



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS (CUR)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)**

ROSELY DOS SANTOS FERREIRA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE MATO GROSSO (2003-2014)**

**RONDONÓPOLIS-MT
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS (CUR)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)**

ROSELY DOS SANTOS FERREIRA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE MATO GROSSO (2003-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivanete Rodrigues dos Santos

**RONDONÓPOLIS-MT
OUTUBRO/2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383p

Ferreira, Rosely dos Santos.

A Política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso : (2003-2014) / Rosely dos Santos Ferreira. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2017.

180 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivanete Rodrigues dos Santos.

1. Formação de professores. 2. Política - formação de professores. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. EJA. I. Santos, Ivanete Rodrigues dos. II. Título.

CDU 371.13



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. dos Estudantes, nº 5055, Cidade Universitária, Câmpus Universitário de Rondonópolis-MT CEP: 78736-900
Tel: (66) 3410-4035 - E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO (2003-2014)”

AUTORA: Mestranda Rosely dos Santos Ferreira

Dissertação defendida e aprovada em 24/10/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca: Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno: Doutor Ademar de Lima Carvalho

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno: Doutora Rosana Maria Martins

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo: Doutora Catarina de Almeida Santos

Instituição: Universidade de Brasília

RONDONÓPOLIS, 25/10/2017.

AGRADECIMENTOS

É difícil expressar com palavras o amor, a compreensão e o apoio que meus pais e filhos demonstraram durante a escrita deste estudo. Vários foram os momentos de sorrisos, choros, alegrias, bravuras e divertimentos. Agradeço, imensamente, à minha família, meu porto seguro, razão da minha garra, fé e esperança e que procurou entender minha ausência nos últimos dois anos, pois todos sabiam da importância deste momento em minha vida e, por isso, sempre respeitaram minhas ausências e me confortaram com palavras de força e incentivo.

Ao meu pai, Laurindo, meu maior exemplo de força, honestidade, simplicidade e, acima de tudo, muito amor; à minha mãe, Maria Aparecida, pelas palavras de incentivo e confiança; aos meus filhos Kaicky, Kayro e Kayo pela atenção; aos meus netos que nasceram durante esta pesquisa, Arthur Kalleb e Heitor Augusto.

Ao companheiro Hildomar Thiago, que pude conhecer, quando eu mais precisava de um abraço.

À professora Dra. Cecília Fukiko Kamei Kimura, que sempre me incentivou e me ensinou um pouco mais da vida, com suas contribuições valiosas, obrigada por sua atenção e boa vontade sempre.

À professora Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos, minha orientadora, pelo apoio e pelos “puxões de orelha”, que, com responsabilidade, sempre orientou nosso trabalho e trouxe contribuições ao diálogo que nos propusemos a fazer.

À banca de qualificação, pelas contribuições necessárias para a finalização desta pesquisa, ao Prof. Dr. Ademar Lima de Carvalho, à Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos e à Prof. Dra. Rosana Maria Martins.

Ao Departamento de Educação pela acolhida e contribuição na minha trajetória acadêmica, na primeira experiência enquanto docente na Educação Superior.

Aos educandos do CEJA Prof. Alfredo Marien, foram 13 anos de muito aprendizado. E em nome de todos cito: Lady Dayane, Gualberto Zagui, Sandra Regina, Ilda Jaqueline e Douglas de Moraes. Digo a vocês que reencontrá-los no Ensino Superior reforçou a minha defesa em prol dos sujeitos que adentram na EJA e na luta para que essa modalidade se estabeleça como política de Estado.

Aos profissionais da educação do CEJA Prof. Alfredo Marien pelo apoio, pela dedicação e pelo incentivo durante o Mestrado. Nesse espaço, constituí-me enquanto professora de EJA. E muitos desses profissionais, alguns ainda permanecem na instituição e outros não, porém todos deixaram na minha memória momentos inesquecíveis, que contribuíram na minha vida profissional e pessoal, não irei citar nomes, mas tenho cada um gravado em meu coração.

Aos educadores e militantes da EJA, Maria Luzenira Braz, Keila Alves e Jefferson Bento Moura, que, gentilmente, disponibilizaram parte de seu tempo atarefado para me atender e contribuir com o meu trabalho de pesquisa.

Aos profissionais da educação da Escola Estadual Stela Valeriano Maris da Silva pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

À CAPES pela oportunidade de custeio através da Bolsa de Estudos, durante um ano.

Aos professores da Turma do Mestrado 2015-2017, aos quais quero agradecer pela oportunidade de convivência e de aprendizagem.

À Secretária do PPGedu/UFMT, Anabel de Coll e à Coordenação do PPGedu/UFMT, Prof. Dr. Ademar Lima de Carvalho e Prof. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Aos colegas do Mestrado da turma 2015-2017 pelo companheirismo e pelos momentos de partilha de conhecimentos e descontração durante os lanches, ocasiões em que, muitas vezes, dividíamos angústias produzidas nestes dois anos de convivência. Em especial Rosely, Janaína, Julianne Caju e Solange, que fizeram a diferença nesses dias, amizades construídas que jamais esquecerei.

À equipe do PNAIC pelo apoio e pela compreensão em muitos momentos, pois aprendi muito neste espaço. Admiro essa equipe, que se desdobra para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças que estão em processo de alfabetização.

Aos queridos Márcio Cândido, Leonardo Nascimento, Éderson Andrade e Sávio Antunes, pelo apoio e pelo incentivo no processo de seleção do Mestrado.

Às queridas Maria Luzenira Braz e Berenice Israel, sou grata pela amizade, são pessoas maravilhosas; a vida ao lado de vocês para mim é um grande aprendizado, pois aprendo a cada momento quando estamos juntas.

Aos amigos do coração, que não tenho palavras para descrever o carinho que tenho pelo apoio, pois, no pior momento da minha vida, quando minhas forças pareciam esgotadas, quando me faltava a vontade de viver, vocês foram fundamentais para que eu não desistisse do Mestrado. Em nome de vocês que hoje posso escrever as últimas palavras deste processo que teve seu fim tão doloroso, com uma dor que jamais será curada.

Alguns agradecimentos devemos generalizar, uma vez que corremos o risco de esquecer alguém; outros a gente nomeia porque foram únicos na busca e envio de subsídios. E, para encerrar, a todos os que me acompanharam nesta trajetória acadêmica e acreditaram que eu conseguiria, meus sinceros agradecimentos.

Dedico este trabalho a todos que lutam e trabalham pela garantia da qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Dedico, ainda, aos jovens e adultos deste país que, mesmo excluídos dos direitos de cidadania, e da cultura escolar ainda acreditam na possibilidade de dias melhores.

O bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem...

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, desenvolvida no período de 2003 a 2014, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). Para tanto, partimos da seguinte indagação: Quais são os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação dos professores da educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso? Trata-se uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada no materialismo histórico dialético, desenvolvida por meio do método dialético, que utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e entrevista semiestruturada. O estudo aponta que a ausência de uma formação específica para atuar como professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos problemas a serem enfrentados por essa modalidade de educação, pois, na sua prática educativa, esse professor entra em contato com várias realidades, saberes e culturas dos alunos, o que torna imperativo uma formação específica. No que diz respeito aos pressupostos teóricos- metodológicos da política de formação de professores de Mato Grosso, é possível afirmar que ela fundamenta-se em uma perspectiva crítica da educação, em que os educandos da EJA são entendidos como sujeitos que possuem saberes de experiências, ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem; a educação como ferramenta necessária a transformação da realidade, devendo, pois, proporcionar aos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, e a formação de professores da EJA como momento de pesquisa, reflexão e ação sobre a prática docente, isto é, como *práxis* verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the theoretical and methodological assumptions of the education policy of teachers of youth and adult education in the State of Mato Grosso, developed between 2003 and 2014, by the State of Mato Grosso (SEDUC-MT). For that, we start with the following question: What are the theoretical and methodological assumptions of the training policy of teachers of youth and adult education of the State Secretariat of Education of Mato Grosso? It is a research of a qualitative nature, anchored in dialectical historical materialism, developed through the dialectical method, which uses documentary research and semi-structured interviews as methodological procedures. The study points out that the absence of specific training to act as a teacher of Youth and Adult Education (EJA) is one of the problems to be faced by this type of education, because in its educational practice, this teacher comes into contact with the various realities, knowledge and cultures of the students, which makes specific training imperative. With regard to the theoretical and methodological assumptions of the Mato Grosso teachers' education policy, it is possible to affirm that it is based on a critical perspective of education, in which the students of the EJA are understood as subjects that have knowledge of experiences, point the process of teaching learning; education as a necessary tool for the transformation of reality, and should therefore provide young people and adults access to the knowledge historically produced and accumulated by humanity, and the training of teachers of the EJA as a moment of research, reflection and action on teaching practice, that is, as truly transforming practice of reality, source of reflective knowledge and creation.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher training. Educational politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Distribuição dos cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, por modalidade e área de conhecimento, quanto à modalidade aperfeiçoamento.	59
Quadro 02: Carga horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análises desagregadas	60
Quadro 03: Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análise	61
Quadro 04: Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea's)	65
Quadro 05: Relação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) implementados no Estado de Mato Grosso	152

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPRO-MT	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso
CEFOR	Centro Permanente de Formação de Professores
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CESs	Centros de Estudos Supletivos
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CPCs	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FPDEJA-MT	Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NESs	Núcleos de Estudos Supletivos
ONGs	Organizações Não Governamentais
OCS-MT	Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PEAC	Programas Estaduais de Alfabetização e Cidadania
PEB	Programa de Educação Básica
PEI	Programa de Educação Integrada
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFTAE	Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais
ROP	Regras de Organização Pedagógica
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público
SUEB	Superintendência de Educação Básica
TAEs	Técnicos Administrativos Escolares
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	20
1.1 O Caminho Metodológico.....	20
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS.....	30
2.1 A Formação de professores centrada na escola.....	30
2.2 A Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: Concepção e Práticas.....	48
3 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	64
3.1 I Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949).....	65
3.2 II Conferência Internacional de Educação de Adultos (1963)	72
3.3 III Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972).....	77
3.4 IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (1985).....	83
3.4.1 Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).....	85
3.5 V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997).....	93
3.6 VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009)	110
4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE MATO GROSSO: PERSPECTIVA LEGAL.....	115
4.1 Referências Legais para a Educação de Jovens e Adultos.....	115
4.2 A Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso: Marcos Legais	121
5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO MATO GROSSO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	131
5.1 Orientações Curriculares e a formação de professores para a Educação de Adultos ...	131
5.2 A Política de formação de professores desenvolvida pelo CEFAPRO	142
5.3 Os Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso e a formação de professores	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE.....	180

INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpetua-se a ideia de educação compensatória para responder às diversas necessidades postas pela nossa sociedade, pois a escola é vista como uma instituição que propiciará o domínio dos saberes exigidos pelo mercado de trabalho bem como um espaço que tornará possível a superação das condições socioeconômicas desfavoráveis.

De acordo com Di Pierro et al. (2001, p. 71), “superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas [...] não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil”. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos, por suas características peculiares, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada levando em consideração as trajetórias de vida dos sujeitos jovens e adultos.

Quem lida, diariamente, com os educandos da EJA constata que, em sua maioria, esse grupo é constituído por trabalhadores e, é com tal compreensão e das demais complexidades dessa realidade, que se faz necessário um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino, inclusive, no que diz respeito à formação de professores. Assim, pensar a formação do docente para a realidade na EJA é pensar nos sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos negados na implementação de políticas públicas. Nesse sentido, ao pensarmos em políticas para a formação de docentes, devemos ter como ponto de partida a realidade específica da Educação de Jovens e Adultos e os seus sujeitos, uma vez que tanto o educador quanto o educando trazem contribuições de suas vivências para o processo educativo.

A formação de professores de Educação de Jovens e Adultos é a questão central deste estudo, que pretende compreender a política de formação de professores de EJA desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) no período de 2003-2014, a partir da análise de seus pressupostos teórico-metodológicos. A pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, pertencente à Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT).

A preocupação com essa questão decorre do fato de os cursos de licenciaturas, em geral, não tratarem em seus currículos da formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos, de modo a uniformizar o processo de formação e, portanto, não proporcionam aprendizagens sobre a prática educativa e o ser professor em EJA. Esse desencontro entre a formação inicial de professor e a realidade dos alunos da EJA tem dificultado a resolução de problemas complexos, tais como: lidar com alunos cansados, ao ponto de dormir durante a aula; atender às diferenças de interesse geracional, pois temos, na mesma sala de aula, adolescentes, adultos e idosos; entender o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos faltosos, haja vista que, na maioria das vezes, essas faltas são justificadas por motivo de trabalho, doenças ou até mesmo por questões familiares; reconhecer e validar os saberes que cada sujeito, pois ao chegar à escola, já traz algum conhecimento; trabalhar de forma interdisciplinar quando as disciplinas ainda continuam em “gavetas” isoladas etc.

Minhas vivências, enquanto professora de EJA, têm início no ano 2003, quando fui trabalhar em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Rondonópolis-MT. Essa instituição traz o nome de um defensor e militante da educação de adultos – o professor Alfredo Marien, e foi criada para atender aos sujeitos que, por diversos motivos, tiveram seus direitos à educação negados, ou mesmo seu processo de escolarização interrompido.

O descortinar dos meus olhos me fez olhar de maneira diferente para esses sujeitos e pude perceber que o papel que desempenhava naquela escola não correspondia às suas expectativas, uma vez que esses educandos queriam sempre mais, talvez um ensinar diferente, embora eu não medisse esforços para preparar e ministrar uma boa aula. Contudo, foi esse olhar que me despertou para a mudança.

Na Escola Estadual “Prof. Alfredo Marien”, foi implementada, em 2009, uma nova forma de organização curricular, desde o espaço-temporal até os aspectos pedagógicos, com uma estrutura teórica fundamentada no pensamento de Paulo Freire, com mudanças também em sua denominação, que, a partir de então, recebe nome Centro de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Alfredo Marien”.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) foram implantados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso com o objetivo de fortalecer o Programa de Educação de Jovens e Adultos, a partir do desenvolvimento de uma

proposta pedagógica diferenciada voltada às especificidades dos alunos que frequentam tal modalidade de educação.

A proposta político-pedagógica dos CEJAs contempla a formação dos seus professores e da equipe gestora, cujo desafio é incluir as experiências, os anseios e as expectativas dos educandos, emancipar o aluno a partir das vivências e práticas que contemplem a diversidade e a singularidade de cada ser, tendo em vista o exercício da cidadania e o compromisso de educar para a vida.

Com base nesse quadro, percebi que os desafios postos à Educação de Jovens e Adultos eram muitos e, dentre eles, destaca-se a formação de professores. Eu, na condição de professora iniciante, pude contar com professores que me incentivaram rumo a esse novo papel na docência e notei outros que estavam desacreditados e compartilhavam vivências negativas. A cada ano que passava, eu ia trilhando e aprendendo pela experiência, pelos depoimentos dos alunos, pois, a partir das leituras freireanas, aprendi a dar “voz” aos meus educandos, por meio do diálogo.

Consciente do inacabamento do ser, do ser inconcluso, e consciente do meu inacabamento (FREIRE, 2005), iniciei uma nova trajetória na minha vida profissional, pois queria me constituir como uma professora da Educação de Jovens e Adultos. Eu queria dizer a todos que nossos sujeitos da EJA, muitas vezes, marcados pelo estigma de “ser velho... e velho não aprende”, aprendem sim, porém aprendem de forma diferente, diferente daquela formação docente que recebemos nos bancos das universidades. Entretanto, ao mesmo tempo, deparava-me com um enorme vazio quando pensava qual seria essa formação específica para trabalhar com os sujeitos da EJA.

Ao participar dos encontros de formação de professores promovidos pela SEDUC-MT e pelo Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso (FPDEJA-MT), percebi que não estava sozinha e que as dúvidas, angústias e indagações não eram somente minhas. A partir desse momento, lançava-me outro desafio: compreender a política da Educação de Jovens e Adultos no que se refere à formação do professor de EJA.

A formação do professor da EJA passa pela compreensão da pesquisa, reflexão e ação, não se resumindo simplesmente a uma mera aprendizagem de novas técnicas profissionais. Desse modo, a formação do profissional da EJA constitui-se num

processo dinâmico, em que a *práxis* deve ser instância primordial do trabalho docente, uma vez que, como observa Freire (2009), a *práxis* é a reflexão e a ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e de criação.

Na sua prática educativa, o professor da Educação de Jovens e Adultos entra em contato com as várias realidades, saberes e culturas dos alunos, o que torna imperativo uma formação específica, ou seja, uma formação que possibilite a construção da profissionalidade desse docente (NÓVOA, 2009). Nessa perspectiva, é que nos propomos a compreender as políticas de formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos e temos como objetivo geral da pesquisa analisar os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, desenvolvida no período de 2003 a 2014, pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

A pesquisa encontra-se vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT).

Para atender a essa proposta, o trabalho encontra-se estruturado em cinco seções.

Na primeira seção, intitulada *Os caminhos da pesquisa*, apresentamos as opções teórico-metodológicas; em seguida, um diálogo sobre o despertar do interesse pelo estudo, o cenário da pesquisa, os caminhos metodológicos e, por último, os sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada *Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: concepções e desafios*, abordamos a concepção de formação centrada na escola, de modo a apontar as limitações e os desafios para as políticas públicas voltadas a essa modalidade.

Na terceira seção, apresentamos *As Conferências Internacionais de Educação de Adultos e a Política de Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*, a partir de três enfoques geopolíticos que se imbricam e que se completam: internacional, nacional e local, de forma a destacar as políticas de educação e de formação de professores para jovens e adultos emanadas dessas Conferências.

A quarta seção trata da *Política de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso: Perspectiva Legal*, momento em que nos dedicamos a discutir os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, referentes ao período de 2003 a 2014, no tocante aos seguintes aspectos: concepção de educação; concepção de sujeito a ser formado e concepção de formação de professor sob a perspectiva do materialismo histórico dialético.

A quinta seção, *Política de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC-MT*, analisa a política de formação dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso, implantada no período de 2003 a 2014, em específico, a política de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, de modo a identificar os pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam.

Pretendemos, com este estudo, participar e contribuir para o debate acerca das políticas públicas de formação e professores de Educação de Jovens e Adultos.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram esta investigação. Descrevemos a construção da pesquisa, apresentando os caminhos metodológicos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como o perfil dos sujeitos pesquisados, com o intuito de elucidar a questão proposta pela pesquisa: analisar os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, desenvolvida no período de 2003 a 2014, pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

1.1 O Caminho Metodológico

Todo processo de pesquisa implica a escolha de um método de investigação dos fatos ou fenômenos de uma determinada realidade, uma vez que se faz necessária uma teorização metodológica que oriente o investigador a alcançar os objetivos propostos e a definir o método mais adequado à compreensão e aprofundamento na concretude dos fatos. Propomo-nos, então, a desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da dialética materialista.

Segundo Minayo (1994, p. 17), a pesquisa é uma “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, por conseguinte, “a pesquisa vincula o pensamento e ação”. Assim, consideramos que o ato de pesquisar implica conhecer a realidade, um processo investigativo organizado para que se entendam os aspectos até então desconhecidos.

A construção da ciência, para Lüdke e André (1986, p. 2), “é um fenômeno social por excelência”. Diante disso, entendemos que a pesquisa deve ser considerada um compromisso social, uma vez que o conhecimento científico produzido nas pesquisas precisa atender às necessidades sociais do ser humano. Dessa forma, as Ciências Humanas e Sociais concebem a pesquisa como uma atividade social que deve estar a serviço da sociedade em busca da sua transformação. A Ciência da Educação, por sua vez, deve compreender o homem em sua totalidade, como um ser histórico e de

relações, isto é, como o ser humano que se constitui a partir das relações com o mundo e com os outros e, por fim, como ser que se relaciona com sua realidade.

Portanto, compreendemos que o compromisso da pesquisa em Educação é com o sujeito e com a realidade pesquisada, tendo em vista que, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29), assim, a pesquisa e ensino são inerentes. Todavia, a educação encontra-se amparada por uma racionalidade técnica, que insiste em separar o ensino da pesquisa, quando em suas atividades separam aqueles que pensam e teorizam dos demais professores, desenvolvedores de um papel reduzido a ministrar aulas. Romper com esse estigma nas escolas é algo de fundamental importância, pois os professores que se assumem enquanto pesquisadores têm maiores possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da sua docência. Tendo em vista que a pesquisa não deve acontecer somente nas universidades, acreditamos que o professor necessita ser pesquisador da sua prática.

Aproximar o ensino da pesquisa contribui para o desenvolvimento da escola e, segundo Lüdke; André (1986, p. 2), a pesquisa deve fazer parte do universo educacional para todo “[...] profissional, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor [...]”.

Para Minayo (1994), aproximar o ensino da pesquisa demanda entender que existe um abismo entre ambos, tendo em vista que, nas sociedades ocidentais, persistiu a ideia de que a ciência tradicional seria a única forma de explicar a realidade, ou seja, a detentora da verdade, pois “[...] A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 1994, p.10).

Ao tratar da pesquisa qualitativa, Minayo (1994) afirma que o objeto das Ciências Sociais é, impreterivelmente, qualitativo, uma vez que, em seu arcabouço, há toda uma riqueza de significados, provenientes de uma realidade social, da vida cotidiana, seja do sujeito ou da coletividade. Chizzotti (1991), em consonância com esse pensamento, evidencia que as Ciências Humanas abrangem o estudo do comportamento humano, individual e coletivo. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que, na abordagem qualitativa, “os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números [...]”, quer dizer, que as informações que abarcam os documentos oficiais, as fotografias, os vídeos dentre outros são fundamentais para o

processo investigativo. Desse modo, não se amortizam os resultados de uma pesquisa apenas com resultados quantificados.

A opção deste estudo é pela realização da pesquisa qualitativa pelo fato de esta apresentar como características básicas:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.
5. O significado é de importância social vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

No âmbito da pesquisa qualitativa, o estudo de caso possibilita ao pesquisador a coleta e o registro de dados de um caso particular, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico sobre determinado objeto de estudo, avaliá-lo analiticamente, com o objetivo de tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Chizzotti (1991, p. 102) observa que, em um estudo de caso, “o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção”. Isso o faz se constituir em um “marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação”.

O caminho a ser seguido por esta investigação será traçado pelo método dialético, pois este procura indagar e explicitar as forças reais que constituem o fenômeno social enquanto tal. A abordagem dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento, na valorização da contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. (CHIZZOTTI, 1991).

No campo do materialismo histórico-dialético, o método deve nos auxiliar a captar o movimento real no pensamento de maneira a entender as relações entre as

partes e o todo, de forma a ter em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes. Implica, desse modo, tomar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o constitui, em que se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. Portanto, um “método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, 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, 2010, p. 79).

Frigotto (2010), a respeito do método, afirma que o materialismo histórico dialético é um método que pode ser anunciado pela contradição do “desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Nessa perspectiva, Triviños (1987) aponta que “O materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. Por isso, esta Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da dialética” (TRIVIÑOS, 1987, p. 71).

Desse modo, a contradição é a categoria principal da dialética, na totalidade e na luta dos contrários. A dialética faz pensar em um objeto em movimento, uma vez que a contradição se dá pelo movimento do real e a forma com que são negados e, posteriormente, superados por novos elementos. O que segue, nessa lógica, um movimento de afirmação, negação e superação.

Segundo Andery (2004), a dialética é empregada por Marx para entender a realidade histórica e social. Essa ideia contrapõe a metafísica que idealiza as coisas de maneira desconexa e imutável como se não passasse por um processo de transformação, ou seja, “[...] a lei da sua mutabilidade, do seu desenvolvimento, isto é, da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexões à outra” (MARX, 2014, p.3). Para Andery (2004), Marx procurava compreender as contradições existentes no fenômeno bem como seus movimentos contrários, que conduzem à superação e à negação da negação. Assim, para desvelar a formação da base da sociedade, faz-se necessário analisar o contexto histórico, político, econômico e filosófico, bem como a formação de valores e regras a ela pertencentes. Nessa perspectiva, o trabalho é o ponto fundamental no processo de constituição e transformação do homem e da sociedade, ou seja:

[...] a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a

sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propondo-lhe como tarefa construir uma nova sociedade. (ANDERY, 2004, p. 401).

Nesse sentido, no movimento da dialética, Marx restaura o pensamento de Hegel e faz uma reinterpretação, seguida de uma inversão, pois, para elucidar a realidade, Marx não parte do plano espiritual das ideias, e explica, no Segundo Posfácio de “O Capital”, que:

O meu método dialéctico é, pela base, não apenas diverso do de Hegel, mas o seu directo oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma mesmo num sujeito autónomo sob o nome de Ideia – é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenómeno exterior. Para mim, inversamente, o ideal [das Idelle] não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2014, p. 4).

Para Marx (2014), a realidade é material, existe independentemente de estar no mundo das ideias ou não, porém, além de ser material, é histórica, pois, “[...] cada grande período histórico possui as suas próprias leis. Mas assim que a vida ultrapassou um dado período de desenvolvimento, saiu de um dado estado e entrou noutra, começa também a ser guiada por outras leis” (MARX, 2014, p. 4).

A partir das leituras de Freire (2005) e Marx (2014), é possível perceber que ambos acreditam que o mundo e a sociedade não são algo pronto e acabado, que o ser humano é inconcluso e inacabado. O mesmo acontece com o conhecimento, portanto, o ser humano produz história e cria a realidade, enquanto ser da *práxis* pode tanto construir a realidade que oprime, como pode também construir a realidade libertadora. Nesse sentido, “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2010, p. 98).

A dialética nos apresenta a capacidade do homem de conhecer, transformar e criar a realidade, em que o sujeito é capaz de “[...] captar o objeto em toda sua dimensão [...] Nossa consciência tem a capacidade de refletir de maneira adequada a realidade objetiva?” (TRIVIÑOS, 1987, p. 24).

A dialética apresenta a “coisa em si” e, de início, parte com o intuito de conhecer o objeto de estudo, ou seja, conhecer o objeto da forma como se apresenta,

como ele é em si. Tendo em vista que não se conhece um objeto de imediato, é necessário esforço para conseguir compreender o fenômeno, pois fenômeno é neste que está a essência do objeto, da “coisa em si”, que se separa o fenômeno do objeto. (KOSIK, 1976; CURY, 1995; NETTO, 2011). Assim, para este estudo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

O levantamento bibliográfico tem por objetivo o mapeamento da produção acerca do objeto deste estudo, com o escopo de possibilitar a construção do quadro teórico e subsidiar a análise dos dados; pela pesquisa documental, levantamos os documentos referentes às políticas públicas da EJA desenvolvidas pela SEDUC-MT, relacionadas à política de formação do professor de Educação de Jovens e Adultos.

Gil (2002) observa que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam um tratamento analítico, que são os documentos “de primeira mão” aqueles conservados em arquivos de órgãos públicos. Na análise documental, considerar o universo sociopolítico, isto é, a conjuntura socioeconômica-cultural e política que propiciou a produção dos documentos analisados e a quem ele se destina, é essencial.

Os documentos analisados foram:

- Resolução nº 01/CNE/CEB/2000;
- Parecer nº 11/CNE/CEB/2000;
- Resolução nº 180 CEE/MT/2000;
- Resolução nº 177/CEE/MT/2002;
- Política de Formação dos profissionais da Educação Básica (2010);
- Projeto Sala do Professor (2003, 2009 e 2010);
- Projeto Sala de Educador (2011, 2012, 2013 e 2014);
- Resolução nº 03/CEE/MT/2011;
- Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

O exame desses documentos tem como objetivo analisar os pressupostos teórico-metodológicos da política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, desenvolvida no período de 2003 a 2014, pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

A opção pela análise documental como um dos instrumentos desta pesquisa possibilita identificar informações nos documentos de acordo com o objetivo da pesquisa. Segundo Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses”, sendo considerada como fonte exploratória que irá indicar problemas que devem ser mais explorados através de outros métodos de pesquisa.

Assim, a análise documental, para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, a análise documental possibilita uma complementação nas informações obtidas pelas entrevistas.

Outro procedimento usado foi a entrevista semiestruturada, por possibilitar o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto.

Segundo Gil (1995), a entrevista é a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o pesquisador, ao fazer uso da entrevista, está interessado em compreender os significados atribuídos pelo sujeito a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte do seu cotidiano. Dada essa escolha, o pesquisador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) afirmam que, em todas as situações, a entrevista é usada a fim de “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro (Apêndice 1), previamente, definido, que, no entanto, não engessou o diálogo entre pesquisadora e entrevistados, pois, sempre que necessário, outras questões eram levantadas. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos sujeitos, para posterior transcrição e análise. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três sujeitos que neste estudo foram assim denominados: Assessor Tecnológico Estadual –

FPDEJA, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso e Articuladora Municipal – FPDEJA. Cumpre esclarecer que os codinomes foram definidos de acordo com a função exercida pelos entrevistados durante o período de referência desta pesquisa, isto é, 2003 a 2014, com o objetivo de identificar as propostas de política de formação de professores em disputa por hegemonia e as relações de poder entre os grupos que participaram do processo de elaboração da política de formação de professores de EJA.

Como dito anteriormente, a minha trajetória profissional está fortemente relacionada à EJA. A experiência como articuladora estadual do FPDEJA-MT e o convívio com inúmeras pessoas a ele ligadas, fizeram com que, no contexto deste estudo, alguns nomes fossem lembrados como potenciais colaboradores. Para efetivar parte desta pesquisa, pretendíamos, inicialmente, entrevistar quatro sujeitos que estiveram diretamente envolvidos no processo de elaboração e implementação das políticas de EJA do Estado de Mato Grosso. Todavia, ao estabelecer contato com os sujeitos, um deles declinou do convite, pois estava fora do Estado, cursando o Doutorado. Restaram, portanto, três participantes que, prontamente, aceitaram colaborar com a pesquisa, por considerá-la relevante no contexto da Educação de Jovens e Adultos. É importante esclarecer que dois deles tanto participaram da equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização das Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso no ano de 2010, quanto também são militantes do Fórum de EJA.

Concomitantemente à realização deste estudo, tivemos a oportunidade de participar, em Diamantino-MT, no período de 28 a 30 de julho de 2016, do XV Encontro Estadual do Fórum de EJA de Mato Grosso, com o tema “20 anos da EJA como modalidade na LDB e em Mato Grosso: e na prática? Nesse encontro, estiveram presentes representantes da SEDUC-MT, CEE-MT, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), SINTEP, IFMT e UFMT/CUIABÁ, entre eles, os sujeitos participantes desta pesquisa. Ao regressarmos para Cuiabá, foi possível realizar as entrevistas com dois destes sujeitos: um Assessor Tecnológico do FPDEJA e um sujeito que, no período da pesquisa, exercia o cargo de Coordenadora da EJA no Estado de Mato Grosso. O terceiro sujeito, uma Articuladora Municipal do FPDEJA, não pôde conceder a entrevista, devido a problemas enfrentados nos CEJAs no 2º trimestre de 2016. Por essa razão, a entrevista foi remarcada para outra data.

A primeira entrevista foi realizada no dia 30 de julho de 2016 com o Assessor Tecnológico do FPDEJA-MT, que também participou da equipe de colaboradores e/ou de sistematização das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso no ano de 2009. Licenciado em Matemática, atuou como professor da Educação Básica da Rede Estadual, durante nove anos e seis meses, e, recentemente, tornou-se professor efetivo no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), em Juína. Atualmente, o entrevistado é articulador estadual do Fórum de EJA.

A segunda entrevista foi realizada no dia 30 de julho com a professora efetiva da Rede Estadual, licenciada em Pedagogia, com 25 anos de docência, atuou como Coordenadora da EJA do Estado de Mato Grosso, no período de 2008 a 2014, e como membro da equipe de Articulação/Segmento Gestão Estadual do FPDEJA-MT, de 2012 a 2014. Assim como o primeiro entrevistado, no ano de 2009, fez parte da equipe de colaboração e sistematização das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. No momento, é professora aposentada da Rede Estadual e atua como professora substituta na UFMT, em Cuiabá, e como militante de EJA.

Por fim, a terceira entrevista aconteceu no dia 07 de outubro de 2016, com a professora da Rede Municipal de Cuiabá, licenciada em Pedagogia. Trabalha há 11 anos na Rede Municipal de Ensino. No período delimitado por este estudo, era articuladora municipal do FPDEJA. Atualmente, é Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e Coordenadora Estadual do FPDEJA-MT.

A dialética materialista histórica constituir-se-á no método de análise e interpretação dos dados coletados. Nesta perspectiva, as categorias totalidade, contradição, mediação são centrais no processo de análise, pois o primeiro nível de interpretação que deve ser feito é o das determinações fundamentais, nomeadamente, a conjuntura socioeconômica, política e histórica do fenômeno social a ser estudado. Em um segundo nível, são consideradas as comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais. Trata-se, portanto, de ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada, ou seja, de expor adequadamente o movimento do real. (FRIGOTTO, 1991).

Cury (1995, p. 31) afirma que na contradição “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. A categoria totalidade

nos permite articular o mundo real com os outros processos. Nessa categoria, percebe-se a existência entre as contradições, na relação de um todo para as partes. A categoria da mediação aponta que, na medida em que as relações concretas acontecem, existe a possibilidade de superação das contradições.

Para Kosik (1976)

O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer, não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo qualitativo, regressivo progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interpretação das partes. (KOSIK, 1976. p. 50).

Em se tratando das categorias de análise, Netto (2011) enfatiza que essas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação – devem estar em conexão e articuladas plenamente, uma vez que, a partir desta perspectiva metodológica, “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 1873, s/p).

No intuito de analisar os pressupostos teórico-metodológicos, elegemos como elementos de análise a concepção de educação, a concepção de homem a ser formado, e a concepção de formação de professores, subjacentes às políticas de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Nesta seção, discutimos a formação do professor, tendo em vista a inquietude e a complexidade que estão relacionadas no contexto da pluralidade humana, com mudanças presentes na escola e em todos os setores da sociedade. Isso porque se faz necessário um diálogo entre os conhecimentos já adquiridos na profissão com a construção de novos saberes. Assim, o trabalho docente parte da reflexão sobre os desafios da formação do professor em especial da formação do professor da EJA, que se julga necessária à construção teórica desse professor.

Nessa perspectiva é que nos propomos em discutir a necessidade da formação centrada na escola.

2.1 A Formação de professores centrada na escola

Diante da realidade vivida no contexto escolar, são colocados imensos desafios quanto à formação de professores, como a sua rotina sobrecarregada, jornadas extensas e, em várias escolas, a burocratização do trabalho docente, a pressão por resultados, a constante rotatividade dos professores nos grupos de formação, o que impede o fortalecimento para o desenvolvimento da formação para professores e a *performance* do que se considera como um “bom” professor. Embora tenhamos trilhado por diferentes conceitos para formação de professores, a perspectiva apresentada nesta pesquisa está ancorada na formação centrada na escola, enquanto instrumento necessário para compreender o trabalho docente na construção do conhecimento pedagógico no contexto escolar. Essa formação centrada na escola deve acontecer no contexto de trabalho, de modo a privilegiar a colaboração, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Imbernón (2005) afirma que a formação centrada na escola:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2005, p. 80).

Dessa forma, reconhecemos que os sistemas escolares precisam problematizar e redefinir estratégias que conduzam a pensar a perspectiva da formação, de forma a se definir qual formação e qual formato é necessário em cada momento, o que favorece situações que possibilitam aprender a pensar e agir, de modo a enriquecer o cotidiano escolar em busca de uma formação centrada na escola.

