalhos do semestre seguinte.

A avaliação também sofre modificações a partir do momento em que consideramos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas suas relações familiares, de trabalho etc. Visto como uma reflexão sobre as transformações que o trabalho está provocando nas pessoas envolvidas e tidas como presente em todo o processo pedagógico, a avaliação se define a partir de uma nova prática educacional de caráter libertador.

A nova proposta deverá atender uma clientela com idade superior a 14 anos para o 1º grau e 18 anos para o 2º grau em classe de 18 a 30 alunos, com frequência obrigatória de 75% das aulas. Cada curso tem 2 anos de duração com carga horária de 594 horas cada um. O projeto que já começou a ser implantado tem como objetivo assegurar a permanência e conclusão de 75% do total de educandos matriculados.

A meta para o ano de 88 é o atendimento a 17 municípios e aproximadamente 900 educandos no Estado.

Vamos Refletir ...



6

NEP de Colíder faz um grande encontro

O NEP de Colíder realizou no dia 11 de junho um grande encontro envolvendo alunos, professores, funcionários e comunidade. Participaram do encontro aproximadamente 300 pessoas, das quais maioria era alunos da zona Rural, do 1º e 2º graus modular.

Realizando na Escola Estadual Cel. Antonio Paes de Barros, o encontro que contou com a participação da Delegada Regional de Ensino e do professor Elismar Bezerra Arruda Chefe da Divisão de Educação Supletiva, tinha os seguintes objetivos: dar posse ao Co-

legiado e à Coordenadora eleitos, discussão do Projeto de Alfabetização de Adultos em implantação no Estado pela SEC e discussão com lideranças estudantis para a formação do Grêmio Estudantil do NEP.

O encontro, para o Chefe da DES, foi "muito importante para o avanço do trabalho que os companheiros do NEP estão desenvolvendo". Elismar acrescenta ainda que "o Núcleo, apesar de todas as dificuldades, está se consolidando como um espaço que ajuda na formação dos Jovens e Adultos Trabalhadores para o enfrentamento consciente dos problemas que estão dados no contexto social".

Um exemplo do avanço do trabalho do NEP de Colíder, é o seu programa semanal na Rádio Educadora de Colíder, com quem já foi firmado um contrato de 03 meses.



HÁ ALGO ERRADO ?



PEB: COM COORDENADORES COMEÇA A MUDANÇA

Os Encontros realizados pela DES/CESU no ano passado possibilitaram uma caracterização da realidade do PEB no Estado marcada fundamentalmente por dois problemas: a falta do acompanhamento cotidiano dos trabalhos dos Professores e a qualidade do material didático. A partir destes decorrem os demais problemas.

Para superação dos problemas a DES elegeu duas metas básicas: a implantação da coordenação do Programa nos locais onde há NES ou CES e a elaboração de uma proposta curricular a nível de Estado que considere as necessidades e especificidades do educando adulto.



Para sua efetivação as DRECs designaram Professores que ficarão a disposição dos Núcleos tendo como atribuição dedicação exclusiva à coordenação dos trabalhos dos Professores que atuam no PEB.

Após a designação, os Coordenadores e Técnicos das DRECs foram convocados para um Encontro em Cuiabá no período de 21 a 25 de março, com o objetivo de definir as atribuições do Coordenador e as

alterações que a estrutura curricular do Programa carecia.

Como resultado, após longa discussão, ficaram aprovadas as atribuições do Coordenador e a Estrutura Curricular do Programa. A proposta aprovada é caracterizada fundamentalmente pela sua postura teórico-metodológica. Essa postura concebe o ensinar-aprender como uma construção, onde o educando tem um papel de sujeito. Desta forma, esta construção deve se dar a partir das condições materiais de vida dos educandos/trabalhadores, de maneira que lhes possibilite compreendê-los melhor e buscar as formas de transformação das mesmas.

Para concretização da proposta aprovada, foi deliberado pela realização de Encontros bimestrais de Coordenadores por DRECs, para avaliação e encaminhamento dos trabalhos, assim como a realização de Encontros quinzenais do Coordenador com os Professores. Nos NEPs, onde os Professores têm "horas atividade", esses Encontros são diários. Para uma maior articulação dos trabalhos ficou decidido que as DRECs convocarão os Encontros bimestrais.

Devido a grande abrangência do PEB que funciona em 83 municípios do Estado com 826 salas atendendo um total de 20.588 alunos, ficou decidido que nas demais localidades a coordenação será implantada gradativamente a partir do segundo semestre do corrente ano, após um Encontro com os Técnicos das DRECs.



MULHER E EDUCAÇÃO

O NEP de Colíder estará coordenando no dia 24 de junho um debate local para a implantação do Projeto Mulher e Educação. O Projeto é uma atividade que está sendo levada a todo Estado pela CAE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista será realizada com educadores que tiveram em seu percurso de formação a vivência em espaços formativos, como o Projeto Logos II e o NEP (Núcleo de Educação Permanente), ambos já extintos do cenário educacional, bem como no CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) de Colider/MT. Vale destacar que alguns entrevistados poderão ter a participação nos três espaços formativos (LOGOS II, NEP e CEJA). Alguns poderão ter atuado apenas em dois deles. E ainda que poderão não estar atuando no quadro docente do CEJA neste momento da entrevista.

- 1 – Quando e onde iniciou sua trajetória como educador (a)?
- 2 – Qual o significado do Logos II enquanto Projeto de Formação de Professores para a sua vida profissional?
- 3- Qual significado você atribui ao NEP em sua vivência educacional? Em que ele contribuiu no seu processo de formação?
- 4 – Cite alguns fatos ou ações que contribuíram ou influenciaram no seu processo formativo enquanto educador.
- 5 – Quais obstáculos marcaram a sua trajetória profissional, influenciando sua atuação como professor da EJA?
- 6 – A sua atuação como educador da EJA trouxe alguma contribuição significativa para o seu processo de formação pessoal e profissional?
- 7 – Houve algumas contribuições ocorridas na sua trajetória profissional em defesa da EJA enquanto modalidade? Em alguma delas houve a sua participação?
- 8 – Houve uma política de formação de professor implantada pelo governo no período em estudo que contribuisse para a sua formação de educador de EJA?
- 9 – Fale da importância da formação continuada no seu percurso formativo enquanto educador.