Para Freire (2001), o ser humano é um ser histórico, cultural e inacabado, em busca pelo conhecimento, que é capaz de "refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele" (FREIRE, 2001, p.9).

Todo saber traz consigo a sua própria superação e, a partir dessa superação do saber, Freire (2011a) aponta que o homem é um ser de relações, em uma busca permanente e a educação só é possível para o homem porque este é um ser inacabado e sabe do seu inacabamento.

Nesse sentido, o pensamento de Gadotti (2003) converge na mesma perspectiva freireana, tendo em vista que

Nós, seres humanos, não só somos inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender 'com'. Aprendemos 'com' porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2003, p. 47).

Partindo do pressuposto freireano, que a educação tem caráter permanente e não estática, repercute na formação do sujeito que, por sua vez, precisa compreendê-la enquanto não adaptável. Freire (2011a) enfatiza que "uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação [...]. Adaptar é acomodar, não transformar" (FREIRE, 2011a, p. 40). Caso contrário, alerta-nos o autor, estaríamos domesticando o ser humano por meio da educação, que significa a sua negação.

Entretanto Freire (2011a) compreende que uma formação de professores deve permitir ao aluno uma consciência crítica capaz de transformar a realidade, e esse tipo de formação se torna cada vez mais urgente. O autor afirma que aquela formação que não é capaz de amar os seres inacabados não teria condições de educar, amar no sentido de dignidade coletiva, afeto enquanto compromisso com o outro.

Na história da educação do Brasil, podemos perceber que a valorização da formação de professores nem sempre foi prioridade nas políticas educacionais e só

adquiriu visibilidade com a LDB nº 9.394/96. Trata-se de uma preocupação significativa, considerando que essas políticas, muitas vezes, ficam em segundo plano. Santos e Andrade (2015) afirmam que somente,

A partir da década de 1980 e principalmente na de 1990, a formação do professor, passa a ganhar destaque nos cenários políticos internacionais e nacional. Surgindo uma gama de proposições acerca da formação inicial e continuada de professores que influenciaram fortemente as políticas de formação no Brasil. (SANTOS, ANDRADE, 2015, p.95).

Com o propósito de melhorias, neste campo da formação de professores, observa-se que está sendo ampliada essa discussão e, de certa forma, com maior intensidade, como por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que estabelece na

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias: 16.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (PNE 2014-2024, p. 80).

Essas discussões relacionadas com as políticas educacionais são permeadas pelo campo das políticas docentes no Brasil, pois é inevitável pensar política educacional sem pensar políticas para os professores. Em se tratando da formação de professores, é possível observar discontinuidades, avanços e retrocessos que resultaram nos altos índices de analfabetismo. Por diversas vezes, o professor foi apontado como responsável pelo fracasso da educação, uma vez que esse insucesso, por inúmeras vezes, é decorrente da ausência de políticas consistentes para a educação, a valorização do professor e sua formação e, em decorrência disso, ocorre a desvalorização da profissão.

Ao abordar essa questão da profissão docente, Nóvoa (2009) defende que é preciso legitimar uma formação de professores construída dentro da profissão, quer dizer, devolver a formação de professores aos professores. Nessa perspectiva, o autor apresenta cinco disposições necessárias para o percurso da formação de professores:

Práticas: A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

[...]

Profissão: A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

[...]

Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de redação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

[...]

Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.

[...]

Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p.32-42).

Dentre esses processos de formação de professores voltados ao componente prático centrada na aprendizagem dos educandos, Nóvoa (2009) chama a atenção para a necessidade de um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo, dos casos de insucesso escolar e de uma análise coletiva das práticas pedagógicas. Para o ensino e a aprendizagem serem, substancialmente, práticos, devem ser, constantemente, repensados em termos de reflexão teórica. Ademais, análise coletiva a partir das ações de educadores em sala de aula e de casos concretos de indisciplina, insucesso escolar e formas de preconceito com os quais os educadores se deparam também devem ser refletidos por todos.

Assim, é impossível desenvolver uma aprendizagem significativa no ambiente escolar apenas a partir de teorias sobre a prática, sem nenhuma base concreta. Embora não negue a relevância da investigação científica na educação, Nóvoa (2009) critica os programas de formação, na medida em que eles tendem a supervalorizar o trabalho dos formadores de educadores e das autoridades administrativas educacionais (e seus conhecimentos teórico-metodológicos e políticos) em detrimento dos educadores que lecionam nas escolas (e seus conhecimentos práticos). Infelizmente, são esses setores educacionais que “definem os currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais” (NÓVOA, 2009, p. 37).

De acordo com Imbernón (2009), precisamos ter clareza a respeito da formação de professores, pois ela não tem como objetivo suprir a carência deixada pela formação inicial. Sendo assim,

A formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e promover uma formação mais voltada a combater a práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância, etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

Em se tratando da formação permanente, tal como preconizada por Freire (1996) e Imbernón (2009), esta exige preparação, capacitação e formação, de modo que os professores se envolvam nos processos permanentes. Ancorado nesse pensamento, Imbernón (2011) afirma que a formação tem

[...] como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

O autor propõe abandonar a ideia que se tem de formação de professores, pautada na forte crença de que essa formação é decorrente de reuniões com certificados de estudo. Essa formação deverá ser centrada nas atividades na escola.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

A formação centrada na escola é pensada a partir do contexto das relações pedagógicas, sendo realizada por meio de leituras, bem como pelas práticas que o professor constrói na sua experiência docente. Ao fazer uma reflexão a partir desses conhecimentos, a escola é entendida como um espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse sentido, Carvalho (2006) afirma que a formação centrada

na escola “[...] se configura como espaço nuclear de investigação reflexão, diálogo e troca no sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos”. (CARVALHO, 2006, p. 188).

Em se tratando da formação de professores, Marcelo (1996) concebe como

[...] uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. (MARCELO, 1996, p. 26).

Considera, portanto, o autor que a formação de professores não se resume apenas à formação acadêmica inicial, mas também se destina a profissionais que já estão atuando no campo educacional e são de significativa importância para um desenvolvimento contínuo, isto é, uma formação centrada na escola. A formação de professores, por vezes, foi chamada de treinamento, reciclagem e, atualmente, aperfeiçoamento profissional ou capacitação. Dessa maneira, vem assumindo formatos diferenciados, desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos, que podem ocorrer presencialmente, a distância ou até mesmo por meio de multiplicadores. Marcelo (1996) destaca a relevância do trabalho em colaboração com os profissionais da escola e com a comunidade, pois o professor passa a ter relação com outros contextos, para além da sala de aula.

Imbernón (2009), ao tratar das novas tendências do professorado, faz uma discussão acerca da necessidade de uma mudança na formação do professor no século XXI, decorrente das aceleradas transformações pelas quais a sociedade vem passando nas últimas décadas e que repercutem na formação de professores. Dentre elas, destaca os meios de comunicação e as tecnologias, que geram crises nas formas tradicionais de transmissão de conhecimento, tendo em vista que a própria educação está frente ao mercado, subjacente a uma lógica neoliberal, condicionada pelas mudanças estruturais, o que leva esse professorado a questionar o que deve ensinar em uma sociedade multicultural.

Desse modo, o autor questiona, primeiramente, “o que o professorado deve desaprender?” em seguida, “É possível reconstruir a partir do velho? Como as mudanças refletem na formação do professorado?” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). Nos

debates quanto à formação de professores, é dada ênfase para uma educação pautada na liberdade, cidadania e democracia, de modo a se apontar para uma formação centrada na escola, que ultrapasse o domínio das disciplinas acadêmicas e se mostre como uma formação analítica dos aspectos políticos e sociais da realidade que está fora dos muros da escola. O autor entende que a formação

[...] que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. [...] tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Nesse sentido, Imbernón (2011) recomenda que, na formação de professores, seja analisado o contexto social, cultural e político, para que se respeitem as suas particularidades.

A formação de professores necessita de uma redefinição político-pedagógica, que vise à constituição de um novo profissional da educação, que seja capaz de lidar com a atual conjuntura política, econômica e social, sem abrir mão de uma ruptura radical com a concepção elitista de educação que predominou no século XIX, considerada inadequada para esta sociedade. Isso porque tal tipo de educação não leva em consideração as demandas políticas da educação básica e muito menos das especificidades que constituem as modalidades educativas que, na prática, funcionam à margem da educação formal. Entretanto, práticas elitistas ainda permanecem na sociedade atual.

Dando continuidade a esse raciocínio, Imbernón (2011) explica que:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

As concepções desse autor avançam para uma perspectiva da formação centrada na escola, sendo que esta

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

O autor enfatiza a necessidade da desconstrução do significado a respeito da formação de professores, que foi constituído historicamente ao longo do tempo. Assim sendo, propõe uma formação advinda do próprio professor, uma formação desenvolvida na instituição escolar, centrada na escola, que parta das situações existentes no campo interescolar. Para Imbernón (2010),

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Desse modo, a formação centrada na escola auxilia no sentido de um desenvolvimento progressivo, resultando no processo de autonomia das escolas. No entanto, é necessário que sejam dadas as condições e os meios para que se desenvolva e concretize a autonomia, uma vez que, por meio dela, as escolas aprendem a modificar a própria realidade.

As ideias de Giroux (1997) corroboram com o entendimento de que a formação de professores é fundamentada em defesa de um processo de formação de professores em que a escola seja concebida como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica. Também se defende a visão dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática a serviço da educação. Essas ideias se assemelham com Imbernón (2009) quanto à formação centrada na escola, pois, por meio dela, o professor adquire autonomia, desempenhando um papel ativo e construtivo na escola.

Segundo Carvalho (2006), a formação centrada na escola contribui com o desenvolvimento dos professores, configurando a escola como um espaço nuclear de investigação, sempre na busca incessante de algo inovador, no sentido de ressignificar a

prática, bem como elevar a qualidade do ensino e aprendizagem dos professores e alunos. Dessa forma,

O ato de ensinar, aprender e construir na escola tem como espaço referencial a sala de aula, mas, para que este ato aconteça de forma rigorosa e significativa, é preciso que a escola seja compreendida como centro nuclear da presença viva da cultura e da aventura da busca permanente. (CARVALHO, 2005, p. 184).

Ancorado nesse pensamento, Carvalho (2005, p. 184-185) aponta que o processo de ensino não deve ser desvinculado da realidade sócio-histórica e cultural do aluno e, no ambiente da sala de aula, porque “é o professor que atua como o principal agente mediador de cultura e saber escolar”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2005) afirma que a política de formação centrada na escola se preocupa em investir na formação de professores para que eles possam compreender a importância da escola como um espaço para a socialização da cultura.

Ao mencionar a formação centrada na escola, faz-se necessário que ela tenha autonomia para constituir-se enquanto espaço formativo, de modo a contribuir para sua própria formação.

Para tanto, Carvalho (2005) afirma que a autonomia da escola se faz na capacidade de autogovernar-se, com o intuito de promover a aprendizagem significativa, bem como qualificar a promoção humana, a partir da vida cotidiana dos alunos.

Logo, a formação de professores deve proporcionar a oportunidade do debate acerca da concepção do ensino, de sujeitos e de educação, para que possamos cada vez mais, como educadores, refletir nas limitações e transformar a realidade que nos condiciona, e não apenas deter o conhecimento, mais, ainda, aperfeiçoar para transformar.

Dando ênfase à formação centrada na escola, Domingues (2014, p. 65) afirma que “[...] a escola apresenta as melhores condições para a formação [...], pois é lá o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica”. Ainda acrescenta que essa formação

[...] deve estar orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, na investigação, pelos professores, da prática pedagógica, e na concepção dos educadores em prol do desenvolvimento profissional e da melhoria da educação oferecida aos discentes. Esses moldes implicam a organização de uma estrutura que pode ser caracterizada, de maneira mínima, por quatro aspectos: 1) a organização do tempo/espaço na escola para desenvolver esse processo de formação; 2) a aproximação com as necessidades formativas da escola; 3) a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional; 4) o investimento num profissional [...] habilitado para promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de ‘receitas de atividades’. (DOMINGUES, 2014, p. 72).

Do mesmo modo, Freire (1996) afirma que, ao ensinar, eu aprendo, pois, ao chegar à escola, o educando já traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos de suas vivências, gama essa que não deve ser desconsiderada. Assim, não há verdades absolutas no conhecimento e sim partilha, reciprocidade entre os saberes do educador e do educando, sempre mediada pela competência do professor.

Portanto, segundo ele, a formação do educador postula que o ensinante ensina e faz uma reflexão sobre sua própria prática, e aprende ao ensinar, construindo-se dentro da sua profissionalidade docente. Como se pode ver,

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1997, p. 19, Grifos do autor).

Refletir acerca do processo de que ensinar exige do professor um olhar a partir da perspectiva freireana, que propicia a compreensão do encontro entre o refletir e o agir de seus sujeitos com uma realidade que precisa ser transformada e humanizada, torna-se necessário assumir uma concepção de formação docente crítica e criativa, frente à realidade sociocultural que está presente e que, muitas vezes, nos condiciona.

Para Freire (2011b), o ser humano capta e compreende a realidade e, por meio

da ação-reflexão, opera e transforma o mundo. É importante valorizarmos a prática por intermédio da reflexão, pois não existe uma prática de sucesso sem uma reflexão consciente, uma vez que a prática não fala por si mesma, ela exige sempre do sujeito que a realiza um pensar qualificador de seu fazer.

Imbernón (2009) parte do princípio de uma formação permanente, visto que, assim, o saber se insere em um processo contínuo de construção. A formação de professores deveria ser regida por uma pedagogia dialética, em que o ser humano, através de ações transformadoras, torna-se capaz de produzir, recriar, como sujeito de ação, no mundo. Essa formação constitui-se como exigência para o exercício profissional do professor, pois, como argumenta Freire (2006), ensinar exige consciência do inacabamento, contrariando o que expõe a pedagogia tradicional, segundo a qual o professor licenciado está pronto e acabado, é portador do saber e desconhecedor de qualquer possibilidade de transformação. Tal modelo segue a visão conservadora que tenta oprimir e burocratizar o processo de ensino e aprendizagem, já que entende como período de formação e qualificação o tempo da licenciatura.

A formação permanente, em Freire (2011a), é idealizada como um procedimento contínuo e constante de desenvolvimento profissional do professor, em que a formação é concebida de modo interarticulado, em que aquela corresponde ao momento de aprendizado nas instituições de formação para professores e esta diz respeito à aprendizagem dos docentes que se encontram no exercício da carreira, mediante atuação dentro e fora das escolas.

Em consonância com Freire (2011a), Imbernón (2011) pondera que, dessa maneira, a formação de professores precisa estimular a assimilação do conhecimento pelos professores, rumo à autonomia e induzir a uma prática crítico-reflexiva, que envolva o cotidiano da escola e os saberes advindos da experiência docente. A formação de professores é um dos caminhos indispensáveis para a transformação do ensino e para o bom desempenho do professor ao se deparar com os desafios do ato de ensinar.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de construir uma formação dialógica, crítica e transformadora, o que representa um desafio para a profissionalidade docente, para uma formação com novos contextos formativos com práticas mais significativas. Sobre essa questão, Freire (2005) afirma que o diálogo é essencial em uma relação dialógica e o autor explica que

[...] educador de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, [...] duas concepções, uma, a 'bancária', que serve à dominação; a outra, a problematizadora [...] Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda, realiza a superação [...] a concepção 'bancária' nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora [...] afirma e se faz dialógica. (FREIRE, 2005 p. 78).

Conforme Contreras (2002), a profissionalidade envolve, ao mesmo tempo, as metodologias do ensino e os valores que o professor deverá desenvolver dentro da profissão. Desse modo, o autor compreende que

[...] as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino concreto. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Contreras (2002) trata a profissionalidade em três dimensões com a finalidade de definir o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa. Sendo a primeira dimensão da profissionalidade docente é a obrigação moral, a segunda dimensão é o compromisso com a comunidade e, por fim, a terceira dimensão é a competência profissional.

A primeira dimensão da profissionalidade docente é a obrigação moral¹, que corresponde a um compromisso dentro da profissão, constituindo-se de ordem moral para quem realiza, embora o aspecto moral do ensino esteja interligado com a dimensão emocional presente na relação educativa. Em decorrência disso, o autor enfatiza, nessa dimensão, o fato de que documentos emitidos e contrários aos interesses dos professores podem até dificultar a realização dos seus valores enquanto profissional, porém é necessário superar a contradição existente e encontrar razões para justificar e transformar tal situação.

¹ Citado por Contreras (2002), Tom (1984, p.79) menciona que o termo "moral" possui um sentido mais amplo que a mera referência a um comportamento correto; incluiria também a preocupação pelo que é importante e valioso, na medida em que estas situações assim avaliadas estão claramente vinculadas a fins desejáveis.

Contreras (2002) citando Gimeno (1990) enfatiza que os condicionantes comumente atribuídos aos professores, por meio de políticas públicas, não fecham as ações por completo para uma prática pedagógica melhorada e nunca evitam a responsabilidade individual de cada professor no exercício da sua função, pois o docente tem autonomia para conduzir sua prática educativa na sua sala de aula.

Na Educação de Jovens e Adultos, são notórios esses condicionantes, partindo do princípio de que não se tem uma formação específica que habilita o professor dessa modalidade no Estado de Mato de Grosso.² Embora essa questão possa limitar o professor em sua prática, não o exime de seu compromisso ético, moral e político perante sua profissionalidade, sendo o professor capaz de assumir um compromisso com as práticas educativas que desenvolve no âmbito escolar. Para que isso aconteça, o docente precisa ter a clareza e o compromisso com o sujeito que deseja formar e a respeito de qual é a concepção de educação que o está teoricamente alicerçado.

A segunda dimensão da profissionalidade docente é o compromisso com a comunidade. De acordo com Contreras (2002, p.79), “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente”, portanto, a prática educativa é compreendida como uma prática social.

As práticas dos professores não são constituídas de maneira isolada e sim compartilhada, na medida em que compactuam problemas, discutem princípios e resolvem conflitos dentro do contexto social. Dessa forma, Nóvoa (2009, p. 23) afirma que “comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade”, enfatizando que o trabalho em equipe, deverá ser em uma dimensão colaborativa, sendo assim, se faz presente nos modos da profissionalidade docente. Quanto ao compromisso social, Nóvoa (2009) acrescenta que “Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Nesse sentido, o pensamento de Freire (2011a, p. 13) corrobora com o de Nóvoa (2009) e Contreras (2002) quando afirma que “não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as

² Os dados do INEP de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (SOARES, 2008, p. 86).

contradições e os antagonismos de classes não penetram”.

O entendimento de Contreras (2002), no que tange à terceira dimensão da profissionalidade docente, é de que se tenha uma competência profissional, entretanto é preciso existir coerência entre a obrigação moral e um compromisso com a comunidade. Enfatiza, ainda, que

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores. (CONTRERAS, 2002, p. 83-84).

O autor afirma que a competência profissional é necessária para que o professor desenvolva a capacidade de assumir responsabilidades, porém, para que isso aconteça, ele necessita de autonomia profissional.

De acordo com essas três dimensões da profissionalidade, entende-se que a autonomia perpassa por todas elas, tendo em vista que as três dimensões englobam o trabalho educativo. Em acordo com Contreras (2002), afirma Nóvoa (2009, p. 31) que “Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”.

No âmbito da formação professores, Gatti et al. (2011) por meio de uma pesquisa, intitulada “Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte,” os pesquisadores denunciam a fragmentação das políticas docentes no Brasil, assim como apontam o descompasso entre a formação para o magistério nas universidades e as demandas da Educação Básica. Essa pesquisa teve como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação de crianças, jovens e adultos inseridos nas redes de ensino do país, visto que

[...] Elas visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um

processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. (GATTI et al, 2011, p. 49).

As políticas públicas são ações geridas pelo Estado, pois dependem do contexto sócio-histórico, uma vez que pode resultar em situações conflitantes com interesses opostos. Em suma, a classe dominante utiliza-se disso em função de seus próprios interesses estratégicos. Assim, em uma sociedade capitalista, cuja lógica é neoliberal,

[...] a educação é mercadoria, o que sugere que as políticas educacionais e a formação de profissionais da educação devam ser reguladas pelas leis de mercado, que rejeitam a formação omnilateral [...] como marca essencial da docência. Os modelos supramencionados influenciam as políticas de formação de professores, pois advêm de questões estruturais do capitalismo, e, assim, a educação destinada às classes trabalhadoras não se reveste de qualidade socialmente referenciada, como historicamente é assegurada à elite. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1246-1247).

Para Brzezinski (2014), aqueles que defendem um projeto de democratização da educação estão do lado oposto das políticas públicas governamentais assentadas em um ideário neoliberal, que compromete a qualidade da formação de professores e têm como resultado condições deploráveis de trabalho, como a baixa qualificação e a subnumeração.

A autora postula uma noção de escola pautada na concepção de escola unitária, preconizada por Gramsci (1979) e assumida por Frigotto (1993) e Manacorda (2007). Trata-se de uma escola voltada à promoção do ser humano em seus mais variados aspectos e demandas formativas (físicas, mentais, afetivas, estéticas, lúdicas). Para tanto, faz-se necessário pensar uma formação de professores que privilegie uma concepção de educação para o trabalho enquanto princípio educativo, oposta a uma educação voltada para um modelo de escola disciplinar alinhada às exigências do sistema capitalista.

Na sociedade capitalista, é possível perceber a dualidade da estrutura do sistema escolar: de um lado a classe dominante concebe a educação como um mecanismo para manter a estrutura do poder e, sobretudo, garantir a mão de obra qualificada; do outro lado, a classe trabalhadora vê na educação um instrumento que possibilita, primeiramente, o acesso ao mercado de trabalho e, posteriormente, vislumbra a emancipação social.

Na visão da classe dominante para a classe popular, a educação e a formação profissional são apresentadas como questões indispensáveis, que promovem a ideia de que, quanto mais instruída for a classe trabalhadora, maiores são as chances de ingresso ou permanência no mercado de trabalho, o que favorece, assim, o aumento da produção.

No entanto, esse contexto assume a formação de uma força de trabalho qualificada e competente, que induz à competitividade, pois fomenta a ideia de que quanto mais instruídos forem os trabalhadores mais chances têm de conquistar melhores empregos, sendo capaz de adaptar a classe trabalhadora às mudanças do sistema econômico, em consequência, diminuem-se os efeitos do desemprego, de modo a favorecer o aumento do volume de produção, ou seja, o desenvolvimento econômico.

E o sujeito da EJA é fruto do processo de exclusão econômica, social e cultural, típica das sociedades capitalistas, visto que muitos estão desempregados ou em busca de melhorias e procuram a escola para inserir ou permanecer no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a escola é vista por esses educandos como a instituição capaz de suavizar os impactos da exclusão social.

Essas questões nos levam a buscar respostas para entender que tipo de formação docente é necessário para lidar com esse educando da EJA que, a princípio, busca na escola uma espécie de ascensão social e não a reconhece como um espaço de construção e socialização de conhecimentos.

Tendo em vista essa dualidade no sistema de educação, procuramos entender, nos ensinamentos de Gramsci (1979), a escola enquanto um espaço sociocultural e formativo, relacionando educação e trabalho o que, segundo Gramsci (1979), favorece o equilíbrio no processo educativo para a formação de sujeitos, de forma a buscar seu sentido na Escola Unitária, que consiste na elevação cultural da classe proletária, que fortalece a luta contra a classe dominante, pois

[...] o proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada
[...] Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias, gerais, sem cultura geral, sem alma,

possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme. (GRAMSCI, 1980, p. 283).

Gramsci (1980) concebe escola como um conjunto de mecanismos para que a classe trabalhadora possa superar os interesses imediatos na busca da transformação social. Dito de outra forma, “Gramsci sustenta que o mais importante é criar um ambiente cultural rico, orgânico, de amplos horizontes, um ambiente democraticamente participativo, pois não se alfabetiza ‘a força’ e sim a quem se motivou para ler e escrever durante a discussão cultural” (NOSELLA, 1992, p. 29).

A perspectiva freireana converge como o pensamento de Gramsci por considerar a escola como uma práxis transformadora e libertadora: “Tratar o operariado como se fosse criança que deve ser doutrinado, é para ele a mesma coisa que mumificá-lo eternamente no estado infantil” (NOSELLA, 1992, p. 29).

A Escola Unitária idealizada por Gramsci (1979) defende uma concepção de educação que vincula, concomitantemente, o trabalho enquanto princípio educativo à formação intelectual da classe trabalhadora. Isso evidencia a inseparabilidade entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, unir teoria e prática.

No entanto, nessa concepção de educação, se faz necessária uma proposta de formação capaz de formar o professor para defender os interesses da classe trabalhadora. Segundo Gramsci (1979), esse desempenharia o papel dos intelectuais orgânicos para fazer o movimento contra hegemônico, na tentativa de superar as imposições que a hegemonia dominante apresenta. Nessa perspectiva, Gramsci (2000) diz que

A relação entre intelectuais e o mundo não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’. (GRAMSCI, 2000 p, 20).

Portanto, a formação é relevante para esse sujeito que não frequentou a escola na idade “certa”, que foi marginalizado pelo capitalismo e que é até mesmo vindo de um período interdito pela lei. Historicamente, as políticas educacionais que se direcionaram a esses sujeitos foram programas e campanhas fragmentadas com o objetivo central de incluir ao mercado de trabalho para formar mão de obra “qualificada” para esse mercado, diferente da proposta de uma Escola Unitária

fundamentada no pensamento de Gramsci, na qual não se tem como prioridade a formação integral do ser humano.

A formação integral do sujeito não é posta em questão quando se pensa mercado de trabalho, visto que a “qualificação técnica” pode ser entendida como suficiência na sua realização, o que precariza as construções acerca do sujeito, da educação e de como este se insere no mundo do trabalho. A inserção social passa pelo mercado de trabalho, mas não se restringe somente a ele.

Dessa forma, Gramsci (2001) pontua que

A escola unitária ou de formação humanística [...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a mais certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci (1979; 2001) considera a escola uma instituição da sociedade civil, onde ocorrem as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse seus interesses específicos de classe, e afirma ser a escola o local para elaborar os intelectuais de diversos níveis.

Em relação à educação, Gramsci (1979) aponta que é necessário o empenho de uma política orgânica que realize um processo de articulação entre o conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem ensinados e o modo de ensiná-los, bem como a sua necessidade do pleno desenvolvimento humano e as novas solicitações emergenciais na sociedade. Ambas precisam fundamentar-se na plena convicção de que a educação é um elo entre articulador e promotor da cultura, que auxilia a elevar nos educandos, ao menos em nível ideal, às condições de governantes, por intermédio da revolução cultural.

Nessa perspectiva, parte do princípio de que a formação do professor se constitui em espaços formativos e coletivos, onde são evidenciados alguns limites, desafios, resistências, dissimulações, revelando uma correlação de forças no espaço intraescolar. Logo, essas relações podem se apresentar de forma conflituosa ou conciliatória, e esses espaços são considerados plurais e democráticos, uma vez que não se constrói democracia sem conflitos.

A questão central, frente à realidade da educação pública, é que não se pode responsabilizar o professor e sua formação pelas mazelas da Educação, tendo em vista

que a política de formação de professores advém de um contexto social e econômico de cada período histórico. Percebe-se que, no contexto educacional, ainda há resquícios de uma educação vinculada ao passado, tensionada pela relação conflitante entre o Estado e a sociedade civil organizada, sob a qual a educação era tida em segundo plano, um passado que se ainda se reproduz.

2.2 A Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: Concepção e Práticas

A Educação de Jovens e Adultos sempre foi vista como uma prática fragmentada, marcada por ações assistencialistas e campanhas que, por vezes, serviram exclusivamente para o fortalecimento do mercado de trabalho e, em outros momentos, revelaram o intuito de reduzir o índice de analfabetos e não demonstravam preocupação com uma educação libertadora.

Em face disso, Arroyo (2011, p, 21) alerta que essa educação não poderia atuar com o intuito de “suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida”. Prossegue o autor evidenciando que “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2011, p. 28).

Em se tratando dos documentos legais da EJA, as políticas públicas necessitam atender às particularidades do educando dessa modalidade, caso contrário robustecem as desigualdades a serem superadas, tendo em vista que “a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade” (BRZEZINSKI, 2006, p. 30).

Quanto à EJA, diversos professores encaram sua formação como um apêndice e não uma formação específica. Assim, qualquer professor com formação para atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio pode ser docente nessa modalidade, mesmo aqueles que não cursaram disciplinas referentes à EJA na sua licenciatura, ficando, pois, a cargo do próprio professor a busca por essa formação. Dessa forma, a EJA carrega o estigma de uma visão negativa como modalidade da Educação Básica, o campo da improvisação e descompromisso público, por sua vez, contribui para a formulação de políticas públicas para esses educandos. Segundo Arroyo, “Se partimos dessa imagem,

não conseguiremos configurar um campo do direito à educação de milhões de jovens e adultos populares” (ARROYO, 2011p. 33).

Quanto a essa questão, Arroyo (2011) compreende que esse quadro trará sérias consequências, uma vez que

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indeferido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação (ARROYO, 2011, p. 19).

Embora alguns professores se identifiquem com a EJA e procurem uma formação e estudos para trabalhar com essa modalidade de ensino, dando preferência a essa modalidade, na maioria das vezes, isso não acontece. A situação mencionada por Arroyo (2011), quanto à desprofissionalização no campo da EJA, agrava-se ainda mais quando os professores simplesmente completam a sua carga horária nessa modalidade, mesmo sem formação que os habilite para o exercício da docência na EJA. Isso ocorre, pois existe um quadro instável de professores que acabam completando sua carga horária na EJA ou até mesmo estendendo para outras disciplinas para as quais não têm formação. Isso se agrava em se tratando de professores contratados, que, por sua vez, ainda apresentam uma demanda a ser superada na educação. O fato de o professor se sujeitar a ministrar aulas sem a devida formação ocorre em virtude da insegurança quanto ao desemprego, que chega ao ponto de julgar normal tais atitudes. Quanto a isso, Kuenzer (2004) observa que

[...] a forma pela qual o neoliberalismo conduz à banalização da injustiça social é o medo ou a insegurança da perda do emprego, da precarização do trabalho, da perda de qualidade de vida, da impossibilidade de sustentar a família, submetendo-se à racionalidade ética, à racionalidade estratégica, e tendo como consequências a desmobilização coletiva e a aceitação de práticas injustas como se fossem justas. (KUENZER 2004, p. 249).

São notórias as dificuldades de se trabalhar neste contexto, para o qual não se tem formação específica, no entanto não se pode culpabilizar somente o professor. Faz-se necessário questionar a qualidade dessa educação, uma vez que se quisermos dar um salto qualitativo, precisamos reconhecer que devemos lutar por políticas públicas que operam nos mecanismos da educação, pois a EJA requer um educador capaz de uma *práxis* constante, que leve em consideração suas singularidades, pois,

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

Essa modalidade está marcada por sujeitos em mudança e pode-se afirmar que, nela, “as carências escolares se entrelaçam com tantas carências”, fato esse que dificulta ainda mais um professor para atuar em sala de aula com o sujeito de EJA (ARROYO, 2006, p. 24).

Arroyo (2005) acrescenta que a história de um educando da EJA é mais tensa do que o percurso histórico da Educação Básica, que passou por intencionalidades que se inter cruzaram com as relações de poder, pois afirma que, na EJA,

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. (ARROYO, 2005, p. 221).

No entanto, essa concepção de EJA também se faz presente em nossos dias, pois a realidade vivenciada por esses sujeitos ainda continua excludente.

Segundo Soares (2011), esse sujeito da Educação de Jovens e Adultos pode ser descrito em três aspectos unificadores, sendo eles:

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

Diante essa realidade, pode-se inferir que o educando de EJA é caracterizado por sua condição de subalternidade, da exclusão imposta pela cultura letrada, que esse sujeito, por não ter frequentado a escola na idade “certa”, traz uma marca distintiva da pobreza. No entanto, é importante destacar que a EJA ganha maior visibilidade na sociedade civil, devido à ausência de políticas específicas. Inicialmente, foi entendida

numa perspectiva assistencialista, depois populista e mais tarde compensatória, constituindo-se, assim, no viés da Educação Popular.

Para Freire (1996), essa modalidade não deve ser vista dentro desse contexto de compensação. Entretanto, essa lógica é reforçada, em seu currículo, pelos professores, tornando-a cada vez mais excludente. Isso pode ser percebido quando observamos professores adaptando-se a essa realidade, muitos em processo de indignação na luta contra o sistema que está posto, dando a entender que qualquer um pode ser professor na EJA. No entanto, existe uma dicotomia: se, por um lado, a escola pública oferece o acesso, ela não garante a permanência e a qualidade do ensino, já que, como afirma Carvalho (2006, p. 187), “A escola pública foi gestada e gerida no seio de uma organização social excludente”, na qual a educação de adultos encontra-se em posição marginal.

Para Arroyo (2011, p. 23), “A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto”. E nós concordamos com essa assertiva, diante da discussão exposta, pois é preciso que se efetive, na prática, a EJA como política pública de educação, pois o que temos hoje é sua institucionalização legal, mas os seus processos estão relegados a último plano das políticas educacionais.

Arroyo (2011, p. 23) assevera que essa configuração da EJA poderá avançar a partir do momento em que “[...] o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências”. Com essa afirmação de Arroyo (2011), podemos perceber que a vinculação do profissional da EJA a outras modalidades educativas desfavorece a criação de sentimento de pertença à proposta educativa em foco. Percebe-se o *déficit* de formação inicial dos profissionais da Educação Básica, que não possuem formação específica para professores de EJA, até porque as várias licenciaturas não contemplam a EJA com conteúdos próprios para essa educação em sua matriz curricular, mesmo que precariamente.

Vale ressaltar que alguns cursos de Pedagogia oferecem, em sua matriz, disciplinas que procuram contemplar algumas das modalidades que compõem a Educação Básica, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial, Educação Indígena e Educação a Distância. Ressalta-se que a escolha da modalidade estudada fica a cargo dos docentes ou discentes, pois, de acordo

com a carga horária da disciplina, é humanamente impossível contemplar todas as modalidades citadas acima.

A formação do professor da EJA passa pela compreensão da pesquisa, reflexão e ação, não se resumindo simplesmente em uma mera aprendizagem de novas técnicas profissionais. No entanto, a formação de professores implica a compreensão dos princípios e fundamentos da EJA e também como uma oportunidade de reflexão acerca da prática educativa desenvolvida. A modalidade tem sua especificidade própria, uma vez que os jovens e adultos já têm repertório de conhecimentos e vivências que exige do professor um tipo de relação pedagógica diferenciada.

Partindo do princípio de que o saber se insere num processo permanente de apropriação e construção, a formação de professores deveria ser regida por uma pedagogia dialética, em que o ser humano, através de ações transformadoras, tornasse-se capaz de produzir, recriar, como sujeito de ação, presente no mundo.

Nessa perspectiva, o educando da EJA deve ser visto com um ser plural, portanto, faz-se necessário conhecer a sua trajetória de vida e utilizá-la como base do processo de aprendizagem, sendo essa uma das características necessárias ao professor que atuará nessa modalidade da educação. Assim, há a necessidade de formar professores aptos para lidar com os educandos da EJA e que reconheçam e levem em consideração a trajetória dos jovens e adultos no processo de ensino e de aprendizagem (SOARES, 2011b).

Devemos compreender que a formação do profissional da EJA constitui-se num processo dinâmico, com possibilidades de ajustes necessários no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, precisamos buscar a construção de uma formação de professores, entendendo que a *práxis* deve ser instância primordial do e no trabalho docente.

Ainda nesse direcionamento, faz-se necessária uma formação para os professores que atuam ou que irão atuar na EJA, com o objetivo de atender a esses educandos jovens e adultos, de modo a oportunizar o debate acerca da concepção do ensino, de sujeitos e de educação, para que possam, cada vez mais, como educadores, não apenas deter o conhecimento, mas aperfeiçoá-lo e, mais ainda, para poder transformá-lo.

No que diz respeito ao processo de formação de professores, Nóvoa (2002) pontua que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 2002, p.38).

Nóvoa (1995, p. 25) compreende que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Nesse sentido, no entendimento de Freire (2011c), a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos deve ir além de treinamentos e cursos de capacitação, não devendo ser pautada apenas nas simples técnicas mecânicas de ler e escrever. É fundamental uma formação, que também considere as especificidades do universo da educação de jovens e adultos.

Soares (2011) evidencia, mais uma vez, a necessidade de uma prática docente crítica e transformadora para esses educandos, tarefa que se configura por meio

[...] de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA, perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos. (SOARES, 2011, p. 307).

Gadotti (2003, p. 35) aponta que os educadores de jovens e adultos “[...] podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade”. Dessa maneira, a formação de professores pode possibilitar aos educandos da EJA oportunidades para a sua construção enquanto docentes inconclusos nessa modalidade de ensino, bem como para a construção de conhecimentos de seus alunos, sujeitos jovens e adultos que voltam às escolas acreditando em uma mudança de vida.

No campo da formação docente na EJA, encontra-se um contexto ainda mais diversificado, com infinitas particularidades e histórias escolares que relatam fracasso e descaso social, pois muitos educandos da EJA vivem do trabalho informal, uma vez que a ausência da escolarização é um dos obstáculos para a inserção no trabalho formal. E a escola, em seu *locus*, ainda não tem conseguido dar um salto qualitativo na busca para entender o contexto de vivência no qual os educandos se inserem.

O vínculo educação e trabalho não está fortalecido na prática pedagógica com os sujeitos da EJA. Todavia o diálogo com o saber do educando deve ser estabelecido a partir dessas premissas, de forma a promover uma educação mais humana e comprometida com uma prática emancipatória e com um projeto democrático de sociedade, de modo a valorizar o saber popular e que reconheça que as pessoas fazem parte da natureza e dependem dela para reproduzir a vida.

Portanto, ousar e construir políticas públicas para a educação de jovens e adultos é, sobretudo, um compromisso com a educação de qualidade social para todos. Em se tratando da formação para educadores de EJA, concordamos que

[...] estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. As faculdades de Educação criam cursos específicos de formação para EJA. Por outro lado, hoje é mais fácil encontrar produção teórica e material didático específico para esses tempos educativos. (ARROYO, 2011, p. 21).

Como afirma Freire (2001, p. 16),

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências a sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras.

Nessa perspectiva, a Economia Solidária, enquanto trabalho informal, está alicerçada na valorização dos saberes culturais, na gestão democrática, na participação dos sujeitos atendendo à diversidade, bem como a formação de formadores como uma das principais estratégias no respeito aos direitos humanos e ao bem viver.

Para Chaves (2008), o perfil do educador/pesquisador de EJA se constitui a partir de dimensões fundamentais, como a:

[...] flexibilidade, que possibilite a crítica e a inovação, e saiba lidar com a diversidade cultural, social e profissional. E ainda, um educador que entenda as relações contraditórias que permeiam o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica da produção, e que desenvolva autonomia intelectual e profissional, bem como a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente. (CHAVES, 2008, p.74-75).

Nesse sentido, formar profissionais para atuar na EJA e lidar com as diversas realidades que estão postas é um desafio da atualidade. A formação centrada na escola possibilita o repensar da prática pedagógica por meio das vivências cotidianas que concorrem para a produção de bons resultados na aprendizagem. Processos e resultados construídos politicamente, por meio do compromisso dos educadores com a modalidade de ensino, posto que Freire (2009) afirma que o educar é um ato político.

A formação centrada na escola concorrerá para orientar o cotidiano e estabelecer a conexão teoria/prática com os saberes apreendidos em outros contextos da vida. Dessa maneira, a formação centrada na escola atenderá a uma pluralidade sociocultural no intuito de promover a construção de conhecimento ao educando de EJA, tendo o trabalho como princípio educativo e pautado nos princípios humanísticos e no entendimento da educação como direito subjetivo, de forma a contrapor-se ao capitalismo.

Nessa perspectiva, o trabalho passa a ter uma nova dimensão, não aquilo que o escraviza, que o usurpa e o aliena, mas sim uma ideia de trabalho que humaniza, em que as relações são constituídas em valores de cooperação e de igualdade. Para tanto, a ampliação do currículo tem de estar alicerçada na valorização dos saberes culturais, na participação dos sujeitos, que atenda à diversidade e respeite os direitos humanos. (FREIRE, 1981).

Em uma concepção de educação dialógica, os jovens e adultos são motivados a serem leitores críticos do mundo e a construir a sua emancipação, o que implica, concretamente, num processo educativo que os ajude a entender e responder, desde suas condições de vida.

Assim, consoante a essa concepção de educação, Gramsci (1979) aponta que a escola pode elevar os trabalhadores a uma consciência universal por meio da superação do senso comum, dos interesses imediatos. Nessa mesma linha de raciocínio, Frigotto

(2010) propõe que seja desenvolvida uma prática associada a uma educação política que atenda aos interesses dos excluídos.

De acordo com Frigotto (2010), a escola indicada para os alunos trabalhadores da EJA seria a escola politécnica, tendo em vista que sua organização levaria o educando ao desenvolvimento intelectual, físico e científico associado ao trabalho produtivo, avançaria no sentido da superação da divisão social do trabalho.

Na Educação de Jovens e Adultos, perpetua-se a ideia de uma educação compensatória, que vise a responder às diversas necessidades postas pela nossa sociedade, pois a escola é vista como uma instituição que propiciará o domínio dos saberes exigidos pelo mercado de trabalho, bem como o local que tornará possível a superação das condições socioeconômicas desfavoráveis.

Segundo Di Pierro (2001, p. 253),

[...] superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas [...] não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil, isso porque a EJA, pela sua especificidade, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada levando em consideração as trajetórias de vida dos sujeitos jovens e adultos.

A formação do docente para a realidade na EJA consiste em pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados, e que, portanto, são conhecedores e participantes do social em uma dimensão desprivilegiada. Tal formação deve buscar romper cotidianamente com as relações de negação nas vidas dos educandos, que, historicamente, começaram com a exclusão escolar, de forma a cercear as demais escolhas.

Nessa perspectiva, a formação centrada na escola insere-se na problematização do contexto escolar e social, ou seja, parte da contextualização dos sujeitos, das políticas para a modalidade em questão direcionando os processos educativos, que envolve o universo do trabalho, as relações inerentes ao educar e a possibilidade de produção e construção do novo conhecimento, das novas relações.

Em relação a essa modalidade de ensino, as políticas públicas ainda não percebem que os “[...] jovens-adultos como coletivos de direitos e não de favores e suplências” (ARROYO, 2011, p. 29).

As políticas de formação de professores, de certa forma, não valorizam os

profissionais que atuam na EJA, o que pode ser percebido na ausência dessa modalidade nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, como também na pouca oferta de formação a esses profissionais. Isso porque o professor da EJA participa da mesma formação que os demais e não há um momento específico para a EJA, ou seja, não se dá a devida atenção, especialmente no planejamento das aulas, para que esse docente possa desenvolver a capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem uma atuação de sucesso voltada para a aprendizagem significativa desse educando. A carência de metodologias e currículo adequado a essa modalidade poderá ocasionar a evasão escolar, o que garante, na prática, somente o acesso, mas não a permanência na escola.

Outras dimensões nas relações entre o público da EJA, os professores e a formação tanto inicial quanto à formação centrada na escola pressupõem uma compreensão da realidade política, econômica e social que tende a manter as diferenças sociais como estão, enquanto possibilidade de manutenção do *status quo*, de forma a agradar a poucos.

Tradicionalmente, as políticas públicas não oferecem condições para que se rompam com as barreiras que condicionam o ciclo vicioso que impera nas escolas que atendem a essa modalidade, tais como as já apresentadas. Isso diz respeito a percorrer o caminho da culpabilidade de responsabilidades: por um lado, culpa-se o educando por falta física, desinteresse, capacidade de superação da condição inicial; por outro lado, culpa-se ou responsabiliza-se o professor por não entender quem são os educandos da EJA, como aprendem e o que buscam, nesse momento de suas vidas, em relação à escola. O maior desafio das políticas públicas para essa modalidade da educação básica é romper com o que esteve e está posto até o momento, quando se pensa educação de qualidade social para tal público.

A preocupação com essa questão decorre do fato de os cursos de licenciaturas em geral não tratarem, em seus currículos, da formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos, como já exposto. O processo de formação não proporciona aprendizagens sobre a prática educativa e o ser professor na EJA. Assim, as dificuldades dos docentes em relação ao trabalho com esses jovens e adultos decorrem também do seu próprio despreparo para o trabalho específico a ser realizado com alunos

de diferentes faixas etárias, jovens e adultos, cujas características desconhecem e com os quais não foram formados para trabalhar.

Com o propósito de evidenciar a ausência da formação de professores para essa modalidade da Educação de Jovens e Adultos, recorreremos a Gatti et al. (2011) que nos mostram que a EJA se apresenta, exclusivamente, como modalidade de aperfeiçoamento, cuja carga horária tem, no mínimo 180 horas, enquanto os cursos de Especialização possuem uma carga horária com, no mínimo, 360 horas.

Esses autores salientam que, no cômputo geral de 163 tipos de cursos sobre Diversidade, somente 19 são direcionados para a EJA. Diante dos dados, obtém-se um número baixo dentro da modalidade de Aperfeiçoamento, tendo em vista que os cursos de Especialização ofertam uma carga horária mais elevada, o que possibilita maior profundidade na aprendizagem e tende a oferecer uma melhor qualidade no ensino da EJA.

O quadro a seguir traz a distribuição dos cursos de formação oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Quadro 1 – Distribuição dos cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, por modalidade e área de conhecimento, quanto à modalidade aperfeiçoamento.

	Número de cursos de formação de professores	Participação no total dos cursos de formação de professores	Participação no total dos cursos por modalidade
Total Geral	690	100%	
LICENCIATURA	299	43,3%	100%
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	8	1,2%	100%
ESPECIALIZAÇÃO	138	20%	100%
APERFEIÇOAMENTO	179	25,9%	100%
Áreas do currículo da educação básica	10	1,4%	5,6%
Tecnologia da informação e comunicação	6	0,9%	3,4%
Diversidade	163	23,6%	91,1%
Educação para a diversidade	31	4,5%	17,3%
Gênero e diversidade	26	3,8%	14,5%
Educação para as relações étnico-raciais	30	4,3%	16,8%
Educação ambiental	28	4,1%	15,6%
Educação de jovens e adultos	19	2,8%	10,6%
Educação em direitos humanos	12	1,7%	6,7%
Educação integral	9	1,3%	5%
Educação do campo	2	0,3%	1,1%
EXTENSÃO	66	9,6%	100%

Fonte: Gatti et al, 2011, p. 87-88.

Para mostrar a precariedade nessa modalidade de ensino nos cursos de licenciaturas em geral, Gatti (2009) nos apresenta outra pesquisa que também comprova essa deficiência na formação do professor da Educação de Jovens e Adultos.

Essa realidade denota que a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos ainda se caracteriza como desafio. Pode-se dizer que não passa de uma medida que ainda não ultrapassou a esfera da etapa da medida política e desejo de professores para construir saberes necessários à prática.

O quadro 2 apresenta as disciplinas obrigatórias, agrupadas nas categorias curriculares de análise.

Quadro 2 - Carga-horária e disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análises desagregadas.

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: GATTI, 2009, p. 26.

Como se vê, do subtotal de 11,2% que compõem a categoria Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino, apenas 1,6% se refere à EJA, com 49 disciplinas obrigatórias em todo o país, o que representa 1,6% do total de disciplinas, uma parcela pouco significativa, quando comparada aos 5,3% da Educação Infantil e 3,8% da Educação Especial, o que é superior somente à categoria de Contextos não escolares com (0,5%) na distribuição dos conteúdos.

Tendo em vista a constatação da deficiente formação para a EJA nos programas de licenciaturas analisados por Gatti (2009), convém refletir quanto à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro.

Apresentamos a seguir o quadro 3 referente às disciplinas optativas nos cursos de formação e professores.

Quadro 3 - Disciplinas optativas, segundo as categorias e subcategorias de análises.

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	93	22,9
	Didática geral	3	0,7
	Subtotal	96	23,6
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	20	4,9
	Currículo	14	3,4
	Gestão escolar	23	5,7
	Ofício docente	8	2,0
	Subtotal	65	16,0
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	26	6,4
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	24	5,9
	Tecnologias	13	3,2
	Subtotal	63	15,5
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação especial	16	3,9
	EJA	17	4,2
	Educação infantil	14	3,4
	Contextos não escolares	4	1,0
	Subtotal	51	12,6
Outros saberes		101	24,9
Pesquisa e TCC		9	2,2
Atividades complementares		21	5,2
Total		406	100,0

Fonte: GATTI, 2009, p. 27.

No terceiro quadro, referente às disciplinas optativas, considerando ainda a mesma categoria curricular, os índices relativos às diferentes modalidades de ensino praticamente se equivalem, com uma vantagem para as disciplinas que abordam a EJA, que representam 4,2% do subtotal de 12,6% da categoria. É preciso reforçar, porém, o caráter opcional dessas disciplinas.

Quanto à carência apresentada no campo de formação de educadores de EJA, o Fórum de EJA, afirma:

Na maior parte dos casos, a temática da EJA se introduz na universidade por meio da extensão, que é ainda uma dimensão de pouco prestígio, particularmente quando confrontada com a pesquisa. Entretanto, já se podem identificar experiências em que a extensão gera a pesquisa que fecunda a formação dos educadores e oferece novos espaços formativos para a constituição dos educadores de EJA. (FÓRUM EJA – Formação de Educadores de Jovens e Adultos – I Seminário Nacional, 2006).

Soma-se, a esse quadro, um silenciamento dessa modalidade de ensino nas universidades, pois os cursos de licenciaturas não têm contemplado, em suas matrizes curriculares, a formação de professores, uma vez que a maior produção acadêmica se concentra na área de alfabetização, e um número ainda menor nos estudos relacionados à formação inicial de professores da EJA. Esse silenciamento tem se constituído em uma das preocupações do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA) e dos pesquisadores sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA tem sua especificidade própria, uma vez que os jovens e adultos já têm um repertório de conhecimentos e vivências que exige do professor um tipo de relação pedagógica diferenciada, uma formação de professores que consiga abarcar o sujeito da EJA em suas singularidades.

Di Pierro (2006, p. 283) observa que “no caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente”. Essa inexistência de um perfil do educador de jovens e adultos é associada ao fato de não termos, ainda, uma definição muito clara da própria EJA, pois essa modalidade se encontra em processo de amadurecimento e, portanto, permeada por muitas indagações que merecem permanentes discussões. Isso também é exposto por Arroyo (2006) quando afirma: “o perfil do educador de EJA e sua formação encontra-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Pode-se dizer que pouco se fez e se tem feito, no sentido de atender a adultos que tentaram voltar para a escola, pois os programas destinados à EJA, no Brasil, tornaram-se reféns de uma situação que, durante décadas, fez desse assunto um discurso político rentável, desconectado de compromissos reais. Para Arroyo (2006, p. 26), “A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos”.

A seguir, abordamos o processo de constituição da Educação de Jovens e

Adultos como política pública de educação, bem como a política de formação de professores para a EJA, em decorrência das deliberações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

3 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, apresentamos as políticas da Educação de Jovens e Adultos, implementadas a partir das deliberações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas)³, de modo a se dar destaque à questão da formação de professores para a EJA. No decorrer das últimas seis décadas, a UNESCO⁴ promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como Confinteas, que têm se estabelecido como um dos fóruns mais atuantes no campo internacional da Educação de Jovens e Adultos. Essas Conferências, nos últimos sessenta anos, debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos entre uma Conferência e a outra e, em alguns momentos mais conturbados, impediram o desaparecimento da educação de adultos das pautas das políticas públicas em vários países.

As Confinteas são espaços de organização internacional na modalidade Educação de Jovens e Adultos, ou seja, são fóruns que priorizam a participação dos órgãos governamentais, porém a sociedade civil organizada busca participar na elaboração dos documentos nacionais que os países apresentam, como documento final e compromisso dos governos. Tendo como objetivo impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como um elemento importante, com o intuito de renovar o compromisso político e desenvolver ferramentas de implementação na realização dos acordos firmados.

Apresentamos a seguir o registro das Confinteas.

³ CONFINTEAs (do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONF-INT-EA) representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas (IRELAND, 2013).

⁴ UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) foi criada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. (BRASIL. Unesco/Onu Brasil).

Quadro 4 – Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas)

Confintea	Local	Ano
I Confintea	Elsinore, Dinamarca	1949
II Confintea	Montreal, Canadá	1963
III Confintea	Tóquio, Japão	1972
IV Confintea	Paris, França	1985
V Confintea	Hamburgo, Alemanha	1997
VI Confintea	Belém, Brasil	2009

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados disponibilizados por Timothy Ireland (2008) no site dos Fóruns de EJA.

Nossa exposição em relação à Confinteas considera três enfoques geopolíticos que se imbricam e que se completam: internacional (período de participação nas Confinteas); nacional (ocasião em que acontecem seminários e relatórios nacionais com a participação dos estados-membros, no caso o Brasil) e local (Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso). A maneira como dispomos textualmente essas perspectivas não implica necessariamente uma ordem de grau de importância, pois o que pretendemos é possibilitar uma visão mais ampla do processo de construção das políticas da educação de adultos.

3.1 I Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949)

Em um contexto pós-guerra de múltiplas crises, em busca da paz, reaparece a ideia de que a educação assumiria um papel importante no funcionamento do regime democrático. Nesse contexto, aconteceu a I Confintea em Elsinore (Dinamarca), de 19 a 25 de junho de 1949 — um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e três anos da criação da UNESCO (1946). Ela se constituiu em um marco para a Educação de Adultos, que teve como discussão e tema, unicamente, “Educação de Adultos”, o entendimento internacional e a cooperação necessária para desenvolver a educação de adultos.

A I Confintea contemplou um público ainda pequeno, com menos de 30 estados-membros, contando com a presença de Organizações não governamentais (ONGs), num total de aproximadamente 100 participantes. O Brasil não teve participação na I Confintea, porém participou da Campanha em Beirute, em 1948 (Fórum Internacional

de Sociedade Civil). A I Confintea retrata a educação de adultos como divulgação da cultura de paz e apoio às campanhas de alfabetização nos países considerados em desenvolvimento (IRELAND, 2008).

Diante dos estudos realizados para a realização dessa conferência, Ireland e Spezia (2012) enfatiza a impossibilidade de se chegar a uma definição exata da educação de adultos de forma unânime a ser aplicada a todos os países. Para eles, é necessário levar em conta as necessidades de cada comunidade local ou nacional. Em virtude disso, foi possível somente destacar as tarefas que a educação de adultos tinha como metas, dando ênfase ao objetivo de satisfazer as necessidades dos adultos em toda sua diversidade. Segundo os autores, as tarefas elencadas são:

- ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
 - estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
 - dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual;
 - restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento;
 - cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial.
- (IRELAND E SPEZIA, 2012 p. 86).

Ainda os autores Ireland e Spezia (2012, p. 89) enfatizam que o objetivo da educação de adultos “é atender às necessidades culturais dos adultos em toda a sua gama e diversidade”. Entendemos que a definição por tarefas traz a necessidade de atender às necessidades particulares de indivíduos, bem como a urgência dos problemas a serem resolvidos em cada comunidade local ou nacional, por essa razão o conteúdo, os programas e os métodos não devem ser trabalhados de forma universal.

Observa-se, no relatório de Paiva (2009), que havia a intencionalidade de apoiar educadores de países menos desenvolvidos com aqueles que já trazem consigo experiências para desenvolver a educação de adultos. Porém, o documento não fazia nenhuma alusão a essa parceria. Quanto à perspectiva de direito, não se fazia presente no texto, contudo, segundo os seus parâmetros de organização para a educação de adultos, propunha-se a necessidade de sustentar a educação desses sujeitos adultos. Nessa perspectiva, todos novamente aprendizes de um mundo que se modifica de forma drástica, que são problemas gerados no mundo, que exigiam cooperação e entendimento de ordem internacional, de modo a atribuir à UNESCO o papel de facilitadora dessa

cooperação. Nesse contexto da educação de adultos, passa a ter, predominantemente uma característica de extensão da escola formal, como aponta Gadotti (1992):

[...] uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Para isso fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola. (GADOTTI, 1992, p. 4).

Ainda com Gadotti (1992), a educação de adultos, até nos anos 1940, era vista como uma extensão da escola formal, principalmente ao se tratar da educação na zona rural. Cabe ressaltar que esse autor nos alerta para o uso dos termos: educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária, que, por sua vez, não são considerados sinônimos⁵.

Em 1945, com o Estado Novo no Brasil, dá-se início a um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país, momento em que a Unesco encaminha solicitações aos países integrantes na condição de educar seus adultos analfabetos. Em função do atendimento à Unesco, até então recém-criada, o governo lançou em 1947 a 1ª Campanha de Educação de Adultos, com o propósito de suprimir o analfabetismo em três meses (CUNHA, 1999). Com isso, Paiva (1987) enfatiza que muitos militantes da causa destacavam a necessidade da educação de adultos para que se pudesse fazer funcionar a democracia brasileira, adotando o *slogan* preconceituoso proposto pelo professor Cândido Jucá Filho⁶: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. Havia muitos projetos e, mesmo em tempos de entusiasmo, muitos deles falhavam quase sempre pela ausência de financiamento.

No que se refere à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), esta contava com material didático de ensino para todo o país, tanto no meio rural quanto no meio urbano e funcionou durante o período de 1947 a 1963, quando foi extinta. Para Paiva (1987, p.178), “No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão de obra alfabetizada nas cidades [...] além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo”.

⁵ Para melhor compreensão sobre os termos citados, consultar os trabalhos de Moacir Gadotti (2012).

⁶ Linguista, filólogo e professor catedrático do Colégio Pedro II. (PAIVA, 1987).

Essa campanha significava mais um combate à marginalidade e incentivo ao trabalho do que o combate ao analfabetismo, conforme observamos no pronunciamento do professor coordenador da CEAA, Lourenço Filho

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar com mais eficiência, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (LOURENÇO FILHO apud PAIVA, 1987, p.179).

A CEAA foi a primeira iniciativa do governo federal quanto à formulação de políticas para redução do analfabetismo, assumindo como diretor geral Manoel Bergström Lourenço Filho, no período de 1947 a 1950. Essa campanha não nasceu por exclusiva interferência da Unesco, pois já estava posta, no Brasil e em outros países, a necessidade de alfabetização de adultos basicamente por conta dos processos de industrialização, urbanização e formação de eleitores. Toda essa movimentação se dava em prol da recomposição dos partidos políticos que se preparavam para as eleições e, nesse ínterim estava a educação de adultos que, naquele momento, foi alvo de muitas críticas. Isso porque era definida como uma campanha cujo objetivo seria somente aprender a assinar o nome, e assim, posteriormente, obter o título de eleitor o que a tornava uma “fábrica de eleitores”. Paulo Freire cita, mais tarde, a expressão “voto com o nome ferrado”.⁷ (FÁVERO, 2010).

Ao analisarmos a EJA desde a I Confinteia, é possível perceber que estão em curso políticas de educação que têm por objetivo alfabetizar para massificar. Concordando com Paiva (1987), são formas de mascarar e reforçar a transmissão de ideologias, sendo a educação o meio viável utilizado para a massificação da população vítima do analfabetismo.

Ressaltamos que a Educação de Adultos começou a ter maior destaque na década de 1930 e, nesse período, o nosso país passava por uma onda de transformações vinculadas ao processo de industrialização. Porém, somente na década de 1940 que se

⁷ Segundo depoimento de um educando a expressão nome ferrado seria: “É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel, até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar [...] tira o título e manda a gente votar em quem ele quiser.” (FREIRE, 2005, P. 124-125).

observam indícios de documentos de políticas públicas destinadas à escolarização de pessoas adultas. O Governo Federal, no final da década de 1930, por meio do MEC, organizou a Campanha de Alfabetização de Adultos, cuja ação ampliou o ensino supletivo no Estado, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, oferecendo o ensino fundamental noturno àqueles que não tiveram acesso à escola primária (BRITO, 2001).

A respeito da educação de adultos em Mato Grosso, são encontrados dados que antecedem ao período da I Confinteia, registrando, no ano de 1939, matrículas de 325 alunos em Cuiabá (61,0%) e o restante (208 alunos, ou 39,0% do total de matrículas) espalhado pelo interior do Estado. Desde 1937, em Cuiabá, funcionava uma escola noturna, a escola Pedro Gardés, com o Ensino Fundamental para atender a alunos trabalhadores, pois estes não teriam disponibilidade de tempo para estudar no período diurno. Mato Grosso, assim como ocorreu em todo o nosso país, incidiu inúmeras reformulações na década de 1940, já que se associava o desenvolvimento econômico insatisfatório à ausência da escolarização das pessoas adultas deste Estado, uma vez que se faz necessário mencionar que, no início do período da Nova República, mostrou-se uma necessidade com a elevação da escolarização, sendo ela vinculada à qualificação da mão de obra, almejando a ascensão do Brasil junto aos outros países mais desenvolvidos.

Sendo assim, pode-se entender que as políticas educacionais são organizadas com finalidades peculiares, conforme o projeto hegemônico de cada período da história de um país, de modo a se considerarem as concepções de Estado, de educação e de sociedade que se fazem presentes neste período.

Nesse contexto, constata-se o dualismo no atendimento educacional existente em Mato Grosso, ou seja, uma escola primária profissional para a classe trabalhadora e a secundária superior para as elites.

O Estado de Mato Grosso, nos anos 40, apresentava uma dualidade conflitante no que se refere à educação. Por um lado, escolas que serviam a uma camada social mais elitizada e de outro, escolas destinadas às classes menos favorecidas. Esse quadro foi agravado pela Campanha 'Marcha para o Oeste', que tinha como finalidade formar colônias agrícolas no sul de Mato Grosso, com os excedentes populacionais de brasileiros em situação de desemprego, oriundos de outras regiões do Brasil. Todo esse processo migratório aumentou a demanda de uma população não escolarizada, o que era preocupante para o Governo Getulista que proclamava ser através da escolarização da população a única maneira de eliminar os obstáculos para o desenvolvimento da nação. (SOUZA, 2007, p. 53).

Quanto a essa dualidade no sistema escolar de ensino, Teixeira (1966) afirma que a manutenção desses dois sistemas escolares vem desde a independência do Brasil, uma destinada a formação da elite, outro imposto a toda nação e outro destinado ao povo. Quanto a essa dualidade no sistema escolar de ensino, Teixeira (1966) afirma que a manutenção desses dois sistemas escolares vem desde a independência do Brasil, um sistema destinado à formação da elite e outro imposto a toda nação (povo).

Quanto à formação de professores para atuar na educação de adultos, Lourenço Filho já enfatizava essa questão, pois sabia das singularidades desses sujeitos, ao ponto de dizer que

[...] todas as vezes que alguém que assuma a responsabilidade de educar necessitará de ordem e método, isto é, de compreensão segura dos fundamentos de seu trabalho. É o conhecimento do método que distingue o verdadeiro profissional do amador, mesmo quando este possua o título de professor.

[...] Quem pretenda ensinar a adultos, como às crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos. (LOURENÇO FILHO, 1945 apud FÁVERO; FREITAS, p.180, 2011).

No que se refere a essas questões da formação de professores na educação de adultos nesse período, nota-se que não foi cumprido o esperado, pois Souza (2007) postula que

O corpo de professorado muito deixa a desejar, pela deficiência que apresenta na sua preparação pedagógica e mesmo intelectual. Para isso concorreu grandemente a intervenção manifesta do partidarismo político na sua composição. Em matéria de ensino, diante da desorganização imperante, estamos na estaca zero, como podemos afirmar, valendo-nos de uma expressão em voga. (COSTA, 1951 apud SOUZA, 2007 p. 91).

Diante do exposto, em nível estadual, podemos observar que a falta de formação profissional dos professores para a educação de adultos se configurou como um grande problema para o seu desenvolvimento educacional, problema que vem se arrastando até os dias de hoje, uma vez que continuamos carentes de uma formação que liberte o professor para desenvolver a docência no âmbito da EJA.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que as condições destinadas à educação de adultos não são consideradas satisfatórias no Brasil e no Estado de Mato Grosso.

Segundo Souza (2007), a educação de Mato Grosso era precária, não conseguiu cumprir as propostas do Governo Federal, em resposta ao que foi acordado na I Confinteia. Um dos fatores decorrentes desse atraso seria desde a legislação ultrapassada, com o regulamento datado em 1927, até a ausência de escolas, de professores habilitados, de fiscalização escolar e material pedagógico, dentre outros.

Dessa forma, podemos verificar que os anos que antecederam a Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em Mato Grosso não estimavam uma educação que viesse amenizar o analfabetismo, conforme o acordo firmado com o governo federal, o que tornou notório o descaso público com a população analfabeta.

Defendemos aqui que o desenvolvimento profissional dos educadores de adultos deve ser em um processo constante, para que contemple as necessidades propostas pelos governos. A esse respeito, Soares (2008) afirma que

[...] a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. (SOARES, 2008, p. 84).

A educação, a partir desse momento, deveria elevar o índice das pessoas alfabetizadas, de modo a fazer desaparecer o adulto iletrado, frente ao progresso da sociedade. No tocante a essa discussão, Cunha (1999) argumenta que o adulto analfabeto era considerado um alguém incapaz, que não podia votar ou ser votado, pois as pessoas analfabetas eram consideradas incapazes não simplesmente para as atividades políticas, mas também um problema social que, por sua vez, estaria colaborando para os baixos índices de desenvolvimento do país.

Entendemos que há um distanciamento entre os ideais propostos na I Confinteia e o que ocorre na prática, pois as propostas elaboradas pelo governo federal e estadual no atendimento dos sujeitos da educação de adultos não são implementadas com os mesmos objetivos propostos. Isso porque esse distanciamento advém da ausência de

ações governamentais para tratar da aprendizagem desses adultos; elas têm como foco principal unicamente a capacitação profissional e vocacional, o que a elas fazem faltar abordagens integradas para tratar do desenvolvimento integral do sujeito da EJA.

3.2 II Conferência Internacional de Educação de Adultos (1963)

A II Confintea aconteceu de 21 a 31 de agosto de 1963, em Montreal, Canadá. O mundo estava em mudanças, passando por um período de rápido crescimento econômico e havia uma intensa discussão sobre a educação de adultos inserida em um mundo que se encontrava em transformação. Aproximadamente 50 estados-membros participaram dessa conferência, contando com a presença das ONGs, o que totalizou um público de aproximadamente 200 participantes (IRELAND, 2008).

As demandas sociais dos anos de 1960 refletiam significativamente nos projetos educacionais ou nas perspectivas para o educar naquele tempo. Nesse sentido, havia uma busca por um contexto no qual predominava uma relação entre humanismo e técnica, associando o aperfeiçoamento profissional, dignidade humana com o progresso social. Todos os indivíduos, independente da condição social e profissional, deveriam embasar essas concepções, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, rumo ao progresso da humanidade, com o intuito de formar um homem moderno. Este associa os meios de comunicação de massa com a formação do adulto a partir do cinema, rádio e a televisão, porém ainda se fazia presente um reforço pela paz, devido à memória recente da tragédia que aconteceu na Segunda Guerra Mundial. A partir dessa perspectiva, surgia o direito à educação, ou seja, “Reconhecia que todo adulto, homem ou mulher, tinha possibilidades suficientes para a educação geral e profissional” (PAIVA, 2009, p. 23). Esse cenário configura-se como um importante instrumento de análise para pensar as projeções na área educacional, o homem a ser formado e quais conhecimentos deveriam ser validados para considerar que a escola desenvolvia seu papel de ensinar.

Pode-se destacar que pensar a educação de adultos significa argumentar que essa educação se configura como campo de Direitos Humanos, pois se trata de garantia de um direito fundamental, que é o direito à educação.

As discussões sobre os direitos humanos refletem na educação brasileira. Na década de 1960, surgem novas perspectivas na educação, criam-se programas de alfabetização fundamentados no pensamento de Paulo Freire. Esse autor defendia o

ideário de que “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 1981, p. 40), ideias que serviram como apoio para produzir subsídios para um trabalho pedagógico na educação de adultos em direção à educação popular comprometida com a formação da pessoa como sujeito autônomo.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que previa a expansão de programas de alfabetização de adultos em todo o Brasil, orientado pela proposta de Paulo Freire. Entretanto, com o golpe militar, Paulo Freire foi exilado e a Ditadura Militar suspendeu esses programas. Em substituição à proposta de Freire, o governo federal cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no período de 1969-1985, tendo em vista que esse novo programa vem com outra perspectiva para o ensino de sujeitos adultos. Ele seguia um modelo de ensino doutrinário, centralizador, com conteúdos despolitizados, que tinha por objetivo suprir as demandas do capital internacional presente nesse período governado pelos militares (PAIVA, 2009).

Segundo Paiva (1987), a década de 1960 destaca-se por movimentos sociais e pelo montante de programas para a educação de adultos, aqueles que se dedicavam, principalmente, à produção de manifestações artísticas populares, com o objetivo de uma formação cultural e política do sujeito da EJA. São exemplos o Movimento de Cultura Popular desenvolvido em Recife e Natal (1961), Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvida pela União Nacional dos Estudantes (UNE), Campanha de pé no chão também se aprende. (Prefeitura de Natal).

O Movimento de Educação de Base (MEB) com um sistema de educação radiofônica, que atendia a população rural, surgiu em 1960, mas foi desenvolvida em 1961 pela CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) sob o decreto nº 50.370. O MEB foi o único movimento oriundo da cultura popular que resistiu ao golpe de 1964. Para os autores Haddad e Di Pierro (2000),

A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Em se tratando da formação de professores para os sujeitos adultos, a LDB 4.024/1961 não fez nenhuma menção específica para essa formação. O Brasil não participou da I Confinteia, porém participou da Campanha em Beirute em 1946, como mencionado anteriormente, embora que de forma embrionária a questão da formação de professores, já havia a preocupação sobre essa questão.

Diferentemente de outras práticas de alfabetização, os instrumentos utilizados na atuação desses movimentos culturais têm como objetivo promover a conscientização crítica e politização de seus educandos, isto é, uma escolarização para além da alfabetização.

Esses movimentos de cultura popular eram vistos como uma forma diferente de alfabetizar o adulto, uma vez que despertava a conscientização do educando perante sua realidade. Dessa forma, era visto como uma ameaça aos objetivos do governo militar. Em consequência, muitos desses programas tiveram seu fim no período militar, por serem considerados como um método revolucionário e aqueles que não foram extintos sofreram mudanças na metodologia a ser trabalhada. Partindo dessa perspectiva, Paiva (1987) salienta que

[...] a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1987 p. 259).

Os documentos pesquisados não fazem referência à formação docente para atender às demandas desse educando, e o professor ficava responsável pela sua própria formação, porém nota-se a prioridade dada a uma educação quantitativa, em detrimento da qualidade do ensino destinado à população adulta analfabeta.

As políticas públicas de articulação de programas, projetos e reformas educacionais desenvolvidas no cenário nacional para atender às imposições internas e aos acordos firmados com as instâncias internacionais refletem na organização das

políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, tendo em vista que resolver o problema do analfabetismo era dever de cada estado brasileiro.

Considerando o contexto da II Confinteia, interessa-nos resgatar um pouco da educação de adultos no Estado de Mato Grosso nesse período, e para melhor compreensão desse movimento, Borges e Ferreira (2011) ponderam que,

No início da década de 1960, quando o MEB iniciou suas atividades, o estado de Mato Grosso era considerado isolado em relação aos centros urbanos e com população rarefeita. Esses fatores não impediram que o Movimento atuasse no estado, através da Rádio Bom Jesus de Cuiabá, e trabalhou com um conceito próprio de '*educação de base*'. (BORGES; FERREIRA, 2011, p.2 – Grifo das autoras).

Borges e Ferreira (2011) apontam algumas fragilidades do movimento, ressaltando a falta de recursos e a fiscalização do governo militar. Mesmo frente às dificuldades apontadas, o MEB não deixou de atuar, visto que “o início do Movimento no Estado é registrado a partir de 1962. Em 1963, trabalhando com 50 receptores, o MEB atendeu cinco dos 64 municípios do estado de Mato Grosso, ou seja, aproximadamente 7% do total de municípios do estado.” (BORGES; FERREIRA, 2011, p.2)

O Estado de Mato Grosso, bem como em âmbito nacional, também aponta críticas quanto à estrutura do ensino, que transcendia aos aspectos técnicos e metodológicos da questão e se concentrava basicamente nos aspectos relacionados a recursos humanos, mas deixava evidente a falta de profissionais capacitados (SOUZA, 2007).

É importante acrescentar a isso o destaque do autor para uma das críticas mencionadas nesse período: a ausência da formação de professores e também a ausência de métodos e conteúdos pensados a partir da realidade dos adultos. Somente nas últimas décadas essa problemática foi ganhando visibilidade e tem deixado cada vez mais evidente a carência na formação de professores e conteúdo a serem ministrados para alunos adultos.

Nesse período, os problemas com a formação de professores eram evidentes e a situação piorava mais ainda na zona rural, pois não contava com fiscalização, não havia as diretrizes pedagógicas, não se exigia uma formação específica para a contratação de professores. A EJA dispunha de uma péssima estrutura e, diante dessas carências,

faziam-se readaptações na zona rural desde a estrutura física das escolas à contratação de professores, fatores esses que dificultaram ainda mais a contratação de professores especializados para um ensino de qualidade. (SOUZA, 2007).

Ressalta-se, nesse contexto, a importância da busca pela formação do professor na educação de adultos, que desde então já sinalizava inadequada e insuficiente para atender essa demanda. Essa preocupação se estende aos nossos dias, já que as políticas públicas ainda não atendem às especificidades dos sujeitos adultos.

Em se tratando da formação do professor nesse período, Souza (2007) afirma que foi inviável a coleta desse material, devido à falta de organização do Departamento, o que se sabe é que o Ministério de Educação estava cumprindo o ‘Acordo Especial’ que seria o envio mensalmente dos gastos. Porém, diante da falta de comprovação de despesas e dados estatísticos, ocorreu a falta de recebimento da cota estabelecida, o que afetou a contratação de professores, tanto para a zona urbana quanto para a zona rural. Quanto a esse dado, o governador do Estado, Fernando Corrêa, mencionou que o Estado não teve prejuízo financeiro, porém a perda foi de ordem social e cultural, o que não elevou os índices de alfabetizados no Estado.

A partir dessas informações, Arruda (1956) observa que:

Com referência a arquivos de documentos, tais como dizem respeito a contratos, convênios, etc... encontramos-los bastante incompletos e desordenados, especialmente os da Divisão de Ensino Supletivo, datando este fato de muitos anos, o que está prejudicando o bom andamento desse importante setor do ensino e possivelmente irá criar dificuldades para que possa o Estado firmar novos contratos e convênios com a União. (ARRUDA, 1956, p. 84 apud SOUZA, 2007, p. 114).

Essa desorganização impossibilitou o acesso de muitos adultos à escola, assim o Estado de Mato Grosso passa por mais esse percalço na educação de adultos neste período, que afetou de forma direta o desenvolvimento das atividades da Campanha.

Em nível nacional, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi aprovado e houve a implementação no Brasil de vários programas para a alfabetização de adultos, orientados por Paulo Freire. De acordo com o Plano Nacional de Alfabetização, “a União forneceria recursos financeiros e assessorias técnica, ficando sua implementação a cargo de sindicatos e entidades estudantis” (MANFREDI, 1981 p. 2). Em consequência da Ditadura Militar, o plano foi suspenso e muitos de seus

dirigentes foram presos, bem como o material utilizado⁸, “O PNA foi extinto em 14 de abril de 1964” (MANFREDI, 1981, p. 5).

Para a implementação do PNA, em 1963, fez-se em alguns estados o levantamento do número de analfabetos e os possíveis recursos para sua implementação em 1964. No Estado de Mato Grosso, existiam aproximadamente 274.000 analfabetos entre 15 a 45 anos, e contava com recursos na ordem de Cr\$122.752.000 para a aquisição de materiais necessários para a campanha, divulgação e inauguração. Porém, devido à suspensão desse Plano pelo governo militar, ele não foi implantado no Estado de Mato Grosso. O PNA não faz menção à formação dos professores do PNA. (MANFREDI, 1981).

Diante dos fatos, entendemos que a suspensão do PNA foi uma tentativa de impedir que as classes populares tivessem maior participação política, tendo em vista que sua proposta pedagógica e metodologia visavam à formação de consciência política a partir da leitura crítica do mundo e isso se contrapunha aos interesses dos grupos políticos dominantes no Brasil naquele momento.

3.3 III Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972)

A III Confinteia aconteceu de 25 de julho a 7 de agosto de 1972 em Tóquio, Japão, em um contexto sócio-histórico de rápido crescimento econômico, um período de pós-independência de muitos países, como por exemplo, a independência da África. A difusão da obra de Paulo Freire trazia também como discussão a educação de adultos e a alfabetização, a mídia, a cultura e a aprendizagem ao longo da vida. Houve a participação aproximadamente de 50 estados-membros e ONGs, com um público em torno de 200 participantes (IRELAND, 2008).

Gadotti (1992) afirma que a III Confinteia refere-se ao fato de que educação de adultos foi entendida como suplência [...] e seu “objetivo seria reintroduzir os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (GADOTTI, 1992, p. 5).

⁸ A Portaria Ministerial n. 237 de 14 de abril revoga todas as portarias anteriores referentes às Comissões de Cultura Popular e ao Programa Nacional de Alfabetização, e o Ministério “fazia divulgar pela imprensa, um levantamento de todo o material usado na campanha de alfabetização, com o arrolamento de um vasto equipamento fotográfico, avaliado em vários milhões de cruzeiros e publicações de caráter subversivo”. (MANFREDI, 1981, p. 5-6).

Paiva (2009) afirma que “Um dos principais objetivos da educação de adultos deveria ser: estudar e fazer compreender as questões relacionadas ao meio ambiente, como a erosão, a conservação da água, a poluição e os problemas demográficos”. É notório que, nessa Confinteia, já se sinalizava o aprendizado mútuo na relação professor-aluno. O documento ainda menciona a busca pela paz mundial (PAIVA, 2009, p. 26).

Em síntese, a III Confinteia define:

[...] que a educação é um processo permanente, e que tanto a de adultos, como a de crianças e adolescentes não se separam. Como agente eficaz de transformação, a educação tem necessidade da participação e do engajamento ativo dos adultos que, para isso, devem obter melhores condições e qualidade de vida. Causa da pouca qualidade de vida, atribuídas à apatia, à miséria, à doença, à fome são consideradas chagas da humanidade, que necessitariam da consciência de por que acontecem, e dos métodos de como combatê-las. À educação de adultos atribuíam-se papel complementar à melhoria da sociedade. (PAIVA, 2009, p.29).

Nessa Confinteia, difunde-se o aspecto da educação permanente que vincula todos os aspectos da vida social, cultural, econômica, gênero, grupos sociais e uma relação estreita com o trabalho. Outro aspecto que merece destaque é a preocupação já observada anteriormente aos jovens, para que eles sejam orientados pela educação permanente (UNESCO, 1976).

Destacando o que foi discutido na I Confinteia, é possível ressaltar a importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população, na melhoria do bem-estar da sociedade.

É importante enfatizar que entre a III e a IV Confinteia aconteceu a Conferência Geral da Unesco, 19ª Reunião, em Nairóbi (Quênia), de 26 a 30 de novembro de 1976, que se inicia com recomendações e comentários acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos Paiva (2009), que afirma nos seus artigos 26 e 27 o direito à Educação:

Artigo 26.º Toda a pessoa tem direito à educação. [...] o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Artigo 27.º Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

Como determinação dessa conferência ficou acertado que cada Estado-membro deveria formular, nas condições peculiares a cada um, em matéria de distribuição de poderes, uma política nacional, regional e local a fim de que fossem adotadas medidas jurídicas, técnicas, econômicas e sociais pelas autoridades nacionais, regionais e locais para salvaguardar os conjuntos históricos ou tradicionais e sua ambiência e adaptá-los às exigências da vida contemporânea. Essa política deveria influenciar o planejamento nacional, regional e local e orientar a ordenação urbana e rural e o planejamento físico-territorial em todos os níveis. As ações resultantes desse planejamento deveriam se integrar à formulação dos objetivos e programas, à distribuição das funções e à execução das operações. Dever-se-ia buscar a colaboração dos indivíduos e das associações privadas para a aplicação da política salvaguarda (UNESCO, 1976).

Portanto, como pressuposto da Conferência, ficou expresso que:

Cada estado membro deverá: reconhecer que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da política de desenvolvimento social, cultural e econômico; deverá por conseguinte, promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos, sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia [...] UNESCO, 1976, p. 4).

No Brasil, em um governo conservador, instaurado pela ditadura militar, foi implementada a LDB 5.692/71, que destinou um capítulo para o ensino supletivo. Conforme Haddad (1997) afirma que

No plano legislativo, a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, produzida pelos governos militares, deu resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do ensino supletivo, ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. [...] Embora limitasse o dever do Estado a faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. (HADDAD, 1997, p. 1-2).

Essa legislação tem como intencionalidade política superar a injustiça com o adulto no plano social. Ao Estado, ficaria a incumbência de criar condições para que esse sujeito frequentasse a escola, de forma a usufruir de uma educação para o aluno trabalhador, tendo os mesmos direitos do restante da população (HADDAD, 1997).

O ensino para esses adultos tinha como meta partir da realidade dos educandos, das procedências de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Porém, os programas de alfabetização conduzidos com esse objetivo foram obstruídos pelo golpe militar, uma vez que eram considerados uma intimidação ao regime militar, e, em consequência dessa ameaça, foram substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Durante o governo militar, o Mobral constituiu-se como política de educação de adultos, permanecendo por todo o país durante toda a década de 1970. À época, o governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada, estendeu-se sua oferta para as primeiras séries do Ensino Fundamental e o movimento foi reproduzido, porém esvaziado de todo senso crítico.

Esse programa concebe a educação como numa necessidade urgente para que o adulto se insira ao mercado de trabalho, isto é, uma educação a serviço do mercado e não como um direito. Portanto, as metas previstas para a alfabetização não foram alcançadas, já que não alterou as bases do analfabetismo. A metodologia utilizada padeceu de críticas, pois tinha como foco somente ensinar ler e escrever, uma vez que não fazia uma relação com a formação do homem (HADDAD, 1997).

Distante, portanto, do que propõe Marx e Engels com a educação politécnica, que, por sua vez, possibilitaria ao indivíduo um desenvolvimento pleno, uma formação humana, uma formação em que a cultura não pode estar distante da formação para o trabalho, a que Gramsci (1979) deu o nome de omnilateralidade e não uma formação unilinear, quer dizer, uma única formação.

Aos sujeitos adultos é destinada uma política de educação compensatória, de formação rápida e aplicável para “qualificação” do cidadão ao mercado de trabalho. A educação reduzida, fragmentada, superficial, de baixa qualidade, formatada para a composição de um exército de reserva de mão de obra barata e disponível a qualquer tempo, que contribui para integrar a força de trabalho no mercado, pressupostos que se distanciam da concepção de educação proposta por Paulo Freire, educação libertadora comprometida com a emancipação da pessoa humana.

Quanto à concepção de educação, os ensinamentos de Paulo Freire propõem uma educação que insere o ser humano de forma crítica e libertadora em seu próprio contexto histórico. Com base nesse princípio, Freire (2011a) expõe:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados [...] Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais ‘emergirá’ dela conscientemente ‘carregado’ de compromisso com a realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2011a, p. 83-84).

Observa-se que o educando adulto se torna fragilizado na sociedade capitalista, pois os diversos programas e campanhas de educação afirmam que os educandos podem receber “qualquer educação”, com marcas da descontinuidade e até mesmo do retrocesso. Como diz Haddad (2003), a educação de adultos é tratada pelo poder público como uma política compensatória, assistencialista e não como um direito humano, um direito público subjetivo.

Nesse período, predomina a concepção de educação fundada na teoria do capital humano, pois a lógica subjacente aos programas que vinculam a educação ao mercado de trabalho é a de que quanto maior é o nível de escolaridade, melhores serão as oportunidades de trabalho e maior seria desenvolvimento econômico do país. Isso porque, sem aumentar o índice de escolarização brasileira, era praticamente impossível o país se modernizar, uma vez que não haveria mão de obra suficiente para a demanda das indústrias emergentes, o que dificultava o crescimento econômico.

A teoria do capital humano, segundo Schutlz (1973), resguarda-se na ideia de que as pessoas compõem o capital de cada país. A política educacional orientada por teoria assume um viés marcadamente tecnicista, em que a educação se coloca a serviço do capital, contribuindo para a reprodução dos interesses das classes dominantes.

Para Frigotto (1993):

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o capital humano. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. (FRIGOTTO, 1993 p.121).

Conforme Frigotto (1993), essa teoria teve grande impacto nos países que fazem parte do terceiro mundo, pois se acreditava que, para alcançar o desenvolvimento econômico, bem como reduzir as desigualdades sociais, era necessário aumentar a renda dos indivíduos.

Paiva (2009) observa que houve uma preocupação com os jovens, para que, nesse período, fossem orientados pela educação permanente, ou seja, aprendizagem e formação fora do sistema educativo, pois logo se integram no mundo adulto. Essa situação, em nosso entendimento, significa a entrada precoce do jovem na EJA e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Com esse olhar, reafirma-se a educação de adultos como uma educação para alunos trabalhadores.

No Estado de Mato Grosso, quanto à educação de adultos, juntamente com a formação dos professores, há uma carência de produções bibliográficas acerca desse período. Souza (2007) também relata essa escassez, mas aponta que não encontrou nenhum registro quanto ao desenvolvimento do Mobral. Sendo assim, a autora faz um trabalho fundamentado em fontes orais e nós iremos nos ater a esses relatos orais, pois fizeram parte da Campanha do Mobral em Mato Grosso.

Souza (2007) afirma que

[...] a interferência política sempre fez parte do contexto educacional mato-grossense [...] e o combate ao analfabetismo continuava a ser utilizado como instrumento político-ideológico, no sentido de atender às exigências do grupo político no poder (SOUZA 2007, p. 136).

Segue a autora afirmando que, para ser professor do Mobral, precisava-se apenas saber ler e escrever um pouco mais que os educandos. Quanto à formação de professores no Estado, esta era feita pelos técnicos do Mobral, por meio de treinamento repetitivo, que, a partir de 1972 (esse treinamento aos professores), era realizado pelo rádio para todos os estados, mais tarde a formação de professores era ofertada com os coordenadores de cada Estado.

Segundo a autora, em seus relatos foi possível observar as dificuldades dos educadores em superar os problemas encontrados ao ministrar suas aulas. Porém, de acordo com os depoimentos, os professores fizeram o possível para alavancar da situação encontrada, não cabendo aqui julgar a prática pedagógica dessas professoras. Pôde-se perceber que essa prática utilizada pelas professoras vem a ser o que Paulo

Freire (2005) denominava de educação bancária, isto é, o professor é o que educa e os alunos são os que são educados, tendo em vista que essas professoras eram fruto desse sistema educacional deficitário, que seguia o modelo da racionalidade técnica somando na repetição do conteúdo que, por sua vez, já determinado.

A política da educação de adultos do Estado de Mato Grosso reproduz a política de educação implementada em nível nacional, cujo objetivo era erradicar do analfabetismo como meio para possibilitar o crescimento econômico.

3.4 IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (1985)

A IV Confinteia aconteceu em Paris (França), no período de 19 a 29 de março de 1985, sob a temática “Aprender é a chave do mundo”, o direito de aprender sendo considerado o maior desafio para a humanidade, para que o sujeito possa ler o próprio mundo e condições de escrever a própria história. Contou com a participação, em média, de 100 estados-membros e as ONGs, aproximadamente 800 participantes (IRELAND, 2008).

A conferência menciona as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem uma aprendizagem com propostas adequadas à educação de qualidade em um período de crise econômica e contenção nos orçamentos públicos. A conferência segue o viés de uma educação permanente, ainda marcada pelo vínculo entre a educação e o desenvolvimento econômico. Toma força também a ideia de Andragogia, que deveria corresponder às formas de ensinar e educar adultos, porém essa discussão aparece somente uma vez nessa conferência. (PAIVA, 2009).

Paiva (2009) segue explicando que o termo andragogia foi, por diversas vezes, alvo de críticas por vários motivos: o primeiro deles seria pela etimologia da palavra que não se refere ao homem no sentido de humanidade (*andros*); o segundo motivo, por julgar que estava lidando com uma lógica masculina generalizante, indo contra a denúncia de muitos autores, por se valer de uma visão estritamente masculina de nomear o mundo, o que anulava o lugar da mulher na sociedade; e como o terceiro motivo, a oposição pedagogia/andragogia, a pedagogia compartilhava estritamente da ideia de ensinar somente às crianças e, no momento, precisava de uma concepção do

que seria ensinar criança e ensinar adultos, talvez o esforço de tentar inserir um novo termo a partir da pedagogia tenha se perdido nas discussões. Por fim, “o direito de aprender não pode ser só um instrumento econômico, mas ser reconhecido como direito fundamental [...] criando condições para subsidiar a todos, não somente parte da humanidade” (PAIVA, 2009 p. 37).

Gadotti (1992) caracterizou essa Confintea como uma pluralidade de conceitos, uma vez que foram apresentados temas, como por exemplo, a alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica.

O conceito de educação de adultos continuou sofrendo diferentes interpretações, em um momento em que a sociedade passava por um processo de redefinição das funções do Estado decorrentes das políticas neoliberais em curso em vários países da América Latina, América do Norte e Europa.

Nesse contexto, Di Pierro (2000) afirma que

[...] a lógica segundo a qual as reformas vêm sendo implementadas reiterou essa posição desfavorável, ao dicotomizar e estabelecer uma falsa disjuntiva entre a prioridade conferida à educação básica de crianças e adolescentes e as possibilidades de revalorização e desenvolvimento da educação de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2000, p. 23).

As proposituras das reformas educacionais possibilitam não apenas a implementação das ações, como também a ampliação das discussões à luz das teorias educacionais.

Novas teorias foram discutidas na década de 1980, como as propostas da teoria histórico-crítica, que, por sua vez, contrapunham a teoria do capital humano, com o objetivo de superar a vinculação entre o trabalho e educação, em que predominava a visão mercadológica para a formação do adulto analfabeto (FRIGOTTO, 1993).

Ao longo da década de 1980, foram surgindo novas propostas para educação, com uma nova concepção de homem e de educação, diferentemente das práticas educativas existentes, propostas para uma educação de adultos numa perspectiva da escola politécnica proposta por Marx. Isso passava pela escola unitária lembrada de acordo com o pensamento de Gramsci (1979), que buscava para o cidadão uma formação crítica, em uma perspectiva omnilateral.

Podemos apontar nessas mudanças a existência de algumas influências dos acordos firmados durante as Confinteas, em que a educação de adultos passa a ser vinculada ao ideal da aprendizagem ao longo da vida. Di Pierro (2008) afirma que a educação não esgota somente na escolarização, considerando a aprendizagem ao longo da vida como uma educação realizada nas práticas sociais e familiares.

Em contrapartida, o termo “aprendizagem ao longo da vida” gerou diversas críticas, sendo vista a aprendizagem como foco principal, porém Gadotti (1992) argumenta que dedicar-se à aprendizagem sem se importar com o que se ensina é reduzir a educação de adultos, somente, à instrumentalização, o que objetiva somente a capacitação do indivíduo para atender à demanda de mercado de trabalho. Na década de 1980, o Mobral passou por algumas transformações, porém foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar.

Pode-se observar, pelas políticas implementadas, após as deliberações e acordos firmados durante a Confintea, que existem convergências entre as orientações internacionais na oferta da EJA e as demandas nacionais e estaduais, evidenciadas na concepção de educação que se faz presente nos documentos destinados para a EJA.

3.4.1 Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida nos anos de 1990, foi considerada um marco no que se refere a políticas públicas para a modalidade EJA no Brasil e em outros países. Tal marco se caracterizou pela propositura de erradicação do analfabetismo enquanto objetivo dessa modalidade. No país, os reflexos da efervescência do movimento da redemocratização bem como da promulgação da Constituição Federal soam como caminhos para concretização deste objetivo.

No período de adaptação à nova Constituição Federal, em função do cumprimento de erradicar o analfabetismo em dez anos, ocorre a criação da Fundação Educar, em 1989, em substituição do Mobral, com a responsabilidade, juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), de preparar o Ano Internacional da Alfabetização. Essa Fundação ficou encarregada de formar uma comissão com especialistas que desenvolvem trabalhos no campo da EJA, denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Entretanto, no governo

Collor, a Fundação Educar é extinta, desarticulando a CNAIA, deixando a EJA sem representante no ano que comemorava a alfabetização. Para ocupar o lugar da CNAIA, o governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). (PAIVA, 2009).

Esse evento é considerado um marco no que se refere à formulação de políticas governamentais para a EJA no Brasil e em outros países. O reconhecimento internacional da educação de adultos é resultado dessa conferência que tinha como um dos seus objetivos discutir e apresentar propostas para erradicação do analfabetismo.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, define consenso sobre a necessidade de aprendizagem tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

Neste sentido, a Declaração Mundial de Educação Para Todos possui como objetivo atender às aprendizagens de crianças, jovens e adultos. E chega ao Brasil por intermédio do Ministério da Educação, sobretudo, do Plano Decenal de Educação Para Todos no período de 1993 a 2003. Este documento traz uma das maiores marcas sobre a educação que visa estabelecer compromissos mundiais para assegurar o direito à educação para todos. Nesta acepção foram apresentados diagnósticos das reais necessidades no atendimento ao direito educacional como:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajuda-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 2000).

E para garantir a todas as pessoas os compromissos mundiais e os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando à dignidade humana e

justiça a pessoas, a educação de adultos se torna relevante diante das estatísticas gigantescas da negação no atendimento ao direito a educação. Nesta direção, os países, historicamente, empobrecidos necessitavam elevar as taxas de escolarização frente ao aumento da dívida interna e externa e ameaça de estagnação e decadência econômicas. Desse modo, há mais de quarenta anos, as nações firmaram perante a Declaração dos Direitos humanos que toda pessoa tem direito à educação. No entanto, apesar dos esforços do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem a exclusão, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), apostava em um novo século, decorrentes das conquistas científicas, tecnológicas que revolucionaram o conhecimento, podendo contribuir para a melhor qualidade de vida; apostava na esperança de um mundo melhor, pois houve a queda do muro de Berlim, mudança política na antiga União Soviética; um reconhecimento aos direitos das mulheres em relação à desigualdade aos homens no aspecto educativo. Assim, “Os conferencistas se encantavam e assumiam que, pela primeira vez na história, a educação para todos passava a ser uma meta viável” (PAIVA, 2009, p.48).

No contexto das políticas públicas, a constituição de alianças e o consenso nacional compõem fatores importantes, como bem enfatiza o Guia de Ação de Nova Delhi. É fundamental que a meta de educação para todos seja socialmente percebida como prioridade do país, com o objetivo de criar uma sociedade em aprendizagem. No documento da Conferência de Nova Delhi (1993) que prolonga a discussão iniciada na Conferência de Jomtien, afirma-se que

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 1998).

3. CIENTES do papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento das nossas sociedades, asseveramos por esta Declaração que até o ano de 2000 ou o mais rapidamente possível:

3.2 consolidaremos esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando e ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos no contexto de uma estratégia integrada de educação básica para todo o nosso povo. (UNESCO, 1998).

De acordo com o pronunciamento do Excelentíssimo Senhor Professor Murílio de Avellar Hingel, Ministro de Estado da Educação e do Desporto em nome do Excelentíssimo Senhor Doutor Itamar Franco, Presidente da República Federativa do Brasil,

A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, realizada no período de 13 a 16.12.93, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990 (Conferência de Jomtien, Tailândia), entre os 9 (nove) países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia - EFA 9). (HINGEL, 1994, s/p).

Em tempos atuais, percebemos que o sistema educacional brasileiro está em busca de uma nova forma de organização que concebe melhorias sob uma perspectiva de uma nova visão da educação, uma vez que a educação é um dos mais importantes mecanismos de mudança na sociedade. Nessa perspectiva, acreditamos que a conquista dos compromissos internacionais de Jomtien e Nova Delhi nos deixam ver um mundo mais humano e solidário, sem distinções de desigualdades sociais e políticas na sociedade, tendo todos os sujeitos da necessidade de manter a paz e a compreensão entre os povos. A Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos tem como objetivo demonstrar que a prática ultrapassou o discurso entre sociedade organizada e governos.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), essas ações internacionais inauguraram um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF e Banco Mundial.

Em relação ao campo da educação de adultos, as mudanças, embora tenha havido a execução de vários programas e projetos para essa modalidade de ensino, podem ser reduzidas a seguinte fórmula: crescimento no âmbito das agências,

diminuição do compromisso estatal. Essa variação evidencia que os governos nacionais estão se eximindo, em boa medida, de realizar mais ações direcionadas à EJA, deixando a responsabilidade a cargo da sociedade civil.

Por essa razão, Di Pierro (2000) enfatiza que, nesse período, a oferta da educação à população jovem e adulta foi sendo transferida da esfera governamental para a sociedade civil, alterando o curso do sistema educacional, que é de responsabilidade das secretarias de educação. Ademais, essa transferência revelou que não houve uma redução significativa do analfabetismo, conforme estabelecia o Programa Educação para Todos (1996-2006) assim,

[...] o marco legal vigente assegure o direito universal à educação fundamental em qualquer idade, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolaridade de jovens e adultos para os programas assistenciais que visam atender os eventos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais. (DI PIERRO, 2000, p. 39).

Segundo a Declaração, a educação deve ser pensada e planejada em todas as fases da vida, pois

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (UNESCO, 1996).

Sendo assim, em resposta, a essas questões foi elaborado o Relatório Jacques Delors um Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que, por sua vez, apresentava os quatro pilares da educação. De acordo com o documento,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via

essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 1996, p. 89, grifos no documento).

Em se tratando da educação de adultos, no que tange aos Quatro Pilares da Educação, o pilar “aprender a fazer” está vinculado à formação profissional, com o intuito de ir adaptando o educando às mudanças da sociedade capitalista, para que este desenvolva aptidões para suprir as demandas e exigências do mercado mundial.

Quanto à formação de professores, o documento “Um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 1996, p. 154) aborda, por diversas vezes, a importância do papel do professor, e traz o professor como agente de mudança além de enfatizar que “[...] para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores [...]”, e que se faz necessária uma formação para o professor, pois

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. (UNESCO, 1996, p. 154).

Esse documento aponta a formação de professores como meio para contemplar as questões aqui mencionadas. No entanto, nos documentos de políticas públicas da educação, é possível perceber que, nesse período, a educação de adultos continua sendo excluída do cenário educacional, pois ainda não se faz presente uma formação para esses professores.

Outro dado que devemos apontar é o fato de que as políticas públicas implantadas no Brasil na década de 1990 vêm atuando, contrariamente à educação pública. Percebe-se que há um movimento para fazer com que as escolas públicas não tenham condições de funcionamento, cujo público-alvo são as camadas populares da sociedade brasileira. É perceptível que o documento Educação para Todos busca estabelecer relações em defesa dos interesses dos capitalistas internacionais, resultando na internacionalização da educação no Brasil.

Ainda sobre essa temática, o Banco Mundial tem atuado na reconstrução econômica dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Essa reconstrução dá-se por meio de aplicação em programas de ajustamento estrutural, a qual fará intervenção diretamente na formulação de políticas internas e na própria legislação desses países, representando a importância de sua atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais.

Para reiterar a pesquisa, Libâneo (2012) descreve a situação da escola pública brasileira e identifica um “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. De acordo com Libâneo (2012), esse dualismo apresenta certa acentuação nas desigualdades educativas, uma vez que a escola indicada nos documentos internacionais proporciona níveis reduzidos de expectativa de escolarização para as camadas populares, uma vez que a evidência incide mais em ações educativas voltadas para um acolhimento social, o que cada vez mais consagra a desigualdade social.

Vale destacar aqui que as políticas elaboradas pelos organismos internacionais causam impacto nas formas de organização e funcionamento das escolas. Para compreender o dualismo, devemos, primeiramente, entender quais são objetivos e funções da escola, especialmente aquela destinada às camadas pobres, ou seja, agora o Banco Mundial inverte as funções da escola no sentido de que o direito do conhecimento é substituído por aprendizagens para o mercado de trabalho.

Essa visão de educação vinculada na década de 1990, no período que é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, propaga a visão de que os sujeitos aprendem, dentro e fora da escola, no sentido de adaptação ao mercado de trabalho. Uma escola que dê aprendizagem a todos, desde o primeiro ano de escolaridade até o ingresso ao mercado de trabalho, mas tem como objetivo principal alcançar um emprego, nesse sentido, os objetivos que se buscam não apontam para uma formação cognitiva do aluno, mas dotar os indivíduos de capacidade mínimas para a vida e treinamento para o enquadramento profissional, ou seja, o indivíduo deve apresentar um grau satisfatório de rentabilidade.

Diante do exposto, fica claro que as políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial estão voltadas de forma explícita e, unicamente, ao mercado de trabalho.

Perseguindo nossa compreensão sobre as políticas públicas para a EJA, analisamos as intervenções realizadas pelo Estado de Mato Grosso.

Em relação às políticas públicas para a educação de adultos, o Estado de Mato Grosso, na década de 1990, passou por um período de retrocesso, rumo a uma política supletivizadora.

Boff (2002) observa que a visão supletiva da EJA:

[...] carrega a marca de uma discriminação negativa de suprir uma necessidade ou uma deficiência, negando assim a dimensão do direito. Este já havia sido previsto na Constituição brasileira de 1988, e a Conferência de Jomtien retoma a compreensão da educação como sendo um direito humano, e permeou toda a Década de Educação para Todos. Embora a padronização no atendimento ao jovem e adulto pela Escola de suplência, tivesse se contraposto à proposta da chamada década de Educação para Todos, o Estado de Mato Grosso não ousou implementar políticas que pudessem dinamizar esta modalidade educativa, para atender melhor os jovens e adultos nas diversidades de condições sociais e geográficas. Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos, salvo raras exceções, limitou-se atuar em áreas urbanas mais centralizadas, relegando à dupla marginalidade os jovens e adultos do meio rural e das regiões menos urbanizadas. (BOFF, 2002, p. 134-135).

O entendimento da EJA como suplência funda-se em uma concepção de educação que visa a suprir uma deficiência ou carência, portanto, não é vista como um direito público subjetivo.

Quanto à formação de professores, nesse período, Boff (2002) afirma que

Para o curso de suplência profissionalizante em nível de Ensino Médio, como objetivo de habilitar os professores não titulados, jovens ou adultos, inseridos em efetivo exercício de docência, devia constar no seu plano, os conteúdos mínimos necessários ao exercício da profissão, conforme a legislação vigente aplicável. Este tipo de curso teve relativa incidência no Estado de Mato Grosso, para qualificação de professores em serviço, principalmente aqueles oriundos do meio rural e das pequenas cidades localizadas nas regiões mais afastadas e menos desenvolvidas. [...] Paralelamente aos cursos oferecidos nas Escolas de Suplência, a Secretaria de Estado de Educação passou a desenvolver projetos de qualificação de professores, em serviço, nível Médio, Magistério, temporários, sem perspectiva de continuidade, portanto com data para iniciar e terminar. (BOFF, 2002, p. 130).

Segundo Boff (2002), em Mato Grosso, as políticas de EJA foram desenvolvidas em três perspectivas: cursos supletivos de 1º e 2º graus; qualificação de professores leigos por meio de cursos de Magistério; e alfabetização de jovens e adultos pelo Projeto ALFA.

A lógica do capital subjacente às políticas de educação pública, que procura adequar a educação às necessidades do mercado, acaba por acelerar o processo educativo daqueles que foram precocemente excluídos da escola, no caso da supletivização da EJA, o que aligeirava a escolarização e destinando a eles um ensino de baixa qualidade. Por sua vez, os sujeitos oriundos das camadas populares se submetem a exames supletivos com o intuito de concluir os estudos e para ingressar no mercado de trabalho.

3.5 V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997)

A V Confinteia aconteceu em Hamburgo (Alemanha) e contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes, sendo esse encontro precedido por reuniões preparatórias em todos os continentes.

Essa Confinteia teve como tema a Aprendizagem de Adultos, uma chave para o século XXI. No Brasil, aconteceu uma movimentação para a preparação dessa Conferência, com intensas discussões que marcaram a política da Educação de Jovens e Adultos em nosso país (IRELAND, 2008).

Os encontros preparatórios para a Confinteia contaram com a participação de diversos segmentos da sociedade civil, dentre eles, as universidades e algumas secretarias, sendo aberto também ao público, com espaços e discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de elaborar um documento final previsto para o encontro nacional. (PAIVA, 2009).

Nesse período, ocorreu a aprovação da Lei LDB nº 9.394/96 em que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como modalidade da Educação Básica. Tendo em vista a aprovação desta Lei, as instituições governamentais deveriam proporcionar a oferta gratuita e obrigatória e assegurar aos seus alunos o acesso ou a continuidade dos estudos.

Com a LDB nº 9.394/96, a nomenclatura “Ensino Supletivo” foi substituída por Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996)⁹. Entretanto, em seu Art. 38, estabelece-se que

⁹ A partir da a LDB nº 9.394/96, a educação para adultos, no sistema de ensino é compreendida como Educação de Jovens e Adultos, portanto, neste estudo, a partir desta mudança de nomenclatura, utilizaremos o termo EJA ou mesmo Educação de Jovens e Adultos.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreendem a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Embora tenha ocorrido a substituição da expressão “ensino supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos.

Este artigo refere-se ainda a “cursos e exames supletivos”, dando a entender uma concepção de educação compensatória ou simplesmente uma educação supletiva. Com esse conteúdo, pode-se dizer que houve um retrocesso em relação à Constituição de 1988, pois o artigo 208 trata da educação como direito público e subjetivo.

A presença de jovens na EJA desperta a atenção, carecendo de uma explanação aqui sobre esses adolescentes de 15 a 17 anos de idade que estão presentes nesta modalidade. Por isso, fazemos alguns questionamentos como, por exemplo, por que esses adolescentes estão frequentando a EJA ao invés de estar na Educação Básica “regular”? O quantitativo de alunos dessa faixa etária na modalidade não tem sofrido grandes variações nos últimos anos. Com base nos Censos Escolares, a Ação Educativa informa que, no ano de 2004, eram 558 mil estudantes e, em 2010, 565 mil. Essa questão também chama a atenção dos estudiosos da EJA desde a III Confinteia (NOVA ESCOLA, nov./2011).

Compreendemos que são vários os motivos, porém alguns destes estão diretamente vinculados à escola e outros atribuímos às questões sociais. Em relação às questões sociais, citamos a gravidez precoce, o trabalho. No que tange à evasão escolar dessa faixa etária, na revista Nova Escola (novembro/2011), o MEC informa que “29% desse público que está matriculado do 1º ao 9º ano já exerce alguma atividade remunerada, sendo que 71% ganham menos de um salário mínimo”. Nesse sentido, o MEC atribuiu esse fato aos educandos que têm dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho. Isso faz com que faça sua matrícula nas turmas da EJA, sobretudo, no período noturno, pois, em muitas escolas, a EJA é oferecida somente no período noturno, como única opção (NOVA ESCOLA, nov./2011).

Quanto à escola, a desistência é atribuída pela desmotivação. Percebemos que a escola, muitas vezes, provoca o desinteresse pelo que a escola oferece a esses jovens. Eles se sentem desmotivados, desistem de estudar, pois outras ocupações diárias tornam-se mais atrativas para esses adolescentes e sua volta, às vezes, acontece somente na EJA, quando sentem a necessidade de uma certificação.

No ano de 2007, o CNE debateu a possibilidade de adiar a entrada dos adolescentes na EJA, visto que sua entrada é permitida somente aos 18 anos de idade, no Ensino Fundamental. Todavia o MEC não aprovou. Consideramos essa não aprovação do MEC como algo positivo, pois não podemos tirar o direito de milhares de jovens dessa faixa etária deixando-os fora da escola, tendo em vista que devemos garantir a entrada e a permanência desses jovens na escola com direito à conclusão de seus estudos.

Quanto à entrada dos jovens na EJA, o FPDEJA-MT se posicionou contra a idade de ingresso na modalidade aos 15 anos no Ensino Fundamental. A Articuladora Municipal entrevistada presenciou os conflitos causados pela Resolução CNE nº 05/2000 que reduziria a carga horária para dois anos de permanência tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, bem como a redução da idade no Ensino Fundamental. Dessa forma, a articuladora municipal do FPDEJA-MT descreve que

[...] nós queríamos que fosse 18 anos para o ensino fundamental e médio, ou seja, para você entrar na EJA você teria que ter 18 anos, independente de qual fase seria. Aí, então o que saiu dessa audiência pública foi isso que nós não teríamos redução para 50% e a idade de ingresso seria 18 anos para o ensino fundamental, [...] porém a Resolução foi aprovada [...] e a manutenção da idade de ingresso para o ensino fundamental seria 15 anos e o ensino médio de 18, ou seja fizeram uma audiência conosco, nos consultaram, nós demos a ele nosso posicionamento, e de repente a Resolução sai totalmente ao contrário do dia que nós saímos daqui acordados [...] ficamos com aquela sensação de traição a gente vai fazer uma auditoria, a plenária de vocês vai ser uma audiência pública e depois a gente vai desconsiderar isso, foi assim que nós nos sentimos nos consultou perguntou nossa opinião para desconsiderar e aí na época, nós fizemos um documento de contrariedade, tentamos fazer uma inserção das nossas propostas, mas em janeiro de 2011, recebemos a péssima notícia de que a Resolução nº 03 tinha sido aprovada como a nova Resolução da EJA [...]. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07 out.2016).

No entanto, percebemos que a posição do Fórum de EJA enfraqueceu quando o MEC se posicionou frente aos Fóruns de EJA, quanto à idade de ingresso na EJA no Ensino Fundamental. A Articuladora Municipal do FPDEJA-MT nos conta em breve palavras como foi esse diálogo entre MEC e Fóruns de EJA:

[...] mas eles [MEC] falaram assim pra gente: o que fazer com essas crianças de 17 anos se vocês vão trazer para ao ensino fundamental da EJA 18 anos, então os educandos dessa faixa etária não vão poder em outro lugar que não

seja na modalidade EJA, então se não vão para a EJA, o que vocês vão fazer o que com eles? Eles vão ficar aí perambulando? Eu tenho aí um recorte de um contingente numeroso de jovens e adolescentes que ficaria sem poder ficar lá porque eles já passaram da idade, mas também não poderiam entrar aqui porque não estaria com a idade. Então nós perdemos forças aí, porque acabou que nós não conseguimos explicar, que na verdade, acho que estava errado era lá, porque tem direito a essa escolarização independentemente da idade, mas pra frequentar é outro universo, é outro contexto de pessoas, não são crianças que reprovaram que foram retidas lá e que agora vai para a EJA, não, são pessoas que não conseguiram completar o ensino fundamental até aos 14 anos e que agora terão que procurar outra escola, mas não é esse o entendimento quando a gente fala de número, a gente fala de uma instituição que quer partir dos números e daí fica difícil você convencer por esse viés humanizador, esse viés de legitimação de direitos, daí fica complicado. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07 out.2016).

Percebemos que os membros que participaram do Fórum da EJA defendem a permanência do educando na educação “regular”, por mais tempo. Todavia devido a expulsão do jovem, a EJA não poderia contribuir com a falta de escolarização dos 15 aos 17 anos, então, a partir dessa Resolução, inicia-se o processo de juvenilização na EJA.

Cessa entrada dos jovens na EJA, exige-se da escola e dos professores dessa modalidade uma atenção maior na elaboração de um currículo que atenda a essa pluralidade de idades, e a utilização de metodologias adequadas para esses sujeitos, pois, na sala de aula, estão presentes o jovem, o adolescente e o idoso e, para que o professor tenha condições de validar os conhecimentos científicos desses educando, é necessário rever a organização curricular da escola. Isso permitirá que o professor tenha facilidade para mediar os conflitos, sendo esses conflitos geracionais, de ideias e de interesses. Tendo em vista que, com esses novos sujeitos na EJA, a escola terá uma diversidade cultural maior para ser abarcada, se faz necessário por parte da gestão escolar, a garantia de uma formação para os professores que lecionam nestas turmas de EJA.

Em se tratando dessa diversidade cultural presente no cotidiano da escola, a V Confinteia aprovou a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, em que foi enfatizada a importância da diversidade cultural, da cultura da paz, passando a fazer parte desta agenda temas como: a educação de gênero, indígena, das minorias; a terceira idade; a educação para o trabalho; o papel dos meios de comunicação e a parceria entre estados e sociedade civil. A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos reafirma “que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de

uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável” (BRASIL, 1997 p.1). Esse período ficou conhecido como a Década de Paulo Freire.

Nesse contexto, Gadotti (1992) entende a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos e destaca a necessidade de diferenciar as necessidades direcionadas às mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários.

A esse respeito, há ainda outros aspectos observados por Paiva (2009)

O reconhecimento do caráter juvenil e feminino dos participantes dos programas indica, para os formuladores do documento, a necessidade de mudar a referência até então feita à educação de adultos, assumindo-a como *pessoas jovens e adultas*. Outro aspecto relevante que o documento destaca é o fato de que a educação de adultos não ocupa lugar de prioridade nas políticas públicas, agravados pela não existência, em muitos casos, sem poder influenciar e transformar as propostas existentes até então. (PAIVA, 2009, p. 65, Grifos da autora).

Para Paiva (2009), esse documento é estruturado para conduzir a modalidade EJA nos documentos de políticas públicas, chamando a atenção para um aspecto relevante referente à Educação de Jovens e Adultos, por não ocupar lugar de prioridade nos documentos de políticas públicas. Isso porque, em sua maioria, faltam equipes qualificadas na área, o que impede algumas transformações na EJA.

Segundo Haddad (1998), no início, o governo Fernando Collor de Mello tinha em seu discurso o combate ao analfabetismo e, em resposta à UNESCO, no ano Internacional da Alfabetização, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com a finalidade de:

- I - oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;
- II - identificar iniciativas e projetos de alfabetização, em curso, visando à articulação das ações neles contidas;
- III - propor critérios para alocação de recursos públicos para os planos e projetos de alfabetização de entidades públicas e privadas integradas ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania;
- IV - aprovar o regulamento de concessão do Diploma do Mérito Nacional de Alfabetização. (PNAC, 1991, Art. 1º).

A partir do PNAC, foram elaborados os Programas Estaduais de Alfabetização e Cidadania (PEAC).

O PNAC, no primeiro momento, foi tratado como parte das grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, destacando-se, também, a criação e, principalmente, o fortalecimento e ampliação da estrutura da formação profissional. No segundo momento, tem como referência os projetos e experiências que envolviam a participação popular, a conjuntura anterior ao golpe civil-militar de 1964. No terceiro momento, tem como marco os movimentos implementados a partir da ditadura civil-militar, como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por fim, o quarto momento alude às experiências empreendidas no processo de democratização, que sinaliza um momento de ausência de ações governamentais no âmbito da educação de jovens e adultos, seguida por um processo de redefinição, no qual apontamos o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) como melhor expressão da identidade que se construiu nos anos 1990 para a Educação de Jovens e Adultos (VENTURA, 2008).

O PNAC enfatiza que:

A visão histórica da educação básica de jovens e adultos e o quadro hoje existente apontam para as seguintes diretrizes básicas: garantir sua inserção orgânica nos sistemas de ensino (via regular e supletivo); alocar recursos financeiros suficientes para assegurar sua universalização e qualidade; construir sua identidade, levando em consideração o perfil, a cultura e as expectativas da clientela e sua relação com o mundo do trabalho; valorizar o educador de jovens e adultos; garantir a continuidade dos estudos aos egressos de programas especiais de alfabetização. O país só será considerado socialmente justo e democrático quando toda sua população tiver uma base mínima igualitária no que diz respeito aos direitos fundamentais à educação, à saúde, ao trabalho e à habitação. (PNAC, 1991, p. 26).

Uma das metas do PNAC refere-se ao professor afirmando ser necessária “a revisão da política de valorização de professores, garantindo-lhes melhor formação e remuneração” (PNAC, 1991, p. 36), porém não aborda, especificamente, a valorização e a formação docente da educação de jovens e adultos.

Ressalte-se que, antes mesmo de sua efetiva implementação, o programa sofreu cortes nos recursos de orçamento e, sem recurso financeiro e político, caiu no esquecimento.

As questões políticas constituem-se como instrumento de análise, visto que, em alguns momentos, os governantes priorizam certos setores da sociedade em detrimento

de outros, o que revela a natureza de classe do estado capitalista, uma vez que a fação de classe no bloco no poder atende, prioritariamente, a seus interesses específicos de classe.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, podemos considerar que ela, constantemente, esteve à margem das políticas implementadas e foi desenvolvida por meio de programas ou projetos comprometidos com a formação de mão de obra para mercado, marcada pelo aligeiramento da escolarização desses sujeitos.

Ressalte-se que a Educação de Jovens e Adultos ganha maior visibilidade, a partir da década de 1990, porém não modifica as políticas públicas implementadas nesse campo da educação.

Após o impeachment de Collor, em 1992, no governo Itamar Franco,

No que se refere à EJA vai se tentar um fortalecimento da discussão que vinha se dando em torno da implementação de um programa sistemático, não apenas de alfabetização, mas de garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, prova disto é uma nova composição na Comissão Nacional com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É deste esforço, em 1994, que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. (Machado, 1998, p. 4).

Por outro lado, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso¹⁰ que, em seu discurso, afirmava ser a Educação de Jovens e Adultos uma de suas prioridades, durante seu mandato, reduziu os investimentos para a EJA. A modalidade era vista como “demandas de uma parcela da população que não foi atendida na época devida por interposição de determinantes internos e externos ao sistema educacional” (BRASIL, 1996b p. 1).

A Educação de Jovens e Adultos aparece, então, como medida curativa. Assim, não é possível ignorar que todos os esforços na direção da melhoria do ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos representam, na forma de medidas preventivas, intervenções positivas na área de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que acabam por diminuir a necessidade de um atendimento extemporâneo. (BRASIL, 1996b, p. 1).

¹⁰ Fernando Henrique Cardoso presidente eleito pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) por dois mandatos consecutivos (1995-1998) e (1999-2002).

Essa citação revela a forma de pensar a política de EJA no governo Fernando Henrique Cardoso.

Como observa Paiva (2009):

A primeira questão a destacar é a assertiva de que a EJA é *medida curativa*, revelando preconceito em relação ao analfabetismo, visto como *doença* - daí a necessidade de curá-lo [...] A segunda questão é a explicitação do entendimento de que a EJA só se justifica pela desescolarização, não assumindo a perspectiva de educação continuada [...] A terceira questão é a ausência de crítica ao fracasso do próprio sistema, que mesmo priorizando crianças de sete a quatorze anos, *produz* analfabetismo – pelo fracasso e pela insuficiência de vagas [...] o fracasso apontado é *culpa* dos sujeitos, e jamais de uma escola inadequada para aceitar os integrantes de classes sociais diversas. (PAIVA, 2009, p. 68-69 - grifos da autora).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, foram implementadas inúmeras reformas educacionais (SANFELICE, 2003) e aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. Essa lei reafirma o direito dos jovens e adultos terem acesso à escolarização na idade própria e determina que o poder público tem o dever de assegurar essa modalidade de educação.

Em 1996, ocorre, no Rio de Janeiro, um encontro preparatório para a V Confinteia, em que participaram integrantes da Delegacia Regional do MEC, instituições estaduais, pessoas que trabalham e participam da luta em defesa da educação de jovens e adultos. A partir desse encontro, origina-se o Fórum de EJA do Rio de Janeiro que impulsiona o surgimento de outros Fóruns de EJA no Brasil com a finalidade de estabelecer uma resistência a negação de um direito conquistado na Carta Constitucional de 1988 (PAIVA, 2009).

Paiva (2009) afirma que

A ideia é encampada, de imediato, pelo grupo contatado e estendida a outras pessoas, iniciando-se um movimento social novo e revelador da disposição de luta da sociedade, que inaugurou formas e táticas de resistência, diante do quadro a que vinha sendo relegada a EJA (PAIVA, 2009, p. 71).

As recomendações desse grupo tinham como foco a luta por uma política nacional para a Educação de Jovens e Adultos que atendesse aos mais variados públicos, como uma política de inclusão para analfabetos. Outra recomendação seria que a EJA fizesse parte de um contexto da educação permanente, com pressupostos

culturais e não pautada pelos princípios da educação regular ou como forma de educação compensatória, mas como resgate de uma dívida social com esses sujeitos jovens e adultos (PAIVA, 2009).

No ano seguinte, foi realizada a Conferência Regional Preparatória Latino-Americana, de 22 a 24 de janeiro de 1997, pautada em três ardis: o primeiro era uma homenagem feita ao estudioso que sempre respeitou e participava das discussões da EJA, Paulo Freire. Porém o governo brasileiro rejeitou a homenagem alegando que o educador pertencia a um passado distante, sendo assim, a homenagem iria ocorrer durante a V Confinteia, porém Paulo Freire faleceu dois meses antes dessa Conferência que iria homenageá-lo e o que restou foi uma homenagem póstuma. (PAIVA, 2009).

O segundo ardil, o documento brasileiro sistematizado em Natal, foi substituído por outro, produzido em gabinetes ministeriais e que expressava uma posição bem distante dos pensamentos diversos advindos de todo o país, do qual se fundiram em uma proposta coletiva em Natal. O documento apresentado expõe uma proposta neoliberal pela qual orienta a ação política do governo Fernando Henrique Cardoso e do ministro da Educação. Esse documento apresenta em linhas gerais aspectos referentes à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo seria incluir sujeitos jovens e adultos marginalizados do processo educativo, com uma formação que lhes garanta condições mínimas de ingresso e competição no mercado de trabalho (PAIVA, 2009).

Em relação à formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos, Paiva (2009) observa que a

[...] formação continuada, possível como alternativa pelo esvaziamento de demanda EJA se executada a política proposta, essa jamais surgiu ou teve lugar no âmbito do MEC, nos oito anos de controle do poder do Estado pelo PSDB. (PAIVA, 2009, p. 82).

O terceiro ardil, “Diante de toda a América Latina, o Brasil reafirmava seu compromisso de investimento na educação fundamental de qualidade para todas as crianças de sete a quatorze anos, em *caráter preventivo*, e, simultaneamente, para jovens e adultos, em *caráter corretivo*” (PAIVA, 2009 p. 86, grifos da autora).

No texto da Declaração, passa-se a usar, indistintamente, as expressões “educação de adultos” e “educação de jovens e adultos”, sem que se tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada (PAIVA, 2009, p.

94). Quanto à mudança na nomenclatura para “Educação de Jovens e Adultos”, Paiva (2009) argumenta que isso significa “Assumir a presença dos jovens na educação de adultos é reconhecer o fracasso dos sistemas de ensino, que não conseguem levar os adolescentes e jovens à terminalidade da educação básica [...]”. (PAIVA, 2009, p.95).

A Agenda para o Futuro assumiu os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a educação de adultos. Dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, como condição para o exercício da cidadania e para uma plena participação na sociedade (BRASIL, 1997).

Os participantes da Conferência Regional deram ênfase à necessidade de lutar pela anulação dos vetos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e exigiram o compromisso do MEC no sentido da “reversão da injusta situação de milhões de jovens e adultos, privados do direito à educação básica, na idade própria” (PAIVA, 2009 p. 97).

A Emenda Constitucional 14/96 e a Lei nº 9.424/96 estabelecem a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse financiamento era destinado somente ao ensino fundamental. O FUNDEF foi criado para um período de dez anos (de 1997 a 2007) (LIBÂNEO, 2011).

Esse financiamento foi criticado por ter desconsiderado a demanda das crianças em idade escolar referente à Educação Infantil, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, centrando, assim, os recursos na educação obrigatória, e a oferta das etapas escolares mencionadas seria incumbência da esfera municipal.

Nesse posicionamento do governo federal, é visível a intencionalidade do governo de Fernando Henrique Cardoso, que deixou a EJA em segundo plano no conjunto das políticas públicas educacionais.

Durante a vigência do FUNDEF, foi sempre minúscula a contribuição do governo federal, tanto na gestão de FHC quanto na de Lula, na complementação dos fundos estaduais que não conseguiam alcançar o valor mínimo por aluno/ano fixado pelo Presidente da República. Isso descumpria o disposto no parágrafo 1º do artigo 6º da Lei nº 9.424/966, pois o governo federal subdimensionou sistematicamente tal valor, fazendo assim com que a complementação da União fosse “[...] sempre em menor volume e atingindo menos estados”.

Para corrigir as restrições e distorções do FUNDEF, a sociedade educacional se mobilizou em prol da construção de um fundo que estendesse o atendimento para toda a Educação Básica, o que culminou com a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O FUNDEB representou um grande avanço em relação à situação anterior, permitindo que os municípios retomassem os investimentos nas etapas escolares que é de sua responsabilidade.

No entanto, o FUNDEB institui distintos fatores de ponderação para cada etapa e modalidade da Educação Básica. Essas ponderações servem para calcular o custeio de cada etapa ou modalidade, utilizando como ponderação padrão o Ensino Fundamental urbano. No caso da EJA, esse valor é reduzido, tendo em vista que, a EJA recebeu nos primeiros anos de funcionamento do FUNDEB o menor fator de ponderação: 0,70, contra 1,00 atribuído aos anos iniciais do Ensino Fundamental regular urbano (LIBÂNEO, 2011).

Acreditamos que um dos maiores desafios para a Educação de Jovens e Adultos seja unificar ao sistema educacional público, a partir de políticas públicas que considerem igualmente toda a Educação Básica. Isso porque, até o momento, a EJA tem sido contemplada por programas de pouca duração ou projetos aligeirados, o que mostra serem necessárias políticas públicas que dialoguem com os problemas reais que impedem o acesso e a permanência desses sujeitos nas escolas. O campo da EJA sempre esteve na dependência da visão que cada governante tem em relação aos sujeitos dessa modalidade.

Quanto às políticas implementadas para a EJA, Haddad (2009, p. 360) ressalta que “Tradicionalmente, no Brasil o governo federal tem assumido, não de maneira exclusiva, a responsabilidade por campanhas e programas de alfabetização de adultos, relegando aos estados e municípios a continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio”.

Após a V Confinteia, foi realizado um Seminário Nacional de Educação de Pessoas Jovens e Adultas sob a coordenação da UNESCO, em que o MEC participou na condição de observador, sendo representado pela Coordenadora Geral de Jovens e

Adultos, a Sra. Ana Lúcia Jatobá (PAIVA, 2009), com a finalidade de verificar como estavam os encaminhamentos em função das metas estabelecidas por esta Conferência.

No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República, e sob a coordenação do ministro Cristovam Buarque, o MEC procurou fazer da alfabetização de adultos uma prioridade do governo federal. No primeiro ano de um governo com ideologia de esquerda, lança-se em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), sendo essa a primeira ação para atender à Agenda para o Futuro acordada em Hamburgo.

Para garantir prioridade ao PBA, o governo federal cria a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e, em seguida, a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) com representações de vários segmentos (BRASIL, 2009). Esse Programa seria desenvolvido através de “iniciativas e parcerias com os sistemas municipais e estaduais de educação e organizações não governamentais, atuando junto aos fóruns que discutem a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas adultas no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 187).

No ano de 2004, no governo Lula, durante a gestão do ministro Tarso Genro, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹ com a responsabilidade de assumir a EJA, situando também as lutas de diferentes grupos sociais, com a atenção voltada também para a educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação no sistema prisional, educação étnico-racial e educação ambiental [...]. (BRASIL, 2009).

A partir de 2011, devido à reformulação do MEC, a SECAD passa a ser SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão). Essa inclusão significa a inserção de programas relacionados à educação inclusiva que foram incorporados, pois, anteriormente, não abarcava a inclusão de pessoas com deficiência. Essa nova reformulação continuou a oferecer um olhar diferenciado para os grupos em situação de vulnerabilidade social, sendo em prol de lutas contra a discriminação e as diversas formas de exclusão, conquistando os espaços de forma democrática, enfatizando questões de gênero, diversidade sexual, homofobia, racismo e

¹¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC), criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Foram constituídas comissões com a participação de representantes de governo e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda. As Comissões eram nomeadas por portaria ministerial.

acessibilidade. E com o objetivo de transformar as práticas pedagógicas, foram ponderadas várias propostas na maneira de pensar o conhecimento, a formação de professores, a avaliação, o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, a SECADI vem à procura de um novo paradigma na educação, com políticas educacionais não excludentes, que valorizasse as experiências dos sujeitos sociais, em busca de um sistema educacional inclusivo, que contraponha as reformas de cunho neoliberal propostas pelos governos anteriores que dissociava acesso e qualidade social da educação, desconsiderando as especificidades do povo brasileiro.

A SECAD/2004 e SECADI/2011 marcam a história da educação brasileira, realizando debates acerca das diferenças, sem esbarrar no discurso da tolerância, desconstruindo a ideia de igualdade que tem como pressuposto a homogeneidade.

Essas mudanças sinalizam um olhar diferente para as políticas públicas, até então implementadas nos governos anteriores, de modo a considerar

Esse novo desenho, além de sinalizar a necessária articulação entre alfabetização e escolarização de jovens e adultos, elevou o estatuto dessa modalidade no Ministério, integrando-a a outras iniciativas voltadas ao enfrentamento das *desigualdades* e valorização da *diversidade* brasileira, inaugurando um modo de gestão participativa no exercício da intersetorialidade como gestão pública da EJA. (BRASIL, 2009 p. 21 - Grifos da autora).

Nesse sentido, Haddad (2009) afirma que “a União retomou a coordenação de uma política de educação de jovens e adultos, devolvendo ao Ministério da Educação a responsabilidade por essa modalidade de ensino (HADDAD, 2009, p. 361)”.

No que refere à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, declara-se que:

As entidades participantes do Programa Brasil Alfabetizado deverão fazer a formação inicial dos alfabetizadores, coordenadores e tradutores intérpretes de LIBRAS diretamente ou por meio de instituição formadora. [...] A formação continuada será o espaço de troca de experiências, relatos de práticas bem sucedidas, discussão de dificuldades, planejamentos coletivos, confecção de materiais e leituras complementares. Esse espaço servirá, também, à capacitação dos alfabetizadores e coordenadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos, e na obtenção do registro civil para aqueles que ainda não o possuem. Caso a entidade participante do Programa Brasil Alfabetizado opte pela indicação de uma Instituição formadora, esta deverá responsabilizar-se, a critério do gestor local, também pela supervisão da formação continuada dos alfabetizadores e pela prestação de assessoria

técnico-pedagógica. [...] No planejamento da formação deve-se considerar a carga de 40 horas, no mínimo, para formação inicial, sendo que esta deverá ser concluída antes do início do processo de alfabetização. Deve-se considerar, ainda, a obrigatoriedade da formação continuada presencial e coletiva, com carga horária mínima de duas horas semanais ou 4 horas/aula quinzenais. (BRASIL, 2009 p. 6-7).

Houve também a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) vinculada, de forma obrigatória, nas escolas técnicas e incentivada nas escolas da rede estadual. (BRASIL, 2009).

A tentativa de integração profissional com a modalidade vislumbra contemplar as necessidades do público a que se destina, visto que os sujeitos da EJA sobrevivem basicamente da força do seu trabalho. Assim, estão sob o julgo das “demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir”. (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

Na perspectiva de Gohn (2008), “o número de anos de escolarização, associado à qualificação da educação recebida, é apresentado [no contexto neoliberal] como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, ao nível de renda a ser auferido, etc.” (GOHN, 2008, p. 96).

Porém, com a globalização econômica, o país se depara com a competitividade e a exigência de mão de obra “qualificada” como condição primordial para o avanço do referido modelo econômico que está posto em nossa sociedade. Assim,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmado: digam-se onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação. (SADER, 2008, p.17).

Observa-se que, ao longo das Confinteas, a discussão acerca do mundo do trabalho se tem mostrado vinculada à educação de jovens e adultos, uma vez que apresenta o trabalho como princípio educativo, recuperando o sentido da Paideia, formação integral do ser, ou em uma concepção gramsciana, que integra o trabalho com a educação. Porém as ações efetivadas na prática deságuam para uma educação com o objetivo de preparar mão de obra alfabetizada para o mercado de trabalho, que atenda à sociedade capitalista, isto é, vinculado a uma lógica do capital.

Em nível estadual, ocorre em Mato Grosso, a aprovação da Lei nº 8.806/2008, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, em que o Fórum de EJA de Mato Grosso passa a ser reconhecido como organismo social. Em 2011, foi instituído o Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA), por meio da Carta Cidadania que instituiu a primeira comissão provisória e a construção do regimento interno, delegando suas finalidades e instituindo como membros fundadores a SEDUC-MT, UNEMAT, Pastoral da Criança, SESI/DR/MT, SINTEP/MT, UNESCO, CUT/MT, polos regionais das escolas públicas estaduais de EJA, UNDIME/MT e FPDEJA-MT.

Cabe aqui ressaltar a relevância do trabalho do Fórum EJA de Mato Grosso na mobilização, articulação e fortalecimento das políticas educacionais. O Fórum é um instrumento de controle social e tem como responsabilidade acompanhar e propor políticas educacionais.

Em se tratando do cumprimento do que foi deliberado na V Confinteia, que conclamou o direito a educação continuada ao longo da vida, o governo de Mato Grosso estabeleceu, em razão disso, uma meta de alfabetizar 124.288 pessoas de 14 a 49 anos. Inicialmente, implantou-se o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (ALFA). Quanto à implementação desse projeto, o Estado de Mato Grosso propõe como objetivo discutir a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos. O líder da equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação, Guilherme Luís Costa, afirma que

[...] o envolvimento de organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais e sociedade civil organizada no projeto Alfa foi fundamental para que esse trabalho de erradicação do analfabetismo chegasse aos locais mais distantes e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual ou menor a 0,5 [...] O curso faz parte do Plano de Metas do Governo, criado em 1995 e inaugurado em junho de 1997. Desde então, já foram capacitados cerca de 800 professores alfabetizadores, em 72 municípios parceiros. (MATO GROSSO, p. 15, 2002).

O líder da equipe de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC-MT aponta que a demanda de alunos matriculados é muito grande. Nossos educadores têm que estar preparados para lidar com esse universo, com esses alunos trabalhadores, estudantes que têm filhos e responsabilidades em casa (MATO GROSSO, 2002).

Embora o líder da equipe de EJA tenha mencionado a preparação dos professores para trabalhar com esses sujeitos, o Programa não disponibilizou momentos de formação de professores para atuar no Alfa.

Mato Grosso, ao restringir a idade para a participação no projeto, foi na contramão dos acordos firmados na Confinteia, pois tal postura contradiz não só o documento, bem como a temática que perpassa toda a discussão, proposta por Jacques Delors nessa Conferência - Educação ao Longo da Vida, “um direito de cidadania e condição de participação dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (SANTOS, 2011, p. 60).

Para explicitar essa situação, que, por sua vez, ainda acontece na Educação de Jovens e Adultos, Paiva (2009) usa, metaforicamente, o mito de Sísifo, por esclarecer que a EJA, apesar dos esforços da ONU/UNESCO em tentar “reequilibrar as forças desiguais que atuam no tocante à distribuição de riquezas entre os estados-nação e os organismos bi e multilaterais”, após 10 anos da Conferência de Jomtien, continua sendo um fardo pesado para ser alçado, o que torna impossível admitir que qualquer órgão veja a solução para o ensino de qualidade para EJA” (PAIVA, 2009 p. 102).

A Conferência de Dacar (2000) reforça que a aprendizagem de jovens e adultos seja feita a partir do atendimento das necessidades de aprendizagem, com o objetivo de

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem, permitiam o desenvolvimento de habilidades e após que sejam úteis para toda a vida. (UNESCO, 2000, p.18).

A oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso foi normatizada por meio da Resolução nº180/2000 do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT). Nessa lógica, Santos (2011) ressalta que a SEDUC-MT ficou responsável por estabelecer um programa de educação de jovens e adultos nas redes públicas e privadas para atender a essa modalidade, que propõe a substituição dos instrumentos de avaliação excludente por práticas formativas que favoreçam a aprendizagem do educando da EJA.

É nessa perspectiva que Freire (2011a) afirma que a educação de jovens e adultos deve ser uma resposta à coação do sistema econômico, político e social. Sua prática não pode ser pautada em reprodução da ideologia dominante. Na educação de

jovens e adultos, é preciso ter esperança e acreditar que a educação vai além da escolarização.

Em se tratando da visão do governador do Estado Dante de Oliveira, Santos (2011) destaca-se o fato de que

O viés descentralizador que marcou as políticas públicas de educação do governo Dante de Oliveira atendia às pressões dos organismos internacionais de financiamento dos programas sociais, os quais interpretam a descentralização como parte do processo de reforma do Estado, visando a transferir os custos das políticas sociais para o nível local e, no limite, para a chamada sociedade civil estratégia esta orientada para a privatização destes setores. Nesse contexto, a autonomia da escola, o financiamento da educação, a avaliação dos sistemas educativos são parte do projeto de descentralização defendido pelos organismos internacionais e representam o controle de qualidade e o processo de terceirização dos principais projetos de política educacional. (SANTOS, 2011b p. 65-66)

Para Haddad (2009), a V Conferência constituiu articulações entre a sociedade civil, que impulsionou o surgimento dos Fóruns de EJA. O primeiro foi no Rio de Janeiro, em 1996 e, posteriormente, os demais estados brasileiros foram organizando a criação dos Fóruns de EJA. Os fóruns estaduais foram se articulando para a criação dos fóruns regionais, que, por sua vez, foram desconcentrando e formando os fóruns nas capitais.

Haddad (2009), no tocante à importância dos Fóruns de EJA, afirma que

Os fóruns são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos. Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica [...] Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma. (HADDAD, 2009, p. 358-359)

Das discussões sobre EJA, pode-se perceber o papel dos Fóruns de EJA. Paiva (2009) observa que “as mudanças políticas foram impulsionadas por forças sociais organizadas – os Fóruns de EJA” (PAIVA, 2009 p. 125). Entretanto, segundo Haddad (2009), na V Confinteia houve uma série de conflitos entre sociedade civil e o poder público, e um deles foi a apresentação do documento final com a versão diferente daquele produzida pela sociedade civil.

Em 2003, os estados-membros foram convocados para a Confinteia +6 para reexaminarem os compromissos firmados com a Educação de Jovens e Adultos,

estabelecidos na V Confinteia. Esse foi um chamado de responsabilidade dos estados-membros com o objetivo de implementar a Agenda de Hamburgo e dar os possíveis encaminhamentos para a VI Confinteia, bem como avaliar os resultados da V Confinteia e projetar o futuro da próxima.

3.6 VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009)

No dia 18 de abril de 2007, o Brasil foi aprovado pelos países membros para sediar a VI Confinteia a ser realizada em 2009. O Brasil é o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2009). A VI Confinteia foi realizada nos dias 1º a 4 de dezembro de 2009, em Belém, com 1.123 participantes de 144 países, dentre eles, ministros, embaixadores, delegados da UNESCO e associações de alunos.

Na apresentação do documento Marco de Belém (2010), André Lázaro, secretário da SECAD/MEC, e Vincent Defourny, representante da UNESCO no Brasil, apontam que

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. (UNESCO, 2010, p. 3).

Para a elaboração do documento final para a VI Confinteia, foram realizados encontros preparatórios regionais em:

[...] Manaus (Região Norte), em 29 e 30 de abril de 2008; em Salvador (Região Nordeste), de 23 a 25 de abril de 2008; em Cuiabá (Região Centro-Oeste), de 23 a 25 de abril de 2008; em Belo Horizonte (Região Sudeste), em 25 e 26 de abril de 2008; e em Florianópolis (Região Sul), em 24 e 25 de abril de 2008. De posse dos documentos finais regionais, os delegados seguiram para a última etapa. (HADDAD, 2009, p. 365).

No encontro em Brasília, entre os dias 28 e 30 de maio de 2008, foram recolhidos os documentos elaborados e organizados na esfera estadual e regional para a redação final do documento-base, intitulado como Documento Nacional Preparatório à

VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, para ser apresentado pelo Brasil na Conferência Latino-Americana no México em setembro de 2008 (HADDAD, 2009).

Presente em todos os encontros, o Brasil produziu o documento “BRASIL – Educação e Aprendizagem de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”. Tal documento tem como objetivo reafirmar e avançar o acordo político do estado brasileiro na garantia do direito à educação dos sujeitos jovens e adultos (BRASIL, 2009), mostrando-se como resultado de uma construção coletiva que contou com a participação ativa dos Fóruns de EJA.

Para Haddad (2009), o Brasil, diante da VI Confinteia, tinha um grande desafio a enfrentar que era o baixo nível de escolaridade aliado a uma educação com qualidade ruim: “Em 2007, a população brasileira com 15 anos ou mais era de 141,5 milhões de pessoas. Dessas [...] 10% dos jovens e adultos. Apenas 2,9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização” (HADDAD, 2009, p. 366-367).

Desses jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização, de 100 pessoas, apenas seis continuam seus estudos até o Ensino Médio; os demais são aqueles denominados analfabetos funcionais, ou seja, que frequentaram a escola, porém não dominam suficientemente a leitura e a escrita (HADDAD, 2009).

Paiva (2009) aponta que o principal objetivo da VI Conferência foi promover o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo da vida, de que a alfabetização é a base. Nessa Confinteia, a aprendizagem ao longo da vida foi indicada como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação” (PAIVA, 2009).

Conforma evidencia o ex-diretor geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura:

A aprendizagem ao longo da vida está no cerne da missão UNESCO. Desde a sua fundação, a Organização tem desempenhado papel pioneiro na defesa da função crucial da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2010, p. 8).

No âmbito do paradigma de aprendizagem, ao longo da vida, é cada vez menos útil fazer distinções rígidas entre a educação de jovens e adultos e educação de adultos, isso porque os parâmetros variam de acordo com as circunstâncias pessoais e sociais,

uma vez que as fronteiras entre a juventude e idade adulta e a velhice são muito mais fluidas do que as convenções sociais e culturais implicam.

O Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos (2010, p.256) e as recomendações e documentos preparatórios da Confinte V resultaram no processo de elaboração do Marco de Belém. O documento global chama a atenção quanto à necessidade de superar a ideia de supletivização na EJA, bem como tratamento isonômico de educandos de EJA.

No período de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), é possível observar a intenção de recuperar o espírito da Educação Popular fortemente ligada aos movimentos populares, principalmente no cenário das décadas de 1950 e 1960. Como cita Libâneo (2012),

A educação seria uma área que deveria contar com diferenças de tratamento em relação ao passado próximo e distante, tal como evidenciava a justificativa do programa: *“Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil”* (PT, 2002, p.7). (LIBÂNEO, 2011 p.188, grifos do autor).

Entretanto, as políticas públicas para a EJA têm-se limitado à implementação de programas que tentam amenizar a exclusão daqueles que tiveram seus direitos negados no processo de escolarização. Nesse sentido, Mészáros (2008) afirma que foi imposta uma dominação estabelecida pela sociedade capitalista com valores que legitimam os interesses da classe dominante. Sendo a educação de jovens e adultos, hoje, uma modalidade vista como uma forma de compensar o “tempo perdido” daqueles vindos da classe popular e que por inúmeros motivos não frequentaram a escola na idade própria.

Em nível nacional, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1/CNE/CEB/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs), e tem como relator Carlos Roberto Jamil Cury. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelecem as DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, ainda hoje em vigência, ambos permanecem como marco orientativo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, ocorreu em Mato Grosso

[...] o Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos que contou com a participação de delegados eleitos nos seminários regionais. Nesse seminário foram aprovados o Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso e a 'Carta da Cidadania I' que propunha a instalação de um fórum permanente de debates sobre a educação de jovens e adultos. Coube a esse Fórum a realização do II Seminário Estadual de Jovens e Adultos no qual foi lançada a 'Carta da Cidadania II'. (SANTOS, 2011b, p. 61).

Quanto ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Ferreira e Santos (2016) afirmam que foi implementado em Mato Grosso, no período de 2012, em resposta ao grande índice de analfabeto no estado, pois

Em 2003, havia em Mato Grosso 224.760 mil analfabetos, de um total de 2,01 milhões de habitantes, ou seja, 11,1% de jovens e adultos do Estado com idade superior a 15 anos não eram alfabetizados, segundo Censo 2000/IBGE. Isso levou o governo de Mato Grosso a aderir ao Programa Brasil Alfabetizado/MEC/SECADI. O Brasil Alfabetizado (PBA) é um programa oferecido desde 2003 e voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, cujas ações estão voltadas para a erradicação do analfabetismo no país. (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 5).

E como política de estado no corrente período, tem-se o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO-MT), institucionalizado em 1997, com o intuito de promover a formação continuada dos professores da rede de ensino, a fim de uma melhor qualificação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, de se alcançar a qualidade da educação no estado.

Segundo Santos (2013a), a equipe do CEFAPRO tem como objetivo incentivar os profissionais da educação na elaboração dos projetos desenvolvidos pelas escolas, de modo que a escola possa refletir sua prática e seu contexto de acordo com sua realidade. Havia a necessidade de uma formação articulada com a área de atuação do professor ou funcionário da respectiva unidade escolar, articulada com as Orientações Curriculares Educação Básica para o estado de Mato Grosso. A princípio, o CEFAPRO não disponibilizava um formador específico para a EJA, com as lutas e reivindicações do FPDEJA-MT e a Coordenadoria de EJA institui-se um formador de EJA em cada unidade CEFAPRO.

O estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC, em 2007, formulou as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, elaborada coletivamente, contemplando a educação de jovens e adultos. O objetivo dessas Orientações é orientar o professor a compreender a gênese da Educação de Jovens e

Adultos, entender seus educandos como sujeitos sociais de direitos, estabelecer a diretrizes para processo de formação continuada para a EJA.

As Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos destacam que:

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direito. (MATO GROSSO, 2012, p.171).

Nesse sentido, é necessário saber quem é o educando da EJA, para que se possa constituir qual é o perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos e, em seguida, saber que formação o educador de EJA necessita para compreender suas especificidades e validar os conhecimentos prévios desses educandos.

O que se pode observa é que, apesar das contradições subjacentes à política de EJA, o processo de constituição e desenvolvimento das conferências estabelece um referencial de transição para a contemporaneidade para pensar a formação dos jovens e adultos ao campo da vida, de modo a priorizar conteúdos que envolvem a formação da subjetividade humana por inteira.

Em Mato Grosso, nesse período de 2007 e 2008, estava ganhando espaço em busca da identidade da educação de jovens e adultos. Em 2007, o governo federal cria a Agenda Territorial, como o intuito de fazer um levantamento da EJA em todo o Brasil, para os preparatórios da VI Confinteia. Em decorrência desse trabalho, surge a proposta de implementação dos CEJAs, tendo por desígnio assinalar as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. Como fruto desses trabalhos, surge a proposta de implantação de Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso (CEJAs), tendo por finalidade reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. O Centro tem por objetivo oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal ao longo da vida.

No próximo capítulo, apresentaremos a política de educação de jovens desenvolvida pelo Estado de Mato Grosso, com o foco na perspectiva legal.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DE MATO GROSSO: PERSPECTIVA LEGAL

Nesta seção, dedicamo-nos a discutir os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, referentes ao período de 2003 a 2014, no que diz respeito aos seguintes aspectos: concepção de educação; concepção de sujeito a ser formado e concepção de formação de professor sob a perspectiva do materialismo histórico dialético. Isso com o intuito de identificar quais pressupostos teóricos norteiam a política de formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Para tanto, respaldados nos fundamentos teóricos até aqui explanados, tais aspectos serão postos em análise a partir do diálogo com os sujeitos colaboradores desta pesquisa, a fim de evidenciar os debates existentes na elaboração e implementação desses documentos e seus desdobramentos no cotidiano escolar, evidenciando os conflitos e as disputas de projetos que se faziam presentes nesse cenário.

Ressaltamos que os dados apresentados nesta análise advêm tanto da pesquisa documental quanto das informações obtidas junto aos professores entrevistados.

4.1 Referências Legais para a Educação de Jovens e Adultos

Antes de refletirmos acerca dos marcos legais da EJA em Mato Grosso, destacamos, inicialmente, a legislação existente em nível nacional, com base na aprovação da LDB nº 9.394/96, da Resolução CNE/CEB nº 01/2000. Esta normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propondo uma organização para a EJA, que passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino que busca uma identidade própria. Quanto à busca de uma identidade para a EJA, Arroyo (2006) afirma que “não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e da sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA” (ARROYO, 2006, p. 17-18).

Arroyo (2006, p.18) segue afirmando que “Estamos em um tempo novo, em que parece que vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio das

políticas públicas”. Ressalte-se que a EJA advém dos movimentos sociais, vinculada à sociedade civil, com processos emancipatórios, de modo a não constituir exclusivamente de ações oriundas do sistema educacional de ensino. (ARROYO, 2006).

Dessa forma, a identidade da EJA tem sido construída, historicamente, com seus avanços e retrocessos, avanços em relação às velhas políticas assistencialistas. Segundo Arroyo (2011), faz-se necessária uma política que reconheça a identidade da EJA, pois “[...] A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (ARROYO, 2011, p. 21).

Ainda em 2000, soma-se à Resolução CNE/CEB nº 01/2000 o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A partir do que foi estabelecido, coube a cada Estado da Federação, atender à legislação vigente. A perspectiva da identidade da EJA nos documentos perpassa por uma aprendizagem ao longo da vida vinculada à qualificação profissional com vistas às novas inserções no mundo do trabalho.

No que concerne à formação de professores específica para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000) preconiza, em seu Artigo 17º:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:
 I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
 II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
 III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
 IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Apoiamo-nos em Soares (2006; 2011), Paiva (2009), Di Pierro (2006) e Arroyo (2006; 2011) e outros debates que permeiam a realidade da Educação de Jovens e Adultos, para fazer a reflexão sobre as dificuldades que são enfrentadas tanto pelos professores — em virtude do despreparo para a função, o que acaba levando à “improvisação”, como pelos educandos, que sofrem os reflexos dessa ausência de formação específica destinada aos educadores de EJA, seja por serem “infantilizados”,

seja por não terem reconhecidas suas especificidades de sujeito jovem/adulto/trabalhador. Segundo Gadotti (2011, p. 47), “O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa”. Arroyo (2006) complementa que

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (ARROYO, 2006, p. 26).

Dessa forma, é necessário um olhar atento aos educandos da EJA, para superar concepções de formação que não compreendem a necessidade teórico-metodológica desses educandos, a ponto de esses sujeitos sentirem-se ridicularizados por situações que advêm de questões metodológicas, motivo que tem reforçado a evasão escolar.

No Brasil, apesar da legislação em vigor, no que tange à formação docente desse profissional, são oferecidos cursos que trabalham de maneira aligeirada, resultando na falta de preparo do professor para trabalhar com essa modalidade. Somem-se a isso as condições inadequadas de trabalho, tendo em vista que, geralmente, as escolas que atendem à EJA não possuem salas adequadas e flexibilização dos horários para acolhimentos desses educandos.

Porém a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 assegura a formação dos professores de EJA, portanto, nos contextos de atendimento dessa modalidade o cotidiano não condiz com essa proposição, pois o cenário que encontramos, rotineiramente, mostra a carência de qualificação profissional entre aqueles que trabalham com a EJA.

Em consequência das especificidades dessa demanda, muitas dúvidas e questões foram geradas e encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação. A partir de então, a Câmara da Educação Básica realizou uma série de ações, como encontros, seminários e debates com a sociedade civil juntamente à comunidade educacional, com o objetivo de elaborar diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Como resultado dessas ações, deu-se início à construção do Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.

A esse respeito, a Coordenadora da EJA do Estado de Mato Grosso, participante desta pesquisa, relembra como se deu o processo de implantação do referido Parecer:

Nós tínhamos era um documento que não focava a Educação de Jovens e Adultos, [...] no ano de 2000 com todo movimento nacional e internacional [...] acabou forçando nós, os militantes da educação de jovens e adultos, a repensar para atuar no seu Estado, para que a gente tivesse uma política de inclusão, uma política que contemplasse o público da EJA, foi nesse momento, a partir de toda essa discussão, que nasceu o Parecer nº 11/2000, a nível nacional. Foi feito a várias mãos e no Estado também havia um movimento, os profissionais militantes da educação participavam desses seminários. (Entrevista, Coordenadora da EJA do Estado de Mato Grosso em 30 jul. 2016).

O Parecer CNE/CEB nº11/2000 teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, um dos membros parecistas da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal parecer e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, ainda hoje em vigência, e permanecem como marcos orientativos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O parecer não considera os educandos da EJA como aqueles que perderam seu tempo em decorrência de fatores externos ao social, e agora necessitam compensar os estudos perdidos. Não traz, em seu bojo, o termo suplência, que significa “suprir suas necessidades”. Tem-se outra perspectiva de educação para a EJA, uma vez que sua elaboração exigiu estudos coletivos dos profissionais da EJA, bem como apoio e acompanhamento da mantenedora na aplicabilidade desses novos parâmetros curriculares. O Parecer CNE/CEB nº11/2000 apresenta as funções básicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 entende que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, tem funções fundamentais, como: a função reparadora, que visa, de alguma forma, a resgatar um direito anteriormente negado; a função equalizadora, no sentido de oportunizar a todos independente de classe social, raça, condição religiosa, econômica e política a procura pelo conhecimento; e, por fim, a função qualificadora, que objetiva satisfazer a necessidade de aprendizagem para o devido enquadramento desse indivíduo como cidadão. (BRASIL, 2000a).

Essas três funções estão assim definidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000,

[...] a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (BRASIL, 2000a, p. 7 - Grifos no documento).

A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes 'novos' alunos e 'novas' alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000a, p. 9 - Grifos no documento).

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**¹². Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a, p. 11 - Grifos no documento).

Tendo em vista as funções citadas, entende-se que a educação de jovens e adultos deixa de ser vista como uma educação compensatória, com uma lógica supletivizadora, para tornar-se uma modalidade da Educação Básica, entendida como uma forma de inclusão de vários grupos sociais que foram excluídos ao longo da história, por não terem tido a oportunidade de estabelecer uma trajetória escolar regular.

Em se tratando da formação de professores, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 avalia:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do

¹² A função qualificadora, embora não seja oposta à qualificação profissional (nível técnico), também não se identifica com ela, da forma como aparece no Parecer n.16/99. "Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional" (Parecer CNE/CEB/ nº 11/2000, p. 10). Oportunamente, trataremos novamente deste aspecto.

geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56).

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas [...] as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. (BRASIL, 2000a, p. 58).

A concepção de formação de professores presente no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 entende que, ao conceber a modalidade EJA enquanto uma oportunidade de equalizar as diferenças sociais por meio da educação, o professor necessita que sua formação ofereça uma visão plural. Esta, por sua vez, deve compreender que os projetos educativos concorrem para a produção das capacidades dos sujeitos, estimulando-os a manifestarem seus saberes e conhecimentos, que serão sistematizados no cotidiano institucional, por meio do planejamento e das relações provocadas e problematizadas entre os pares. Isso se dará não apenas entre professores e professores, mas entre professor e aluno, aluno e aluno, tendo em vista as necessidades formativas e pedagógicas, bem como os embates e entraves que surgem no dia a dia.

A formação centrada na escola e o coletivo de professores problematizam como as determinações das diretrizes nacionais podem ampliar as possibilidades de leitura, de contextualização das práticas no cotidiano, frente às políticas instituídas e como estas são ou não agregadas no fazer diário.

Articular as demandas da constituição do sujeito enquanto necessidade educativa é, talvez, um desafio a ser superado pelos projetos de formação para esta modalidade. O sujeito a ser formado no espaço escolar é o indivíduo liberto, conforme Freire (2011a), que produz e se reproduz no espaço político-social, que exige que este não apenas desenvolva o seu fazer com eficiência, mas que se projete para além da instrumentalização das ações.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 explicita que a EJA é mais que um direito e que essa modalidade educativa irá proporcionar o direito de cidadania plena na sociedade contemporânea, rumo à cultura, à humanização do sujeito e ao trabalho.

Segundo esse parecer, a aprendizagem do educando de EJA deverá acontecer ao longo da vida, uma vez que essa formação estará vinculada com o nível técnico e profissional, pois, ao analisar a função qualificadora expressa no documento, a EJA aparece vinculada à educação profissional. Isso não significa conceber a EJA em uma

perspectiva tecnicista da educação, cujo pressuposto é a neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Estas enfatiza a formação de mão de obra para fortalecer a base econômica da sociedade contemporânea que está em transformação, frente às novas tecnologias que determinam novos desafios para o sistema capitalista. Vista dessa forma, a educação passa da condição de direito público subjetivo do cidadão para condição de ingresso no mercado de trabalho.

O documento refere-se a uma concepção de educação que consiste em formar um cidadão qualificado para adentrar no mercado de trabalho, como também para que construa uma leitura crítica da realidade em que está inserido, constituindo-se por meio da educação sujeito de sua práxis, de modo a formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

A seguir, apresentamos os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso.

4.2 A Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso: Marcos Legais

No ano de 2000, em face da taxa de analfabetismo de 12,4% da população entre 15 anos ou mais, conforme dados do Censo Demográfico de 2000, realizado pelo IBGE, em Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação, com fundamento na Resolução CNE/CEB, nº 01/2000 de 01.07.2000 e Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10.05.00, elaborou e aprovou a Resolução CEE/MT nº 180, de 04.10.2000, que fixa as normas para a oferta da Educação de Jovens no Sistema Estadual de Ensino. Homologada em 05 de setembro de 2002, determina à SEDUC-MT a criação de um programa de orientação para as escolas que oferecem essa modalidade, o que deu autonomia para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, essa Resolução entra em vigor somente dois anos depois de sua homologação, em 2002, concorrendo para que as escolas de suplência fossem extintas em atendimento a essa resolução.

A partir da Resolução CEE-MT nº 180/2000, o termo “ensino supletivo” passou a ser desconsiderado e adotou-se a nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos”, com as respectivas definições preconizadas no artigo abaixo:

Art. 2º - Para efeito desta Resolução, considerar-se-á a seguinte nomenclatura e respectivas definições:

- I. **Modalidade Educação de Jovens e Adultos** – a oferta regular adequada de processos formativos de educação de jovens e adultos;
- II. **Etapas** – o Ensino Fundamental e o Médio que compõem a Educação Básica;
- III. **Segmentos** – as partes do ensino fundamental, ou seja, o 1º segmento, que corresponde aos anos iniciais, e o 2º segmento, que corresponde aos anos finais;
- IV. **Fases** – a distribuição das habilidades e competências de cada segmento do ensino fundamental e na etapa correspondente ao ensino médio;
- V. **Conteúdos significativos** – os conhecimentos a serem adquiridos pelos jovens e adultos, que lhes permitam o crescimento pessoal, a inserção no contexto sociocultural e o acesso a cada segmento e etapa, assim como prosseguimento em nível superior;
- VI. **Perfil de saída** – os objetivos a serem alcançados pelos alunos em relação às necessidades básicas de aprendizagem definidos pela escola, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e desta Resolução;
- VII. **Forma** – o modo de estruturar a oferta do Curso de Educação de Jovens e Adultos. (MATO GROSSO, 2000 - Grifos no documento).

Assim, é necessário considerar o prazo de validade dos cursos de EJA, previsto no Artigo 12º da Resolução CEE/MT nº180/2000:

Art. 12º – A autorização e a renovação de autorização de cursos de Educação de Jovens e Adultos terão prazos limitados, inicialmente de 03 (três) anos, podendo ser renovado por igual período, após processo regular de avaliação pelo Sistema de Ensino.

Parágrafo Único - No caso de estabelecimentos de ensino que não preencham as condições de qualidade e ou idoneidade, caberá às autoridades competentes, a suspensão ou a cassação da autorização, na forma da legislação vigente, apurando-se as responsabilidades.

Perante o exposto no Parágrafo Único de tal resolução, os estabelecimentos de ensino que não estivessem aptos a oferecer condições de qualidade e ou idoneidade, deveriam ter sua autorização de oferta suspensa ou cassada pelas autoridades competentes. Sendo assim, essa incumbência é de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação, que tem como dever fiscalizar, anualmente, as instituições de ensino, os cursos e os programas de Educação de Jovens e Adultos autorizados, com o intuito de garantir o cumprimento da resolução em vigência.

Conforme o Art. 6º da Resolução CEE/MT nº 180/2000, os cursos de educação de jovens e adultos podem ser organizados de forma presencial, semipresencial e a distância. Em todas as três formas de organização, os projetos pedagógicos e planos de curso devem ser submetidos à análise prévia e à aprovação de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação.

Com essa Resolução, garante-se o direito à educação num âmbito mais amplo, ao defini-la como modalidade da Educação Básica, pois concebe a EJA como direito público subjetivo dos cidadãos:

Art. 4º A oferta da Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma política educacional integrada no contexto do Estado de Mato Grosso, e constitui direito público subjetivo, conforme Lei Complementar n.º. 49/98. (MATO GROSSO, 2000).

No que diz respeito à formação de professores, a Resolução CEE/MT nº 180/2000 preconiza que é necessário levar em conta uma formação adequada aos professores, no entanto, não menciona nada mais que isso. Por outro lado, a resolução pontua muito bem o aprendizado do alunado, indicando que é necessário proporcionar condições que efetivem sua aprendizagem, bem como sua própria identidade. Não se pode esquecer, porém, que, para contribuir para a formação desse sujeito proposto pela Resolução, é necessário que o professor tenha uma formação que contemple as especificidades desses sujeitos jovens e adultos.

Art. 16º As Unidades escolares de EJA devem criar condições para que o **aluno** possa aprender em níveis crescentes e se apropriar do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

§ 1º Para atingir essa finalidade, é imprescindível que as escolas que ofereçam a Educação de Jovens e Adultos se apropriem de uma identidade como expressão de uma cultura própria **considerando** as necessidades e potencialidades **de seu alunado**.

§ 2º Além desse requisito, far-se-á necessário levar em conta: formação adequada de professores, processos pedagógicos adequados, carga horária conveniente, avaliação contínua e formas de socialização, entre outros.

Art. 17º As experiências e saberes sociais do jovem e do adulto podem ser sistematizados e referendados pela escola receptora para efeito de aproveitamento de estudos, **decorrendo** progressão **parcial ou total** de etapa ou segmento para o aluno. (MATO GROSSO, 2000 – Grifos no documento).

Quanto à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, não há como negar que existe um silenciamento por parte das instituições formadoras e esta ainda representa um desafio à formação inicial para esses professores.

A formação do professor é indispensável para que se tenha uma educação de qualidade social. Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que

A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado [...] É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorização, a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigante. (IMBERNÓN, 2011 p. 68-69).

Nessa direção, entendemos que a formação de professores está pautada em uma educação que legitime a autonomia de seus sujeitos e os saberes construídos em diferentes contextos para que possa reconhecer e valorizar os saberes formais e não formais de seus educandos, de modo a favorecer, assim, a construção da aprendizagem.

No Estado de Mato Grosso, a partir do estabelecido pela Resolução CEE/MT nº 180/2000, foi instituída a Resolução CEE/MT nº 177/2002 que aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos:

Art. 1º - Aprovar o **Programa de Educação de Jovens e Adultos**, da Secretaria de Estado de Educação, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de ensino fundamental e médio, para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino. (MATO GROSSO, 2002, p. 01, grifos no documento).

Caberia, portanto, ao Estado, por intermédio da SEDUC-MT, a responsabilidade por estabelecer um programa para a modalidade EJA, que atendesse à Resolução nº180/2000 CEE-MT, integrando as escolas das redes pública e privada na oferta dessa modalidade da educação. Isso com a finalidade de formular uma política pública que assegure uma educação com qualidade social, de forma a extinguir a concepção de aligeiramento e assistencialismo no ensino de pessoas jovens e adultos, pois esse estigma da Educação de Jovens e Adultos ainda se faz presente na sociedade. Segundo Arroyo (2011 p. 21), “A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos de EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida”.

Dessa forma, Arroyo (2011) aponta que é necessário um novo equacionamento para as políticas de EJA, que abarque a juventude, com a finalidade de garantir direitos peculiares de um tempo de vida, não somente políticas com o intuito de suprir as carências e escolarização daqueles que vivenciam nessa modalidade de ensino.

O Programa de Educação de Jovens e Adultos tem por objetivo “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”. (MATO GROSSO, 2002, p. 02).

A respeito do Programa de EJA, a Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso, nesse período, descreve o momento histórico, bem como o processo de implementação do referido programa:

[...] O Programa de Educação de Jovens e Adultos, que foi escrito, e sistematizado com Maria Clara Di Pierro, mas quem sugeriu o nome de Maria Clara Di Pierro foram os militantes, que é um nome reconhecido para a modalidade [...] para pensar a educação de jovens e adultos teria que pensar em uma pessoa que te desse não só o conhecimento teórico, mas que tivesse vivência na EJA, e ela veio e conseguiu organizar uma metodologia conosco, mas não porque ela era também militante, mas porque tinha pessoas comprometidas, que mobilizou as escolas, [...] no governo tinha um grupo de profissionais que interessava pela modalidade que articulou bastante com Dante de Oliveira, foi um momento muito rico, dentro desse processo de democratização, havia no Brasil também, pelas discussões das Conferências, [...] que foi internacional com o título de Educação para Todos [...] acabou gerando todo o movimento em Mato Grosso aderiu e criou-se o Programa para EJA. (Entrevista, Coordenadora da EJA do Estado de Mato Grosso em 30 jul.2016).

Nesse sentido, a SEDUC-MT, por meio da Portaria nº 240/2000, constituiu uma comissão interinstitucional, composta por representantes da Secretaria de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP-MT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), para o processo de elaboração do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Foram desenvolvidas ações coletivas, como seminários, debates, encontros visando à discussão, à sistematização das contribuições, à análise e à divulgação da proposta de um novo olhar para a EJA do estado de Mato Grosso. Foram realizados, em abril de 2001, sob coordenação dessa comissão, seminários regionais com representações dos municípios e das unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino. (MOURA, 2016).

O primeiro Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos aconteceu no período de 06 a 08 de junho de 2001, com o intuito de estudar e fazer a redação final do Programa de EJA para sua aprovação e contou com a participação de delegados eleitos nos seminários regionais. Nesse seminário, foram aprovados o Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso e a “Carta da Cidadania I” com o objetivo de propor a instalação de um Fórum Permanente de Debates sobre a Educação

de Jovens e Adultos¹³ (FPDEJA-MT), bem como “o estabelecimento de um diálogo entre as instituições e organismos educacionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos” (MATO GROSSO, 2008, p. 21).

O alcance desses objetivos, por parte do Fórum de EJA, implica a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no projeto educativo da escola, em que há a valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade sociocultural dos educandos; a abordagem interdisciplinar do currículo e desenvolvimento de projetos temáticos; a flexibilização da organização escolar, dos tempos e espaços de aprendizagem; avaliação reflexiva e formativa; o trabalho coletivo, a valorização profissional e a formação continuada do educador constituir-se-ão num conjunto de ações que guiarão a elaboração de sua proposta pedagógica e de seus planos de curso. Nestes, as escolas devem definir as competências e habilidades que visam a desenvolver em cada uma das áreas de conhecimento que compõem o currículo, de modo a estabelecer o perfil de saída do aluno para cada fase e etapa (PAIVA, 2005).

O Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso participou ativamente da discussão e elaboração do Programa de Educação de Jovens e Adultos, tendo a incumbência de realizar o II Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos, no qual foi lançada a “Carta da Cidadania II”, com o objetivo de dialogar e garantir que as instituições e a sociedade civil organizada pudessem assumir a EJA. Esse momento demarca o processo histórico de criação do Fórum de EJA, e, para contribuir com essa discussão, Moura (2016) lembra que

A aprovação do Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a deliberação de criação da coordenação provisória, do fórum de EJA de Mato Grosso, representam uma eminente participação de todos os segmentos e fizeram com que os seiscentos delegados que discutiram os rumos da educação de jovens e adultos, em Mato Grosso, se tornassem corresponsáveis por um processo historicamente construído de forma dialética e rica em possibilidades de participação cidadã. (MOURA, 2016, p. 65).

¹³ O Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso (FPDEJA-MT) foi criado em 08 de junho de 2001, sendo composto pelas seguintes instituições: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, Pastoral da Criança, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Nacional do Comércio – SENAC DR/MT, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP, Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, Central Única dos Trabalhadores – CUT, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MT e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (MATO GROSSO, 2011, p. 01).

No período de implementação do FPDEJA-MT – e em outros momentos –, foi notória a participação da SEDUC-MT em sua coordenação. A esse respeito, Moura (2016) menciona que:

[...] Outra característica do FPDEJA/MT foi a intensa participação da SEDUC/MT na coordenação. De acordo com as discussões do Programa de EJA, o Estado implementaria, gradativamente em todo seu território, as novas formas de oferta de EJA, a partir de 2002. Como a coordenação do fórum, em sua maioria, era composta por servidores estaduais, a discussão inicial das reuniões se fizeram em torno da disseminação do programa de EJA no estado e da resolução n. 180/00. Para a disseminação do programa, na segunda reunião do Fórum foi proposto a realização do II Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos e sua deliberação pela coordenação do FPDEJA/MT. (MOURA, 2016, p. 84).

A Articuladora Municipal, em seu relato, também menciona a participação ativa da SEDUC-MT e do Conselho Estadual de Educação nas representações do Fórum de EJA, neste período de 2003 a 2010. A entrevistada explica que:

[...] o Programa de EJA, desde sua implementação, em 2001, nós tínhamos a Secretaria de Estado de Educação e o Conselho Estadual de Educação muito próximos, as nossas representações, da coordenação do Fórum, ora estava com alguém do Conselho, ora estava com a Secretaria de Estado. Em virtude disso, como a equipe da Secretaria e a equipe do Conselho eram muito próximas, então, essas discussões acabavam saindo das instituições para o Fórum, e do fórum voltando para a instituição, então, isso aconteceu... foi muito rica essa troca. O Fórum estava, literalmente, dentro das duas instituições, a SEDUC com a parte pedagógica de lá e o Conselho por parte de regulação, então a gente fazia todo o trabalho de estudo, de jurisdição legal e o Conselho nos dava todo esse apoio, e quando a gente partia para a discussão curricular e pedagógica, nós tínhamos a Secretaria de Estado de Educação. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07 out.2016).

Essa presença da SEDUC-MT tanto pode ser vista como um sistema de parceria junto ao Fórum de EJA, quanto como uma forma de controle da mantenedora, de forma a impor sua presença em todos os espaços.

Quanto ao Programa de EJA¹⁴, vejamos as declarações dos participantes desta pesquisa:

¹⁴ A proposta de Programa foi elaborada por um grupo de trabalho interinstitucional constituído por representantes da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, do Conselho Estadual de Educação – CEE, da União dos Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME, da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e dirigentes de escolas que ofertam educação de jovens e adultos, com a consultoria de Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação, conforme a Portaria n°204/00 publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 04/01/2001. (PROGRAMA DE EJA, p. 01, 2001).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos é o que normatizava, é o que dava os caminhos para uma oferta de Educação de Jovens e Adultos [...] que é aprovado pela Resolução nº 177/2001 [...] A Resolução nº 180/2000 é o que normatiza a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso, tem um artigo da Resolução que trazia que o Estado deveria organizar um programa para a oferta para a Educação de Jovens e Adultos. (Entrevista, Assessor Tecnológico Estadual em 30 jul.2016).

A Resolução nº 180/2000 dizia que o Estado teria que criar um programa, o Estado cria um Programa de oferta de Educação de Jovens e Adultos [...] então, quando vem o texto das Orientações Curriculares, ainda tem esse documento em vigência, e até o dia de hoje não se revogou o Programa de Educação de Jovens e Adultos, esse programa aí, ele é vigente, não tem nenhuma outra resolução do Conselho revogando o programa até hoje. [...] Dentro da política de oferta de EJA, nós temos esse documento que é o Programa de Educação de Jovens e Adultos, que está defasado porque ele foi baseado na Resolução nº 180/2000 e ela não vale mais, porque o que normatiza ele é a Resolução nº 05/2011 [...] ela revoga a Resolução nº 180/2000, só que o programa de EJA é instituído pela Resolução nº177/2000 e essa não é revogada, então, hoje em dia, nós temos dois documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos, o Programa de Educação de Jovens e Adultos não revogado e as Orientações Curriculares para e Educação de Jovens e Adultos. (Entrevista, Assessor Tecnológico Estadual em 30 jul.2016).

[...] existe uma confusão muito grande em relação ao que era o Programa de EJA e o que são os CEJAs. Na verdade, o Programa de EJA foi um embriãozinho do que são os CEJAs [...], então, as escolas que atendiam a modalidade pela Resolução nº180/2000, o suporte delas era o Programa de EJA da SEDUC, e aí começam as discussões dos CEJAs; isso se amplia, algumas coisas que eram desse programa ainda ficaram por ali, nessa discussão, na proposta inicial dos CEJAs.

O Programa de EJA se insere em um contexto de mudança na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que

[...] se inscreve em um movimento mais amplo de renovação pedagógica que, na busca de construção de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade, direciona esforços para a aprendizagem e atribui aos educandos o papel de sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. (MATO GROSSO, 2001, p. 08).

Vale ressaltar que, com a aprovação da Resolução CEE/MT nº 177/2002 e a aprovação do Programa de EJA, as escolas integradas a esse programa possuíam autonomia para formar seus respectivos Projetos Político Pedagógico e planos de cursos para cada um dos segmentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com o intuito de atender às especificidades e demandas de cada escola, “[...] Esses projetos e planos podem inclusive reordenar a carga horária das fases, organizando o ensino em ciclos, nos regimes de alternância, semestral ou modular, por exemplo” (MATO GROSSO,

2001, p. 07). Para se integrarem ao Programa de Educação de Jovens e Adultos, os estabelecimentos de ensino das redes pública ou privada precisavam ter experiência com a modalidade, demanda na região, disponibilidade de corpo docente e infraestrutura adequada ao desenvolvimento da proposta pedagógica.

Quanto à formação de professores para essa modalidade, o Programa de EJA cita como estratégias capazes de contribuir para a interdisciplinaridade, a elaboração de matrizes curriculares nas quais sejam contempladas disciplinas de diferentes áreas de conhecimento e também o estímulo à formação continuada dos docentes. (MATO GROSSO, 2001).

Quando se trata da formação dos professores da Educação Jovens e Adultos, é preciso considerar as particularidades de seus sujeitos e, para tanto, o Programa de EJA, aponta que

A implementação deste **Programa** depende sobretudo da motivação, participação e aperfeiçoamento profissional continuado do corpo docente. A educação básica de jovens e adultos de qualidade exige um educador preparado, comprometido com o trabalho coletivo e com a inovação pedagógica, dotado de sensibilidade para acolher educandos que carregam diferentes motivações, capaz de lidar com a heterogeneidade, de reconhecer e valorizar os saberes de que os jovens e adultos são portadores, disposto ao diálogo democrático e à convivência plural. (MATO GROSSO, 2001, p. 12 – Grifo no documento).

Ainda sobre a concepção de formação de professores de EJA que permeia o documento, tem-se esta afirmação:

As estatísticas da SEDUC relativas à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso revelaram que a ampla maioria dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos tem formação superior de Licenciatura Plena. Os limites da formação docente, portanto, não se situam no campo da habilitação profissional, mas das competências específicas para o magistério junto a jovens e adultos, que implicam articular características sócio-culturais e necessidades de aprendizagem diversas, organizar propostas de trabalho altamente flexíveis, promover a contextualização curricular e metodológica, a avaliação formativa e reflexiva. O desenvolvimento do Programa de Educação de Jovens e Adultos deverá, portanto, ser acompanhado por uma ação sistemática de formação dos educadores em serviço, visando ao desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas. (MATO GROSSO, 2001, p. 12).

Gadotti (2003) afirma que, na formação de professores, faz-se necessário um diálogo entre os espaços domiciliares e os espaços de trabalho e a escola, com o intuito

de preparar os educandos para uma vida melhor na sociedade do conhecimento, assinalando que a aprendizagem acontece em vários espaços e a qualquer tempo.

Nessa perspectiva, o documento apresenta uma concepção de educação, como direito público subjetivo, humano e social, com vistas a uma sociedade mais justa e democrática. É relevante estabelecer uma educação dialógica, dinâmica. Uma vez que o conhecimento não é estático, acrescenta Freire (2011a) que “A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 2011a, p. 41).

Freire (2011a) nos lembra que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2011a, p. 33). Dessa forma, a concepção de sujeito presente no Programa de EJA nos remete a um sujeito pleno de direito, que estabelece uma relação pautada na dialogicidade, entre o sujeito e o mundo, educando e educador, uma educação pautada no trabalho enquanto princípio educativo.

Freire (2011a) enfatiza que

Quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 2011a, p. 38).

A prática educativa a ser firmada no Programa de EJA enfatiza cinco pontos centrais, a saber:

1. Valorização dos conhecimentos e respeito à diversidade sociocultural dos educandos;
2. Abordagem interdisciplinar do currículo e desenvolvimento de projetos temático;
3. Flexibilização da organização escolar, dos tempos e espaços de aprendizagem;
4. Avaliação reflexiva e formativa;
5. Trabalho coletivo, valorização profissional e formação continuada do educador. (MATO GROSSO, 2001).

O Estado de Mato Grosso institui uma nova organização para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que buscou a conformidade com as legislações vigentes, com o objetivo de assegurar o direito ao conhecimento, historicamente, acumulado e construído pela humanidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário conceber a formação de professores sob a égide de um trabalho coletivo que assegure a problematização das produções, dos conhecimentos acumulados que adquirem novas formas de pensar o trabalho do professor.

5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO MATO GROSSO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso implementada no período de 2003 a 2014, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) com objetivo de identificar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os documentos publicados pela SEDUC-MT.

Para isso, recorreremos aos documentos formulados e publicados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso que tratam dessa política, nomeadamente: as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, Parecer Orientativo Projeto Sala de Professor; Parecer Orientativo Projeto Sala de Educador. Além disso, abordamos a participação do CEFAPRO e do CEJA no desenvolvimento da formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos.

5.1 Orientações Curriculares e a formação de professores para a Educação de Adultos

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) em 2017 elaborou as Orientações Curriculares para a Educação Básica (OCs). Tal documento apresenta os marcos referenciais para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da rede pública de ensino, estabelecendo como seus princípios:

- Compromisso inalienável do poder público com a inclusão educacional de todos, estimulando a permanência e o sucesso na escola, visando à universalização da conclusão do ensino fundamental de jovens a partir de 15 anos, reduzindo em 40% a defasagem idade/série em quatro anos, conforme acordado na Agenda Mato Grosso Mais Forte (2002, p. 12).
- Ação educativa pautada em desafios éticos, políticos, tecnológicos e sociais, relacionados à vivência cidadã e aos sentidos possíveis do mundo do trabalho.
- Autonomia de sujeitos jovens e adultos nos processos de aprender e de se apropriar do mundo, do fazer, do conhecer e do agir.
- Participação coletiva e autônoma na produção do projeto pedagógico e na organização e gestão do tempo escolar. (MATO GROSSO, 2012, p. 174).

A partir desses princípios, foram formuladas as seguintes diretrizes:

- Incremento de matrículas para jovens e adultos e reestruturação de políticas específicas, valendo-se das modalidades presencial e a distância, da alfabetização ao ensino médio (integrado ou não à educação profissional).
- Estruturação da oferta de programas e de modos de atendimento específicos acolhendo sujeitos da diversidade, como: privados de liberdade, populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, população do campo, etc.
- Reestruturação de oferta de ensino noturno regular com organização adequada, visando ao cumprimento dos termos legais de atendimento a alunos trabalhadores menores, afastados dos horários convencionais da escola por motivo de trabalho.
- Oferta permanente de programas e projetos na rede de ensino, acolhendo a Concepções para a Educação Básica qualquer tempo todos os que desejarem estudar, independentemente do nível de ensino ou da idade.
- Implantação de criterioso sistema de certificação de conhecimentos, que respeite e valorize os saberes do trabalhador e daqueles que aprenderam de maneira autodidata, revendo a oferta de exames supletivos e os modos como vêm sendo realizados. (MATO GROSSO, 2012, p. 174-175).

No processo de sua elaboração, esse documento contou com a participação das seguintes entidades: Fórum de EJA, Conselho Estadual de Educação, SINTEP, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade Estadual de Mato Grosso. Quanto a essa construção coletiva das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Assim se manifestou uma participante da pesquisa:

Esse texto [...] foi enviado para todas as escolas, nós do Fórum de EJA, [...] o Conselho Estadual, o próprio SINTEP, a universidade, os consultores externos, a professora Jane Paiva, que esteve conosco nesta construção, a própria UNEMAT, a UFMT, foram instituições que tinham respaldo para fazer isso, respaldo logístico, respaldo teórico, respaldo político, respaldo pedagógico e respaldo social, enfim, os movimentos sociais fizeram parte construção [...] quem não conseguiu fazer parte, porque, de fato, não foi possibilitado isso ou porque não tinha disponibilidade naquele momento, mas foi um processo de construção coletiva. Claro que para finalizar sempre tem uma equipe de sistematização e aí tinha equipe e toda representação da Secretaria de Estado de Educação fizeram isso, mas o processo de contribuição, ele foi aberto sim, às instituições e movimentos. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07 out. 2016).

A Articuladora Municipal ressalta o trabalho em equipe, bem como a sua importância no processo de elaboração das OCs-MT, apontando que houve um processo de construção coletiva, com uma contribuição para além da escola, sendo aberto às instituições e movimentos sociais.

Segundo Nóvoa (2009), o trabalho em equipe é uma das principais realidades no campo profissional docente, uma ideia de docência construída em um plano coletivo, com a partilha das práticas e experiências cotidianas, uma vez que Nóvoa afirma que

“[...] a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais” (NÓVOA, 2009, p. 40).

No que se refere à participação das entidades mencionadas, alguns professores não se sentiram representados no processo de elaboração das OCs, o que tem implicações no tratamento dado por esses profissionais a tais Orientações. Isso pode ser demonstrado no relato da Articuladora Municipal do FPDEJA-MT, que também pontua a sua importância.

[...] é um grande tesouro que a gente tem em nossas mãos e que, infelizmente, ele não é tão manejado ainda, algumas escolas, alguns CEJAs, não se aprofundaram, não se debruçaram nessas Orientações Curriculares, que ela foi construída de uma maneira coletiva, várias instituições, vários movimentos fizeram parte na construção das Orientações Curriculares para o Estado, então, a sua fundamentação teórica, a construção das chamadas OCs, elas são espetaculares, na minha opinião, é o que nós temos de melhor neste momento em termos de política, em termo de formação e aí, no nosso caso, em específico, para a Educação de Jovens e Adultos, porém ainda precisa melhorar. Ela é um tesouro a ser descoberto não é de ciência de todos, a gente ainda vê essas Orientações Curriculares por aí, escondidinhas nas escolas ou servindo de suporte para o computador, e isso é um prejuízo muito grande, porque a gente está abrindo mão de algo que foi feito e preparado por nós e para nós. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07 out.2016).

A Articuladora Municipal menciona a importância das Orientações Curriculares enquanto documento político para a formação de professores e aponta também o descaso pelos profissionais da educação em relação a esse documento, em sua fala percebemos que a implantação das OCs foi desenvolvida pelo coletivo, porém a implementação e a aplicabilidade está sendo cumprida e valorizada por poucos profissionais da educação.

Em se tratando da participação coletiva dos professores na construção das políticas educacionais e depois a desvalorização por parte dos mesmos, Nóvoa (1995) aponta e nos faz refletir em situações semelhantes, na qual alguns professores participaram de forma coletiva, na produção das diretrizes e orientativos produzidos nos fóruns e conferências que se realizam anterior à produção dos textos finais chancelados pelos Conselhos de Educação, bem como do Ministério de Educação, porém, na efetivação dessas políticas, os mesmos são desvalorizados, de modo a alcançar pouco reconhecimento, o que os leva a questionar quanto a sua participação dos professores na implantação dessas políticas educacionais. Portanto, o pouco reconhecimento dos

professores enquanto construtores de uma política educacional, é uma das possibilidades que justifica essa ação.

As Orientações Curriculares é o documento que norteia a Educação Básica do Estado de Mato Grosso e está dividido em partes: a primeira apresenta a concepção de educação que fundamenta as OCs; e a segunda trata das modalidades educacionais como: Educação e Direitos Humanos, Gêneros e Diversidade Sexual, Educação Ambiental, Educação Étnico-racial, Educação Escolar Quilombola e Educação de Jovens e Adultos e a terceira apresenta os cadernos divididos por área de conhecimento: Área de Ciências Humanas, Área de Linguagens e por último a área de Ciências da Natureza e Matemática.

A constituição da EJA como política pública é demarcada nesse documento da seguinte forma:

A perspectiva orientadora da Educação de Jovens e Adultos até então implementada nos sistemas educacionais advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais [...]. Ao se transformarem práticas na EJA em política pública cujo centro é o processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regulada e normatizada, e, porque oferecida em escolas, suas referências reguladoras passam a integrar o conjunto compreendido por Educação de Jovens e Adultos. A formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da *educação popular*, ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos *sistemas educativos*, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigada nas escolas. (MATO GROSSO, 2012, p. 170, grifos no documento).

Considerado um avanço para a Educação de Jovens e Adultos porque legitima e consolida a EJA no Estado de Mato Grosso, as OCs também têm por objetivo orientar o professor a compreender os jovens e adultos como sujeitos sociais de direitos, que, por vários motivos em suas vidas, não puderam frequentar a escola.

A concepção de educação como direito social está contida nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso, fazendo-se presente em seus princípios e diretrizes, que se orientam pelos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, conforme estabelecido nas Confinteas. Dessa forma, nas Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, apontam-se que

[...] as formulações internacionais, o sentido da EJA amplia-se para além da *escolarização* devida como direito a todos os cidadãos, para assumir, na sociedade contemporânea, também a concepção continuada, que se faz ao

longo da vida. O Parecer contempla esses sentidos da EJA pelas funções *reparadora* – que repara – que repara o direito não atribuído na infância; *equalizadora* – compreendendo que a única forma de assegurar igualdade no direito é priorizar os que estão distantes dele; e *qualificadora* – que reconhece como o verdadeiro sentido da EJA, por significar o aprender por toda a vida. (MATO GROSSO, 171-172, 2012).

Em relação à constituição da Educação de Jovens e Adultos, é importante perguntar: Quem é o professor de jovens e adultos? Como deve ser a formação do professor da EJA? As respostas a estas questões estão relacionadas à concepção de sujeito a ser formado e a concepção de educação subjacente às políticas públicas de EJA.

Têm-se constituído como fundamentos da política pública da Educação de Jovens e Adultos duas grandes tradições no pensamento educacional: a de educação popular, cuja referência é o educador Paulo Freire, em que o conhecimento é entendido como instrumento para a humanização e emancipação do sujeito; e a tradição dos sistemas educativos em que o conhecimento está ligado à regulação, ou seja, a regras burocráticas, em que o tempo e espaços são rigidamente delimitados, marcado por uma concepção tecnicista de educação.

Os pesquisadores da EJA, Arroyo (2006; 2011), Soares (2006;2011), Di Pierro (2011), Paiva (2009) e Haddad (2006), orientam aos professores que é necessário ter respeito às condições culturais do jovem e adulto analfabeto ou iletrado. Nesse sentido, as OCs estabelecem que

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direito. (MATO GROSSO, 2012, p.171).

Trata-se, pois, de uma educação que atenda às características, às necessidades e às exigências e modos de vida do sujeito que demandam a Educação de Jovens e Adultos.

No que se referem às especificidades dessa modalidade, as OCs enfatizam que devem ser consideradas como ponto de partida do processo educativo as vivências culturais de alunos e professores, e a incorporação de conteúdos e modos de ensinar apropriados aos diferentes sujeitos da EJA. Entretanto, um dos principais problemas que

se apresenta ao trabalho na EJA refere-se ao tratamento dispensado aos jovens e adultos nos programas e projetos implementados que invisibilizam a diversidade, o conhecimento e a cultura dos jovens e adultos.

De acordo com as OCs, a prática educativa na educação de jovens e adultos deve ter como eixos norteadores: o trabalho como princípio educativo, o direito de aprender por toda a vida e a educação dialógica.

1º Eixo – **O trabalho como princípio educativo**: Este eixo - base dos três seguintes - contempla-se a ideia de que todo educando deve ter direito a uma escola, que o forme “como pessoa capaz de pensar, de estudar de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1968). Portanto, conjuntamente, desenvolver a capacidade de trabalho manual, material e de trabalho intelectual, de reflexão crítica. No equilíbrio entre essas dimensões repousa o trabalho na escola. Nesse sentido, é fundamental que as Diretrizes Curriculares para a EJA no Estado incorporem a noção de uma escola que não tenha apenas objetivo profissionalizante, mas que também garanta ao educando a liberdade de escolha e de iniciativa, o desenvolvimento intelectual, não limitando seus futuros possíveis por meio de um trabalho meramente instrumentalizador, voltado para o ingresso no mercado de trabalho. Ou seja, ela deve propor e efetivar algo mais do que o treinamento destinado ao trabalho material, desenvolvendo, também, a consciência crítica.

2º Eixo – **O direito de aprender por toda a vida**: Este eixo põe em evidência o compromisso da escola com o ensino e a aprendizagem de conteúdos, com o direito de acesso das classes subalternizadas ao conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade, mas também à valorização dos saberes produzidos na prática social e em todos os espaços em que se aprende, na sociedade.

3º Eixo – **Ampliando práticas de cidadania**: Este eixo, articulando-se aos anteriores, volta-se para os usos sociais do conhecimento, entendendo ser necessário formar o educando para o exercício da cidadania efetiva e crítica, seu enfoque central. Pretende, dessa forma, subsidiar o desenvolvimento da capacidade dos alunos do EJA de atuarem social e politicamente.

4º Eixo – Este eixo apresenta-se como articulador entre os anteriores por incorporar o ideário freireano da **educação dialógica**. Dialogar com os saberes presentes nas experiências dos alunos, nas suas culturas de origem, bem como em alternativas curriculares cotidianas já desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas, é condição fundamental. Esse diálogo é quem vai favorecer a apropriação dos conteúdos com atribuição efetiva de significado a eles, o que pode levar o aluno a compreender os conhecimentos formais como instrumentos necessários à vida profissional e também à vida cidadã crítica e consciente, como produto do trabalho humano, material e intelectual, que ele é capaz de realizar, na medida em que aprofunda sua capacidade de compreender o mundo e de agir sobre ele. (MATO GROSSO, 2012, p.101, grifos no documento).

As Orientações Curriculares para a EJA do Estado de Mato Grosso concebe a formação de professores como um processo que articula teoria e prática:

Dialogar com os saberes presentes nas inúmeras alternativas curriculares cotidianas desenvolvidas pelos professores nas diferentes realidades vivenciadas é condição fundamental para interrogá-las, no sentido de chegar à compreensão dos currículos praticados pelos professores e seu possível potencial de mudança e de incorporação das inovações. A identificação e o estudo dos diferentes componentes curriculares presentes nas propostas e práticas cotidianas possibilitam fazer a tessitura dessas *Orientações* com base no diálogo entre o já realizado, as possibilidades aí contidas e os objetivos gerais da política curricular do estado de Mato Grosso considerando especificidades da EJA, bem como necessidades específicas das escolas, de seus públicos e dos profissionais em ação. (MATO GROSSO, 2012, p. 189 – Grifos no documento).

Santos (2000a) destaca que:

Os professores, sendo eles mesmos investigadores de suas práticas e reconhecendo a importância dessa reflexão, podem trazer para os seus currículos praticados possibilidades que vão além da obviedade de um trabalho centrado apenas nos conteúdos formais, que, além de empobrecido da riqueza do mundo se empobrece da riqueza do mundo se empobrece da riqueza da vida cotidiana ao tentar descartá-la da atividade escolar. (SANTOS, 2000, apud MATO GROSSO (2010), p.194).

Ao dialogarmos com os sujeitos da pesquisa, perguntamos: “Existe uma política de formação de professores de EJA do Estado de Mato Grosso”? Obtivemos as seguintes repostas:

Na minha opinião, na esfera municipal, ainda é precária a oferta de Educação de Jovens e Adultos. A avaliação que nós do Fórum de EJA temos é que não existe nenhum tipo de política de formação na esfera municipal. Na esfera estadual, pelo tempo que eu tenho de atuação no Estado e o tempo que tenho de atuação no Fórum de EJA, também não tem uma política de formação proposta pelo Estado, se tiver uma política de formação do Estado eu desconheço. Não é uma política porque nesse ano houve o fechamento de dois Centros de EJA, se o Centro de EJA fosse uma política não tinha sido fechado. (Entrevista, Assessor Tecnológico em 30 jun/2016).

A proposta dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, ela passa por várias mudanças desde sua implementação. Todo ano tem uma mudança diferente e se é uma política não teria tantas mudanças. Podemos considerar que o Estado não tem uma política de formação específica para a EJA e, talvez, nós podemos dizer o CEFAPRO é uma política de formação do Estado, mas quantos formadores que temos para a EJA? São mínimos os CEFAPROS que apresentam um formador para a Educação de Jovens e Adultos, e aqueles que têm formação estão atuando em outra área. A política de formação do Estado tem abandonado a formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos ao longo de 10 anos vamos dizer assim. (Entrevista, Assessor Tecnológico em 30 jun/2016).

Uma política específica para os professores de EJA, posso dizer que houve um esforço, houve algumas ações muito tímidas. No entanto, a gente não desmerece. Esse pouco que houve que foi construído em um determinado

período foi válido, que foi de 2007 a 2014. Houve sim um esforço para garantir para Educação de Jovens e Adultos uma política de formação. Agora eu falo com tranquilidade que havia uma intenção, mas que houve um descompasso. Agora quanto à formação específica para os professores de EJA por mais que na política do Estado tinham sim essa intencionalidade na EJA, mas ficava diluída. Sou professora muito apaixonada pela Educação de Jovens e Adultos e por outro lado neste período eu estava à frente de um processo que era um espaço de pensar, elaborar políticas para a Educação de Jovens e Adultos. Então, ficaram sim a desejar, mas muitas coisas, dessas que a gente acreditava, algumas de nós conseguimos, claro que não contemplou tudo na íntegra, mas fizemos alguns sinais. (Entrevista, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso em 30 jun.2016).

Uma política consolidada de formação ainda não tem, o que se tem hoje são as Orientações Curriculares do Estado, na qual nós temos os direcionamentos teóricos para que essa formação aconteça. Também temos como parceiros os CEFAPROS, que são os formadores. Em algumas unidades do CEFAPRO tem um formador específico para a Educação de Jovens e Adultos, porém nós não temos, não se pode dizer que temos uma política consolidada para formação de educadores de EJA no Estado, nós temos projetos, nós temos frentes de trabalho, mas política de formação nós não temos. (Entrevista, Articuladora Municipal em 30 out.2016).

Percebemos que nossos interlocutores divergem sobre a existência de uma política de formação de professores para a EJA. A Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso afirma que houve uma tentativa para desenvolver uma política de formação de professores para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, porém lembra que houve um descompasso entre a formulação dessas políticas e sua implementação. O entrevistado Assessor Tecnológico do FPDEJA-MT desconhece que tenha havido uma política de formação para professores de EJA e pondera que, se o Estado de Mato Grosso tivesse uma política efetiva para a formação de professores, não haveria constantes modificações e fragmentações na organização dos CEJAs. É possível observar, a partir destes depoimentos, que houve tentativas no sentido de formar o professor da Educação de Jovens e Adultos, entretanto estas não se consolidaram como uma política pública, de modo a ficar relegada em segundo plano.

As contradições apresentadas pelos entrevistados evidenciam que as políticas não apresentam em si uma uniformidade, pois as dimensões do social no qual as políticas se inserem apresentam-se contraditórias nas experiências de vida, na leitura e na dinamização das ações, distanciando-se os efeitos da própria política na vida dos sujeitos.

Vejamos declarações dos nossos interlocutores quanto à formação de professores de EJA:

A formação do professor, que atua dentro dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, que eu me lembre a última formação foi no ano de 2013, quando a Secretaria do Estado de Educação aplicou uma avaliação sobre a proposta do Centro de EJA, onde teria uma publicação de um livro de avaliação dos Centros de EJA elaborado pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, mas no final não houve a publicação desse material que foi produzido nesse encontro de avaliação e formação. (Entrevista, Assessor Tecnológico em 30 jun.2016).

Na Educação de Jovens e Adultos, quando foi pensado na estruturação dos CEJAs eu vejo que a organização foi pensada coletivamente para os CEJAs. O que conseguimos colocar em prática nos CEJAs, foi justamente organizar um tempo para que esse profissional tivesse os momentos de fazer uma leitura direcionada para a Educação de Jovens e Adultos. A formação dos professores para a EJA, no Brasil tem sido através das práticas, por intermédio das práticas, as agências formadoras, por exemplo as universidades, elas se organizam e delimitam os professores que vão trabalhar com a EJA e, aí nessa formação, eles vão praticando algo. Eu acredito que várias pessoas pensando juntos com um algum respaldo a gente consegue, porque se a gente tem um tempo direcionado, se a gente tem oportunidade de fazer alguma reflexão na prática, aí gera uma formação continuada, por exemplo. (Entrevista, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso em 30 jun.2016).

Nós não tínhamos uma estrutura financeira suficiente que pudesse investir para todos os profissionais que lidavam com as escolas de EJA. Vamos priorizar algumas ações, pois não daria conta para o Estado inteiro. No caso dos Centros de EJA, costumo dizer que os Centros de EJA ele foi como um grão de areia no oceano, mas no entanto, ele pode e é uma grande esperança para nós que acreditamos na educação de jovens e adultos, porque quando nós pensávamos desde a estruturação, dando toda as condições dentro do plano da idealização, até por que a educação de jovens e adultos ficava dentro daquele patamar de piores espaços, os professores menos preparados iam pra lá, então, nós conseguimos mexer com toda essa estrutura rígida que se tinha e colocar alguns sinais. Agora, assim, falar que é uma política homogênea, não! Ela teve prioridade em algumas situações que foram esses 25 CEJAs que foram constituídos nesse período e que não deu conta para atender o Estado inteiro, mas hoje tem algumas pistas de como fazer. O que se espera que os profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos chegassem dentro dessa estrutura pedagógica, e conseguissem ser os profissionais, os protagonistas da EJA e de certa forma pudessem fazer a formação a esses profissionais das escolas de EJA. Isso nós discutimos muito, porque se o Centro de EJA é um centro especializado em Educação de Jovens e Adultos na temática, é o espaço de excelência pedagógica, dali poderia ser tirado os profissionais para trabalhar com os professores, ia tirar da universidade se na Universidade Federal de Mato Grosso ela ainda não forma esse profissional! Então quem está ali na lida está repensando sua prática, está procurando avaliar, mas eu posso dizer que dentro dessa complexidade toda, os Centros de EJA dentro dessa estruturação, foi uma grande esperança de mudança dessa estrutura de descaracterizar esse descaso, esse descompromisso com a Educação de Jovens e Adultos. (Entrevista, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso em 30 jun.2016).

Os entrevistados expressam que o trabalho desenvolvido pelo Estado, em relação à formação de professores, foi insuficiente nesse período, sendo a última formação para os educadores dos CEJAS ter ocorrido no ano de 2013. Isso revela o descaso com a modalidade e para com a formação desse profissional, que necessitava de um trabalho desenvolvido sem fragmentações, para que tenha condições de construir sua formação. Os depoimentos revelam a importância dos Centros de Educação de Jovens e Adultos na formação dos professores da EJA, que além de chamarem a atenção para a omissão dos CEFAPROs em relação a esses profissionais da educação.

Na fala da Coordenadora de EJA, percebemos que a entrevistada assume que a política de formação de professores de EJA nos CEJAs não era oferecida da mesma forma que nas escolas que ofereciam a modalidade. Diz que, realmente, não foi uma política homogênea para que todos os professores de EJA do Estado de Mato Grosso fossem contemplados, porém justifica que a política “teve prioridade em algumas situações que foram esses 25 CEJAs que foram constituídos nesse período e que não deu conta para atender o Estado inteiro e menciona o anseio que os professores dos CEJAs sofrem, pois tornam-se responsáveis pela formação do colega de trabalho. Assim, ministrar as formações para os demais professores de EJA que trabalham na modalidade EJA nas demais escolas. Portanto, a política dos CEJAs, sendo uma política de governo, foi sendo enfraquecida por outros governos, resultando em um descompasso entre o pensado e o vivido.

Ao confrontarmos o que está estabelecido nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, fica evidente o descompasso entre o escrito, o dito e o feito, o que reforça a fragilidade dos compromissos firmados em nível nacional e internacional. Já que eles não se concretizam na prática, tais descompassos ocorrem porque os textos políticos não abarcam a totalidade das realidades demandas.

Tomando a totalidade como categoria central marxista, percebemos que

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

No que tange à formação dos professores de EJA, as OCs apontam que

A condição trabalhista de professores com contratados temporários (aproximadamente 70% na EJA) [...] também dificulta a constituição de calendários diferenciados, assim o fato de, sendo o contrato bienal, a rotatividade permanente ter impacto direto na qualidade de aprendizagem dos estudantes. Como efeito de amenizar os efeitos dessa questão, a política para a EJA incluiu os Centros de Formação de Professores (CEFAPROS) que, a partir de 2009, tiveram em seu quadro professores/formadores específicos para a formação em EJA. (MATO GROSSO, 2012, p. 208).

Embora haja, em determinação legal a partir de 2009, os formadores para a modalidade EJA, nosso entrevistado aponta que

[...] podemos considerar que o Estado não tem uma política de formação específica para a EJA e talvez nós podemos dizer o CEFAPRO, é uma política de formação do Estado, mas quantos CEFAPROs têm formadores de EJA? São mínimos os CEFAPROs que apresentam no momento formadores específicos para a educação de jovens e adultos e os que tem formadores para a educação de jovens e adultos eles estão atuando em outra área dentro do CEFAPRO, então a política de formação do Estado ela tem abandonado a formação de educação de jovens e adultos isso ao longo desses últimos anos, últimos 10 anos vamos dizer assim. (Entrevista, Articulador Estadual em 30 jun.2016).

O entrevistado evidencia uma questão relevante que diz respeito ao formador de EJA do CEFAPRO, afirmando que é

[...] uma conquista da Educação de Jovens e Adultos, mas o Fórum também fez parte desse debate, não é uma conquista só do Fórum, esse movimento que vinha de lutas da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos dentro de uma estrutura nacional, dentro de uma criação de uma coordenadoria de educação de jovens e adultos, porque na estrutura anterior, lá no governo Ságuas ainda, tinha uma estrutura na Secretaria de Educação que era a Coordenadoria de Modalidades da Educação de Jovens e Adultos, era a Gerência de Educação de Jovens e Adultos e também a Superintendência de diversidades Educacionais não existia, essa Coordenadoria de modalidades ela ficava dentro da Superintendência de Educação Básica, da SUEB então quando o governo federal vai e articula e cria a SECAD, que é a Secretaria de diversidades e alfabetização que é qual a EJA é incluída no MEC, o governo cria essa secretaria específica para tratar de assuntos da diversidade. A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso segue esse mesmo caminho e cria a Superintendência da Diversidade, aí dentro da Superintendência da Diversidade cria-se a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos que então era uma gerência e passa a ser uma Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, então dentro dessa luta interna que vem dos movimentos sociais da sociedade civil, fórum de EJA, fórum de Educação, então são vários movimentos que estavam nesse debate

para essa criação dessa Superintendência de Diversidades que também esse mesmo movimento vinha nessa discussão, que dentro do CEFAPRO tinha que ter um formador específico para cada diversidade, um formador de EJA, um formador de diversidade, um formador de educação do campo, então não é uma luta somente do Fórum de EJA, é uma luta de vários movimentos, que se ganha um formador para todas essas especificidades. (Entrevista, Articulador Estadual em 30 jun.2016).

As diferentes contribuições e asserções produzidas pelas políticas públicas para a EJA são entendidas pelos entrevistados enquanto avanços necessários para a implementação e instrumentalização da própria ação do fazer pedagógico. Mesmo que, por vezes, apresentem-se contraditórias em relação às inserções sociais dos sujeitos, por não alcançar os objetivos propostos na plenitude, considera-se que a política não é a totalidade representada nas leituras, mas necessidade produzida nas e pelas relações.

5.2 A Política de formação de professores desenvolvida pelo CEFAPRO

Nesta unidade, apresentamos a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de modo especial a que tange à formação desenvolvida pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO-MT), por meio do Projeto Sala do Professor e da Sala do Educador, que enfatiza a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista analisar os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes a essa política.

No contexto da Política de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), apresentamos o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO-MT) que foi institucionalizado em 1997. Ele passou de unidade escolar para unidade administrativa, com o intuito de promover a formação centrada na escola dos professores da rede estadual de ensino, a fim de uma melhor qualificação dos profissionais da educação. Entretanto, é importante ressaltar que uma experiência desenvolvida na Escola Sagrado Coração de Jesus, no município de Rondonópolis. Dessa experiência, a professora Simone Albuquerque da Rocha, da Universidade Federal de Mato Grosso/*Câmpus* Universitário de Rondonópolis, foi uma das precursoras dos projetos Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR), o que influenciou a SEDUC/MT a conceber esse Centro como uma política de estado.

A Secretaria, no sentido de montar uma proposta aproximada da desenvolvida na Escola, fez um convite para que eu contribuísse na construção do Projeto, ao qual acenei positivamente, iniciando as discussões no âmbito da Secretaria até definirmos a proposta de criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor, um projeto de muitas parcerias. (ROCHA, 2001, p. 4).

Nesse processo, em 2005, o CEFAPRO

[...] foi transformado em Unidade Administrativa da SEDUC-MT. Esta iniciativa do executivo estadual transforma o Cefapro definitivamente como um órgão executor da política de formação continuada dos professores da educação básica da rede estadual de ensino [...] Atualmente existem quinze Cefapros no Estado de Mato Grosso, localizados nos seguintes municípios (dispositivos na sequência de acordo com a ordem de criação): Cuiabá, Diamantino, Rondonópolis, Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara, Cáceres, Juína, Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa, Tangará da Serra, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Nestes Centros atuam cerca de 500 profissionais que atendem 141 municípios e mais de 30 mil profissionais da Educação Básica. (SANTOS, 2013b, p. 22).

Conforme Santos (2013b), a equipe do CEFAPRO tem como objetivo incentivar os profissionais da educação na elaboração dos projetos desenvolvidos pelas escolas, de modo que a escola possa refletir sua prática e seu contexto de acordo com sua realidade, bem como os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Provinha Brasil. Essa formação é articulada com a área de atuação do professor ou funcionário da respectiva unidade escolar, devendo estar em consonância com as Orientações Curriculares Educação Básica para o estado de Mato Grosso.

Segundo Rocha (2001), o CEFAPRO é considerado

[...] uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão de saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa. (ROCHA, 2001, p. 40).

O reconhecimento da importância do CEFAPRO/MT na política de formação do estado de Mato Grosso foi realçado pela Portaria nº 48/99-SEDUC/GS/MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios.

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES. (MATO GROSSO, 1999, p. 1).

Diante dessas transformações, foram definidas, então, novas funções para os CEFAPRO/MT:

- 1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- 2) Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- 3) Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;
- 4) Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- 5) Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- 6) Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território matogrossense;
- 7) Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

O CEFAPRO-MT se constitui em um centro de formação relevante no período da pesquisa, por se tratar de uma política de Estado para a formação de professores e a partir de 2011 para os demais profissionais da educação,

Para analisar a formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos, utilizamos como fonte de dados os Pareceres Orientativos para a formação de professores formulados pela SEDUC-MT, referentes aos anos de 2003, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Nossa análise parte do Parecer Orientativo de 2003, o Projeto Sala de Professor, implementado pela SEDUC-MT em parceria com os CEFAPROs em todas as escolas da rede estadual de ensino, como política de formação do estado de Mato Grosso, cujo objetivo é o fortalecer o espaço educativo como *lócus* de formação centrada na escola.

A Política de formação de professores da SEDUC-MT implicava em um programa de formação para os docentes, com o objetivo de abordar temáticas

construídas a partir de diagnóstico da realidade de cada escola e de seus docentes, sempre voltado ao aperfeiçoamento pessoal e profissional destes, juntamente com a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem por parte dos alunos.

O Projeto Sala de Professor foi instituído em 2003, no governo Blairo Maggi (PPS), e teve como Secretário de Educação o Secretário Luiz Antônio Pagot. Em um de seus projetos de trabalho para a formação de professores da Educação Básica a Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação (SDF/MT), institui o Projeto Sala de Professor em 2003, que tem por objetivo

[...] garantir não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e, ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. (MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – Projeto Sala de Professor, 2003, p. 8).

Com esse projeto, a SEDUC-MT institui a formação dos professores nos espaços escolares, em que cada unidade educativa elaborasse seu próprio projeto de formação, que deveria ser resultante de um processo de construção coletiva. A SEDUC-MT esperava que, dessa forma, contribuiria para um grande investimento na escola, pois os coordenadores teriam a capacidade de gerenciar grupos de estudos de formação de professores, de modo a fortalecer, assim, seu desempenho pedagógico e otimizar os recursos financeiros e humanos disponibilizados pelo sistema educacional.

[...] o *Projeto Sala de Professor* deve trazer o essencial da ação educativa de formação continuada de profissionais e organização escolar: toda construção deve ser coletiva, a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo ou esclarecê-lo; com isso os profissionais da educação estudam e refletem sobre a prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos de modo a contribuir nas investigações necessárias ao fazer pedagógico existente na escola. (MATO GROSSO, 2010, grifos no documento).

Entendemos que a formação centrada na escola, por meio do Projeto Sala de Professor, constitui um momento de interlocução e de relações permeadas por conflitos e contradições entre homens/mulheres e sociedade mediados pelo trabalho, podendo ser considerado como um espaço de produção de conhecimentos onde:

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais (MATO GROSSO, p.15, 2010).

Esse processo dialético de perspectivar e teorizar sobre o trabalho docente e sua formação tem implicações sobre os modos de pensar as contradições da realidade. Isso porque os estudos dos fatos e das coisas em seu processo dinâmico aplicado à educação escolar constituem oportunidade para que os professores, mediante uma nova síntese, possam transpor os limites do conhecimento de senso comum.

O Projeto Sala de Professor é uma proposta de formação de formação de professores, desenvolvida pela SEDUC-MT, por meio da Superintendência de Desenvolvimento e Formação. Tal projeto tem por objetivo a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da discussão de temas e questões postas pelo cotidiano escolar e da partilha de experiências entre os professores.

Candau (1997) considera três aspectos essenciais para o processo de formação centrada na escola: primeiro, faz-se importante partir das necessidades do cotidiano escolar, ou seja, considerar a escola como *lócus* de formação para professores, depois a valorização do saber docente e, por fim, o ciclo de vida de professores. Tematizações essas que tentam ser problematizadas nos espaços escolares por meio dos projetos de formação, enquanto políticas de valorização do magistério, que, ao longo dos anos, adquirem formatos e objetivos diversos.

A partir de 2011, no Governo de Silval da Cunha Barbosa (PMDB), o Projeto Sala de Professor passa a ser denominado Projeto Sala de Educador. O que ocasionou tal mudança na nomenclatura foi a inclusão dos demais funcionários da escola, ou seja, a formação de professores, nesse sentido, tem a participação de todos os profissionais da educação. Conforme o Parecer Orientativo da SEDUC (2011):

Entende-se por Profissionais da Educação básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica. (MATO GROSSO, 2011).

As diferentes nomenclaturas produzem sentidos diversos para o entendimento da educação, sujeito e formação, considerando que o fazer no espaço destinado a formação configura-se em conformidade com os objetivos propostos nos documentos das políticas educacionais propostas.

A concepção de formação centrada na escola é enfatizada pelo Parecer Orientativo/2011, com o intuito de

Fortalecer a escola como *locus* de formação significa ao profissional espaço e tempo para a sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Dentre os desafios inerentes à conquista deste objetivo, destaca-se o de elaborar projetos que centram a vida escolar e os problemas que nela se apresentam, enfatizando que esses grupos constituídos não se fechem em si mesmos, mas alarguem progressivamente a sua esfera de ação, construindo na prática e pela prática a cultura de coletividade solidária que os novos tempos requerem. (MATO GROSSO, 2011).

Os Pareceres Orientativos do Projeto Sala de Educador (2011, 2012, 2013 e 2014) estabelecem as diretrizes para a formação de professores, tendo em vista o atendimento às especificidades, às necessidades e às demandas apresentadas por cada unidade escolar. Assim, tem como objetivo

[...] capacitar os profissionais da educação no próprio local de trabalho, a escola, e cuja ação principal está na prática de cada um e da instituição como um todo coletivo, os docentes e funcionários, por si mesmos, se constituem sujeitos do crescimento através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas. (MATO GROSSO, 2012, p. 6-7).

Nessa afirmação, observamos um modelo de formação pautado na perspectiva de formação do professor investigador e reflexivo, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos. Além das ações do interior da escola (currículo, conteúdos, relação ensino e aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno), consiste em considerar as informações pertinentes às políticas públicas e aos contextos sociais, por meio do movimento dialético, com objetivo de conhecer as informações e os elementos que fazem parte da realidade, com o intuito de encontrar meios para intervir e transformar tal realidade.

Essa formação que ocorre na escola é destinada ao coletivo dos profissionais da educação e tem como partida a concepção de que o cotidiano da escola é constituído por

todos os profissionais que nela atuam, o que favorece a reflexão por meio da mediação dos saberes e vivências entre os seus pares. Dessa forma,

A escola terá **um projeto *Sala de Educador***, contemplando os grupos de estudos; estes devem indicar suas necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos com os professores e funcionários, com possíveis ações de intervenção pedagógica que podem e devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentam. Tais intervenções devem ser rediscutidas e (re) elaboradas, de acordo com as necessidades e desenvolvimento do trabalho dos professores e dos funcionários; A elaboração do Projeto Sala de Educador deve estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao PDE, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar; [...]. (MATO GROSSO, 2011, grifos no documento).

Como política de formação para professores, esse projeto representa um avanço, por enfatizar a superação da dicotomia entre teoria e prática existente nas escolas, por valorizar a implantação de uma rotina de estudos para os professores e por incentivar o desenvolvimento de projetos a partir do contexto e realidade em que a escola está inserida.

O Projeto Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Como já posto na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, seu principal objetivo é fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens. (MATO GROSSO, 2013).

Observamos que, apesar da mudança de nomenclatura, os Pareceres Orientativos nº 01/2011 e 2012 reforçam a política de formação centrada na escola de professores até então desenvolvida, por entender que para

[...] o fortalecimento do projeto Sala do Educador na escola, a Seduc/SUFP conta com os formadores dos Cefapros que tem o papel principal de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades escolares [...] (MATO GROSSO, 2012).

Entendemos que, a partir da formação centrada na escola, os professores produzem conhecimentos conectados com o contexto em que estão inseridos, estabelecendo relações intencionais, de modo a tomar consciência de seus processos culturais, sociais e históricos. E nesses momentos de formação de professores se faz a

relação entre o senso comum e o conhecimento a ser produzido historicamente na escola.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, percebemos que, mesmo após a implementação das Orientações Curriculares para a EJA, os Pareceres Orientativos não fazem referência específica à formação de professores para essa modalidade de educação, mesmo àquelas instituições escolares que oferecem a EJA e, para os CEJAs, seguem o mesmo Parecer Orientativo das outras escolas de ensino “regular”. Embora a escola tenha autonomia para adequar o projeto de acordo com sua realidade, ainda faz-se necessário, contudo, um projeto específico para a Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração suas peculiaridades, pois se destina a sujeitos que trazem consigo um saber de experiência, o que requer professores preparados para realizar uma abordagem metodológica diferenciada dos conteúdos escolares.

No entanto, mesmo com a autonomia dada às escolas para elaboração de seus projetos de formação, a Educação de Jovens e Adultos não tem sido contemplada nesses espaços de formação de professores, ficando subsumida ao conjunto das ações formativas oferecidas pela unidade escolar. Isso porque a formação dos professores dessa modalidade, nas escolas que oferecem o ensino regular, não é uma prioridade. Além disso, a maioria dos professores que atuam na EJA, nessas unidades escolares, o fazem apenas para completar sua carga horária, sem considerar as especificidades desse fazer pedagógico, e não exigem da escola a inclusão de sua formação na atividades desenvolvidas por ela.

A partir de meados de 2003, a SEDUC-MT passou a desenvolver várias ações de formação para professores junto aos profissionais da educação nos CEFAPROs, percebemos que o Estado de Mato Grosso vem, ao longo dos tempos, desenvolvendo ações, projetos e investimentos na formação dos professores com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino.

Essas políticas de formação de professores têm orientado ações que devem valorizar os professores, com o intuito de torná-los capazes de pensar a educação por meio dos saberes pedagógicos, de modo a articular teoria e prática na construção de saberes, sem perder de vista que a educação está inserida em um contexto sociocultural permeados por contradições.

Iremos abordar, na próxima unidade, a política de formação dos professores de EJA, de modo a destacar a formação oferecida pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso.

5.3 Os Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso e a formação de professores

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), em busca de fortalecer o Programa de EJA em 2008, no segundo mandato do governo Blairo Maggi (PR), tendo como Secretário de Educação Ságuas Moraes Sousa (PT), implementou 24 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) distribuídos em 20 municípios. Os CEJAs foram implantados devido à necessidade de renovação da oferta de EJA, com uma proposta pedagógica diferenciada voltada para as especificidades dos alunos assistidos por essa modalidade de educação. Instituído pelo Decreto nº 1.123/2008, os CEJAs

[...] têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. (ROP, 2009).

De acordo com a participante da pesquisa a ideia de implantação dos CEJAs, “[...] estava vinculada à compreensão de que a modalidade necessitava de um lugar acolhedor, apropriado para o jovem e o adulto, uma escola com identidade para esses sujeitos de direitos”. (Entrevista, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso, 30-07-2016).

Os CEJAs têm como uma de suas metas desenvolver a interação entre os conteúdos dos diversos componentes da matriz curricular, construído a partir das situações concretas de vida dos educandos. Eles têm a finalidade de propor uma aprendizagem significativa, estabelecendo como prioridade a vida humana e a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos alunos, de modo a considerar os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências de mundo,

aspectos de grande importância. Isso porque são conhecimentos adquiridos na diversidade, de modo a oferecer a esses alunos uma outra visão possível de mundo, uma educação que privilegia as diferentes identidades.

A proposta político-pedagógica e curricular dos CEJAs é constituída a partir da Regra de Organização Pedagógica (ROP) e sua organização pedagógica está fundamentada na pedagogia freireana, uma vez que busca articular a educação formal com a educação não formal, o que visa a promover o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, visto que a conscientização precede a alfabetização e “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011b, p.19).

De acordo com a perspectiva oficial, os educandos são o centro de todas as decisões político-pedagógicas e curriculares. Sendo assim, a finalidade dos CEJAs é zelar pela permanência deles na escola, garantindo-lhes a possibilidade de escolher dentre as opções aquela, mais apropriada às suas necessidades de conhecimento, de prazo de conclusão e de onde estudar, visto que os CEJAs poderiam dispor de salas anexas¹⁵ em outras escolas públicas.

No governo de Blairo Maggi (PPS), foram criadas, em 2008, 24 unidades de CEJAs em 20 municípios, tendo em vista atender demanda por essa modalidade de educação.

¹⁵Art. 1º - [...] espaço físico destinado ao atendimento educacional do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, que funcione fora da sede da escola pública com curso/etapa autorizado e ou reconhecido, sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da mesma. Art. 2º - Cabe à Secretaria de Estado de Educação ou Secretaria Municipal de Educação deliberar a respeito da implantação de salas anexas em caráter temporário, assegurando formas alternativas para garantir o acesso e a permanência à escolaridade obrigatória. (MATO GROSSO, 2002, art. 1º e 2º).

QUADRO 5 – Relação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), implementados, no Estado de Mato Grosso.

RELAÇÃO DOS CEJAS
CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto – Cuiabá – Dec. nº 1532/08 D.O 21/08/09
CEJA Prof. Vera Pereira do Nascimento – Cuiabá Dec. nº 1.535/08 D.O 21/08/08
CEJA Prof. Almira Maria de Amorim – Cuiabá Dec. nº 1.531/08 D.O 21/08/08
CEJA Prof. José de Mesquita – Cuiabá Dec. nº 1.820/09 D.O 09/02/09 – Dec. nº 2.444/10 D.O 17/03/10 (Reestruturação)
CEJA Prof. Licínio Monteiro da Silva – Várzea Grande Dec. nº. 1.534/08 D.O 21/08/08
CEJA Alternativo – Juína Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08
CEJA Ariosto da Riva – Alta Floresta Dec. 1.1.927/09 D.O 12/05/09
CEJA 15 de Outubro – Barra do Bugres Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09
CEJA Prof. Marisa Mariano Silva – Barra do Garças Dec. nº 1.1.934/09 D.O 13/05/09
CEJA Prof. Milton Marques Curvo – Cáceres Dec. 1.933/09 D.O 13/05/09
CEJA Cleonice Miranda da Silva – Colíder Dec. nº 1.988 D.O 10/06/2009
CEJA Marechal Rondon – Jaciara Dec. nº1.945/09 D.O 22/05/09
CEJA José de Alencar – Lucas do Rio Verde Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09
CEJA Luiza Miotto Ferreira – Matupá Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009
CEJA Paulo Freire – Nova Mutum Dec. 1.879/09 D.O 26/03/09
CEJA 6 de Agosto – Pontes e Lacerda Dec. 1. 947/09 D.O 22/05/09
CEJA Getúlio Dorneles Vargas – Primavera do Leste Dec. nº 1.929/09 D.O 12/05/09
CEJA Prof. Alfredo Marien – Rondonópolis Dec. nº 1.990 D.O 12/06/2009
CEJA 25 de Junho – Rosário Oeste Dec. nº 1.946/09 D.O 22/05/09
CEJA Benedito S. Silva Freira – Sinop Dec. 1.874/09 D.O 25/03/09
CEJA Arão Gomes Bezerra – Sorriso Dec. nº 1.991 D.O 10/06/2009
CEJA Antônio Casagrande – Tangará da Serra Dec. nº 1.989 D.O 10/06/2009
CEJA Creusli de Souza Ramos – Confresa Dec. nº 2172/09 D.O. 21/10/09 e Dec. nº 2893 de 06/10/10

Fonte: Regras de Organização Pedagógica/2013, p.01.

Em se tratando da formação de professores do CEJA, os desafios postos à Educação de Jovens e Adultos são incluir diariamente as experiências, os anseios e as expectativas dos educandos, emancipar o aluno a partir de vivências e práticas que contemplem a diversidade e a especificidade de cada ser, tendo em vista o exercício da cidadania e o compromisso de educar para a vida.

A partir de 2014, a formação de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso norteia-se pelo Parecer Orientativo nº 01/SEDUC/2014, que se refere ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador. O Projeto tem por objetivo fortalecer a escola como lócus de formação de professores, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade da educação e oferecer formação aos professores em serviço. Esse projeto é

acompanhado pelos Centros de Formação e Atualização dos Professores (CEFAPROs), sob a responsabilidade de um professor formador que assessora um determinado número de escolas. Entretanto, até a constituição do Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos, em 2004, não existia, no CEFAPRO, um professor formador para a EJA.

No campo da EJA, há uma inquietação quando se fala da formação de professores para a EJA, por existir uma preocupação com a precariedade das políticas públicas que envolvem a capacitação dos professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos. Embora a LDB 9.394/1996 exija o preparo desse profissional para atuar nessa modalidade da Educação Básica, muitas vezes, fica a cargo do professor que está atuando na EJA a própria formação (SOARES, 2008).

Para fins de demonstração do processo de formação de professores da EJA, neste estudo, apresentamos a formação centrada na escola desenvolvida pelo CEJA Prof. Alfredo Marien, localizado no município de Rondonópolis, entre os anos de 2009 a 2015, ressaltando que cada CEJA possui seu próprio projeto de formação.

A formação¹⁶ dos professores dos CEJAs é realizada por meio de Planejamento Integrado, Projeto Sala do Educador, Oficinas Pedagógicas, Aula Cultural, Sábado Cultural, Ciclo de Estudo, Grupos de Estudos e Colóquio das Práticas Pedagógicas.

Planejamento Integrado é o momento em que ocorrem diálogos entre os professores da mesma área de conhecimento. Destacamos que todos os professores têm a garantia das horas atividades, mesmo sendo professor contratado, o que proporciona, assim, uma formação e planejamento coletivo. Esse tipo de planejamento contribui para a construção de uma prática pedagógica de caráter interdisciplinar, uma vez que os planos de ensino são feitos por área de conhecimento, através da interação entre os professores das diferentes disciplinas.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana, reconstruindo a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola

¹⁶ Com o governo Pedro Taques, tendo Marco Marrafon como Secretário de Educação, a partir de 2016, toda essa caracterização dos CEJAs foi alterada, deixando de existir o Planejamento Integrado, Oficinas Pedagógicas, Aula Cultural, Sábado Cultural, Ciclo de Estudos, Grupos de Estudo e Colóquio das Práticas Pedagógicas.

(formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Como afirma Gadotti (2003), a interdisciplinaridade tem como finalidade superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. A interdisciplinaridade deve ser vista não somente como fenômeno epistemológico e pedagógico, mas também político e cultural, uma vez que está relacionada aos diversos contextos da humanidade.

O objetivo do *Projeto Sala de Educador*¹⁷ é promover a formação continuada dos professores a fim de subsidiá-los na reflexão sobre sua práxis pedagógica e auxiliá-los na construção de novos saberes para o exercício da atividade docente na educação de jovens e adultos. A Sala de Educador configura-se como um momento de partilha dos saberes, experiências e conhecimentos, contribuindo para a melhoria do relacionamento entre professores e alunos, dessa forma, refletindo no processo de ensino e aprendizagem.

Temos as *Oficinas Pedagógicas*, também consideradas um dos dispositivos para a formação continuada, que são caracterizadas como uma construção coletiva de um saber para todos os professores. Isso porque os docentes se reúnem para realizar o planejamento das oficinas pedagógicas, e analisam em quais conteúdos os educandos tiveram maiores dificuldades de assimilação. Em seguida, é feito um planejamento com atividades práticas para ser desenvolvido pensando nas dificuldades dos educandos.

No caso o CEJA Prof. Alfredo Marien, localizado no município de Rondonópolis-MT, as oficinas pedagógicas foram desenvolvidas seguindo o viés da Economia Solidária no período de 2009 a 2011, com confecções de peças decorativas, ornamentais ou artesanatos e outros. Embora seja uma organização diferente, está amparado pela ROP, e as oficinas pedagógicas podem seguir nessas duas mãos: uma seria sanar as dificuldades dos educandos da sala de aula e a outra segue pela Economia Solidária, que preconiza a aproximação entre os conteúdos desenvolvidos com a prática

¹⁷ A Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), sendo este o atual Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativo Educacional (PROFTAE) da SEDUC-MT, em substituição do Projeto Sala de Educador. (Diário Oficial Quinta-Feira, 14 de abril de 2016, nº 26758 Página 40).

da Economia Solidária, o que a possibilita se constituir como instrumento para a libertação humana diante da realidade alienante e assalariada que as relações capitalistas impõem a sociedade.

Aula Cultural e *Sábado Cultural* são considerados momentos formativos que possibilitam, por meio de projetos, trabalhar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que para a realização dessas atividades estarão presentes os educandos das três áreas do conhecimentos. Cada área de conhecimento desenvolve seu subprojeto relacionado com a realidade dos educandos, tornando-os participantes com vistas ao seu desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem. Considero um momento formativo para os professores, uma vez que são necessários encontros para estudar, discutir e planejar o desenvolvimento dessas aulas.

De acordo com a ROP, o *Ciclo de Estudo* também é considerado um momento de formação continuada, pois é oferecida aos profissionais dos CEJAs e àqueles que desejam trabalhar nos CEJAs, esse estudo é oferecido ao fim de cada ano letivo. Outro objetivo dessa formação é garantir a construção de uma identidade do professor da EJA, pois, os professores contemplados com essa formação continuada terão o direito e concorrer à vaga de lotação em detrimento daqueles que não a fizeram.

Outro momento formativo são os *Grupos de Estudos*, realizados semanalmente, em que participam professores, técnicos administrativos escolares (TAEs), coordenação pedagógica, apoio administrativo educacional, para estudar e discutir obras que abordam temáticas como: prática educativa, gênero e diversidade na escola, gestão escolar, legislação etc., temas de livre escolha dos membros dos grupos. Ressaltamos aqui que os Grupos estão de acordo com a ROP, porém é uma prática registrada somente em um dos 25 Centros de EJA, o CEJA Prof. Alfredo Marien.

No *Colóquio das Práticas Pedagógicas*, realizado trimestral ou semestralmente, são apresentadas as reflexões feitas pelos Grupos de Estudos. Dele participam todos os profissionais do CEJA e os professores formadores do CEFAPRO como convidados.

Os Grupos de Estudo e o Colóquio das Práticas Pedagógicas são práticas formativas nos CEJAs e são resultados das leituras realizadas nos Grupos de Estudos durante cada trimestre, no entanto, essa é uma prática considerada um diferencial, que acontece no CEJA Prof. Alfredo Marien, embora esteja na Regra de Organização Pedagógica (ROP). Também merece destaque o atendimento de estudantes do programa

de formação de funcionários da escola (Profucionário)¹⁸ e de estudantes com deficiência auditiva, dispondo de intérpretes da LIBRAS que os acompanham durante às aulas (PPP, 2015).

A SEDUC-MT, com o objetivo de melhorias na qualidade do ensino no Estado de Mato Grosso, constitui 15 polos dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) que em 2009 instituiu um processo seletivo, para atuar como formador específico de EJA, atendendo a esta diversidade para a formação dos profissionais da educação, por meio do Projeto Sala do Educador.

Essa foi uma “conquista em conjunto dos movimentos sociais, Fórum da Educação e o Fórum de EJA”, como afirma o entrevistado membro do FPDEJA-MT, pois o professor de EJA não tinha um formador específico para dialogar nos momentos de formação continuada. Ainda que não tenha formação específica para o professor de EJA, a SEDUC-MT tem assegurado com os CEFAPROs os formadores para essa modalidade. No entanto, não se tem garantia ainda de quem forma esse formador de EJA.

Portanto este é o questionamento a ser feito: que forma o formador de EJA? Não se deve perguntar somente aos CEFAPROs, mas também para as universidades públicas e particulares, levando em consideração que para a EJA não serve qualquer formação. Somente a oferta não é o suficiente se não vier associado à qualidade de ensino, e para isso se faz necessário à formação dos professores.

Na visão de Paulo Freire e Miguel Arroyo, o movimento de educação popular tem sido a referência para a formação de educadores para a EJA. Em entrevista, a Articuladora Municipal do FPDEJA-MT afirma que o Fórum de EJA foi

[...] o grande responsável pela formação de educadores de jovens e adultos no Estado, através dos nossos encontros regionais e os encontros estaduais [...] e depois os colegas do CEFAPRO que moram no polo e não atendem todos os municípios [...] porque não tem como fazer uma boa formação e ter um acompanhamento se eu tenho 11 municípios para atender. Eu vou fazer uma formação lá e voltar depois de dois meses? Isso não é culpa do formador, é a própria estrutura que não dá condições para que ela faça isso. (Entrevista, Articuladora Municipal em 07-10-2016).

¹⁸ Profucionário é um programa que visa à formação dos funcionários de escola, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira.

Frente à fala da entrevistada, é pertinente avaliar as articulações entre CEFAPROs, as IES e a equipe técnica de formação e coordenação de EJA/SEDUC-MT para promover uma qualificação de formação pedagógica aos profissionais que atuam na EJA. Essas ações são necessárias para subsidiar o professor dessa modalidade, para que esse profissional consiga atender as exigências que a modalidade requer para trabalhar junto ao perfil do educando trabalhador.

Ressalto que a proposta dos CEJAs é possível devido aos encontros por área de conhecimento, momento em que todos os professores estão reunidos para planejar as aulas por área de conhecimento. Sem essa prática coletiva seria inviável planejar as aulas de forma interdisciplinar.

Um dos maiores desafios para os CEJAs é uma formação para professores que consiga proporcionar um aprendizado diário aos seus educandos, de modo a contemplar a diversidade e suas especificidades, com vistas ao exercício de cidadania com o compromisso de educar para a vida. Dentro dessa perspectiva, trabalha-se com o currículo em um viés crítico, no qual trata dos conteúdos, relacionados às questões concretas sociais, políticas, econômicas e culturais de cada sujeito, de cada turma.

Na visão da entrevistada, os CEJAs

São espaços irradiadores de cultura para além da escolarização. Podemos afirmar que a criação dos CEJAs foi um salto qualitativo dessa oferta para as pessoas jovens e adultas, assegurando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho com valores pedagógicos e éticos. (Entrevista, Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso, 30-07-2016).

A importância e a necessidade da formação continuada são evidentes, pois os docentes precisam de estudos voltados para sua prática pedagógica, a fim de torná-la mais inovadora para que possa da melhor forma, repercutir na aprendizagem dos educandos.

Quanto à formação de professores de EJA, há muito tempo na história da EJA, não só em Mato Grosso, mas também no Brasil, torna-se se evidente a carência de políticas públicas que possam articular e sistematizar uma formação para os professores de EJA, a qual possa atender a demanda desses educandos.

Os CEJAs foram tidos como referência de EJA no Estado de Mato Grosso, como disse a Coordenadora de EJA do Estado de Mato Grosso “um centro irradiador de culturas”. Para que se efetive essa prática é necessária a ampliação dos CEJAs e a integração das escolas de EJA com os CEJAs, e que o Estado tenha condições necessárias para oferecer uma formação para todos os educadores de EJA.

Não basta construir escolas, faz-se necessário pensar qual é esse projeto de sociedade que produz tantos analfabetos, uma vez que a exclusão não se dá simplesmente pela ausência de carteiras, salas de aulas, mas sim pela ausência de dignidade que é imposta às pessoas (BOFF, 2004, p. 128).

A partir da análise dos documentos que tratam da política de formação de professores da Educação Básica de Mato Grosso, é possível afirmar que essa parte do entendimento que a educação é um processo de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e sistematizados pela ciência, constituindo-se em uma das ferramentas para a transformação da realidade. E o homem, como observa Konder (2010), como “o sujeito da práxis, que existe transformando o mundo e a si mesmo. É um ser que inventa a si mesmo, por isso às vezes nos surpreende e escapa” (KONDER, 2010, p. 18). Por sua vez, a formação, como consciência do inacabamento, deve ser entendida como exigência para o exercício profissional do professor, fundada na dialética, na crítica, que contemple um incessante movimento de ação-reflexão-ação, cujo horizonte é a transformação social.

A criação dos CEJAs representa um grande avanço nas políticas de educação do Estado de Mato Grosso, durante o período da pesquisa (2003-2014) uma vez que os professores tiveram a possibilidade de ter uma formação centrada na escola, representa o espaço onde de fato se concretizou uma política de formação de professores cujo ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem são os sujeitos da EJA e seus saberes de experiência.

Este estudo aponta que a ausência de uma formação específica para atuar como professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos problemas a serem enfrentados por essa modalidade de educação, pois na sua prática educativa, esse professor entra em contato com as várias realidades, saberes e culturas dos alunos, o que torna imperativo uma formação específica. No que diz respeito aos pressupostos teóricos- metodológicos da política de formação de professores de Mato Grosso é

possível afirmar que ela fundamenta-se em uma perspectiva crítica da educação, em que os educandos da EJA são entendidos como sujeitos que possuem saberes de experiências, ponto de partida para o processo ensino aprendizagem; a educação como ferramenta necessária a transformação da realidade, devendo, pois, proporcionar aos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, e a formação de professores da EJA como momento de pesquisa, reflexão e ação sobre a prática docente, isto é, como práxis verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação.

É importante ressaltar que, durante 13 anos de trabalho na educação de jovens e adultos, pudemos vivenciar suas práticas exitosas, seus desafios e suas contradições, bem como a necessidade dessa modalidade se consolidar como política pública de educação.

No Estado de Mato Grosso a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve à mercê dos interesses políticos dos grupos ou frações de classe que assumiram o governo estadual, com implicações diretas na formação de professores e na oferta dessa modalidade de educação.

No período estudado, merecem destaque as ações implementadas pelos (as) Secretários(as) de Estado de Educação indicados pelo Partido dos Trabalhadores no sentido de concretização de uma política de educação de jovens e adultos, o que pode ser verificado tanto no estabelecimento das Orientações Curriculares, nas criações do CEJA, e do Fórum de EJA.

Entretanto, como a educação de jovens e adultos fica ao sabor das conjunturas e interesses políticos de cada grupo que assume o poder, vimos esses avanços serem desmontados pelo atual governo do estado de Mato Grosso Pedro Taques (PSDB).

Esse governo, ao editar a Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, descaracterizou os CEJAs em sua estrutura, sua organização político-pedagógica e sua política de formação de professores. Dentre os retrocessos apontamos: extinção do planejamento e currículo por área de conhecimento, das oficinas pedagógicas, das atividades culturais, da função de coordenador de área de conhecimento, das salas anexas, o que reduziu o número de vagas ofertadas, do ciclo de estudos como critério de seleção dos professores do CEJA e substituição dos contratos anuais por contratos temporários de professores do CEJA, dentre outros.

Scalon (2015) afirma que

Ao promover estas mudanças reitera-se que a SEDUC, não estabeleceu o diálogo necessário com os CEJAs, nem tão pouco como Fórum de EJA de Mato Grosso, CEFAPROs e Assessorias Pedagógicas. É possível que internamente a Coordenadoria de EJA, tão valiosa para nós, porém enfraquecida politicamente neste governo, tenha sido “patrolada”, por algumas Superintendências e pelo gabinete do Secretário, em nome do princípio da economicidade. Bom lembrar entre os sujeitos da EJA, gestores, professores e demais profissionais que atuam nesta modalidade, além dos educandos, não há posição unilateral a respeito do assunto. É razoável admitir algumas vantagens sedutoras e legítimas. Muitos CEJAs poderão maquiar as negativas estatísticas de evasão escolar. Nesta nova forma de vínculo, alunos “sumidos” continuarão no banco de dados da escola como matriculados e isto acaba sendo um atrativo para o recebimento de verbas e manutenção de cargos, por parte da escola, a despeito de acabarem com as coordenações pedagógicas de área. (SCALON, 2015, s/p - publicado em 11/11/2016).

A falta de diálogo é uma das características de governos que se orientam pela “lógica neoliberal, em que sua grande estratégia [...] consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando, assim seu, caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade” (GENTILE, 1994, p. 6).

A descontinuidade das políticas de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído um grande entrave para sua consolidação como política pública, pois estamos sempre nadando contra a corrente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central desta pesquisa foi compreender a política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) no período de 2003-2014, a partir da análise de seus pressupostos teórico-metodológicos.

A concepção de Educação para a EJA está em construção no Estado de Mato Grosso. Neste sentido, a sociedade civil organizada tem se mobilizado em prol de uma educação cada vez mais próxima ao perfil do educador e educando de EJA. Podemos reconhecer que nesse processo de constituição da modalidade em questão, que o Estado de Mato Grosso tem tido avanços e retrocessos, tendo em vista a construção das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, porém, nos Pareceres Orientativos, a formação de professores para a EJA é invisível, não possui nenhuma formação específica para a modalidade.

Nas escolas que ofertam o Ensino Regular e a EJA, a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos está em segundo plano, por conseguinte, os docentes ficam na dependência da concepção e da importância atribuída pelos formadores dos CEFAPROs e gestores da escola desta modalidade de educação.

Por outro lado, o debate em torno das políticas públicas da EJA tem conquistado maior espaço na produção acadêmica, porém, no que se refere à formação de professores para atuar nessa modalidade os reflexos ainda são tímidos. Sendo assim, a formação continuada para professores de EJA está avançando, tornando-se mais desafiadora, devido aos espaços formativos estarem sendo, cada vez mais, ocupados pelos militantes e educadores de EJA.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos possui como desafio a centralidade de currículos sensíveis à diversidade cultural, sendo notória a riqueza da diversidade da sociedade brasileira. No entanto, essa notoriedade no campo formativo da EJA fica opaca na tomada como contraponto das desigualdades. Nesse sentido, deve-se pensar em políticas públicas que materializem a formação de professores de EJA que motivam a busca do conhecimento elaborado, sobretudo, que valorizem a diversidade e a riqueza cultural.

Tal movimento nos aponta a possibilidade de uma mudança cujo foco principal é a humanização, isto é, como “compromisso que se orienta no sentido da transformação de qualquer realidade objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (Freire, 1987, p.22).

Não há dúvidas de que a formação de professores deve estar em diálogo com os problemas reais dos alunos da EJA e, por conseguinte, deve ser objeto de estudo: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda a aula? Como auxiliar seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se a maioria dos educandos trabalha mais de oito horas diárias? Pensar a escola real para atender aos sujeitos da EJA nas suas trajetórias socioescolares, tendo em vista a dialogicidade fundamentada em Paulo Freire, que ainda é um desafio tanto para os sistemas de ensino quanto aos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A formação de professores deve levar em consideração a diversidade no atendimento ao direito fundamental à educação, e isso implica assumir uma pedagogia compromissada com a construção da coletividade. É necessário que o professor seja capaz de resgatar a autoestima dos educandos e, assim, possibilitar a realização de uma formação crítica voltada para a libertação e, conseqüentemente, corroborar com a emancipação.

Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço de formação para o professor, ou seja, onde ocorre o processo formativo na escola, em que a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos pode adquirir centralidade. Eis, a nosso ver, um dos grandes desafios para as políticas públicas voltadas para essa modalidade.

As discussões e reflexões em torno da escola como espaço de formação do professor foram tomadas como condição para que aconteça, de fato, uma política de formação que atenda às necessidades da formação docente, e seja entendida como o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática.

Ademais, queremos aqui enfatizar nossa crença de que tais mudanças não acontecem sem se considerar a formação dos professores, tendo em vista que pensar “a qualidade da educação no contexto de formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para

a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência” (CARVALHO, 2005, p.06).

Buscamos compreender, por meio das discussões e reflexões acerca do ideário de uma formação que contempla os professores da Educação de Jovens e Adultos, como esses elementos têm contribuído para a melhoria da formação desse professor e avançar na qualidade da educação, o que possibilita concretizar mudanças no seu pensar e agir, visando ressignificar sua ação pedagógica. Isso requer políticas públicas que ofereçam uma formação a esse professor, dando-lhe condições de melhorias necessárias para o desenvolvimento de suas ações no seu cotidiano.

É preciso ressaltar que, em se tratando da EJA, temos muitos desafios educacionais e sociais a serem enfrentados, uma vez que a aprendizagem, apesar dos avanços nas discussões levantadas e acordos firmados nas Confinteas, há uma crescente variedade de programas de aprendizagem direcionados aos sujeitos de EJA, segundo os relatórios nacionais e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) produzidos para a VI Confinteas. Além disso, o papel da Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida, tema proposto na VI Confinteas, prossegue com a visão negativa, pois ainda permanece em um campo fragmentado, uma vez que, no cenário atual, continuam a ser subestimados.

Tal cenário persiste em razão de que as políticas públicas fora da área de abrangência da educação não reconheceram e não agregaram quais são seus subsídios para materializar o sujeito jovem e adulto em pleno conjunto com o desenvolvimento econômico, social e humano. Essa postura se justifica por faltarem abordagens para essa integração, que envolve a proposta da Confinteas “Educação ao longo do tempo”. Esta, para seu cumprimento, teria por finalidade articular a educação formal com a educação não formal, mas isso ainda não se concretizou. Os acordos firmados nas Confinteas recolocam a EJA como um dos problemas centrais a serem contemplados nas formulações das políticas educacionais em todos os países e em todas as esferas do governo. E a maior exigência ainda tem sido incluir milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso à aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, o principal foco das políticas da EJA tem sido a capacitação profissional com ênfase nas habilidades e competências formalmente certificadas, raramente, abarcando a aprendizagem não formal e informal.

A falta de formação para professores de EJA tem impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente, são estabelecidos mecanismos de monitoramento para avaliar a implementação dos compromissos assumidos nas Confinteas, em busca de verificar a qualidade na aprendizagem dos educandos jovens e adultos, visto que existem esses mecanismos cuja finalidade é verificar apenas quantidade da oferta.

A política da Educação de Jovens e Adultos está em construção no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, a sociedade civil tem se mobilizado em prol de uma educação cada vez mais próxima ao perfil do educador e educando de EJA. Podemos reconhecer que, nesse processo de constituição da modalidade em questão, o Estado de Mato Grosso tem apresentado avanços e retrocessos. Avanços ao se considerar a construção das Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Porém, nos Pareceres Orientativos, a formação de professores para a EJA é inviabilizada, visto que não existe nenhuma formação específica para a modalidade.

Outro sinal de retrocesso é a fragilidade da política de EJA implementada no Estado de Mato Grosso, posto que houve desmonte dos CEJAs no Governo Pedro Taques. Ele não buscou priorizar o momento de formação centrada dos profissionais da EJA na escola, em seus diversos momentos coletivos, de acordo com a proposta de implementação em 2008. Esse governo contribuiu para o desmonte das políticas públicas da EJA ofertadas pelos CEJAs, aplicando um novo projeto de formação para todos os professores da rede estadual de ensino, não respeitando as especificidades da modalidade EJA, garantida pela política de implementação dos CEJAs.

Dessa forma, colaborou com a descaracterização dos CEJAs, pois, nestes centros, observa-se que havia o envolvimento dos professores com sua formação, principalmente por meio do projeto Sala do Educador e do planejamento integrado, que era considerado um avanço o trabalho coletivo. E as atividades eram feitas por área de conhecimento. Essa desfragmentação abala toda a estrutura sócio-político e pedagógica ofertada pelos CEJAs em seus momentos de formação, na garantia da escola enquanto espaço de formação. Nesse sentido, percebemos, novamente, a descontinuidade na construção de uma política de formação para os professores dessa modalidade.

Com o desmonte dos CEJAs, é visível a necessidade de se refletir sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de professores para essa modalidade pautada na reflexão e no desenvolvimento profissional desse professor, e na busca de uma educação pública de qualidade social para todos.

Contudo, é preciso saber que as escolas não conseguem desenvolver ações com autonomia suficiente que possam prescindir a participação do Estado, quando se trata da garantia de jovens e adultos que não tiveram uma escolarização básica. O Estado ainda ocupa um espaço fundamental na formulação de políticas na garantia desse direito. As lacunas existentes no campo da EJA no decorrer da história e os distanciamentos entre os acordos firmados nas Confinteas e o cumprimento das mesmas demonstram que é necessário que o Estado produza uma política conjunta que dê conta de produzir políticas de continuidade, de não interrupção, que possam atender às diversidades dos sujeitos jovens e adultos, contemplando as especificidades que compõem os desmandes desta modalidade da Educação Básica.

É importante destacar que ficou evidente, durante a pesquisa, a existência de uma permanente tensão para o atendimento da formação para o professor da EJA. Essa tensão aparece com bastante evidência nas falas dos entrevistados, quanto à política de formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. No período pesquisado, pudemos constatar que o único lugar onde houve, de fato, uma formação para os professores dessa modalidade foi a formação presente nos CEJAs. Realmente, existiu uma formação permanente centrada no espaço escolar proporcionado pela política implementada nos CEJAs.

Diante dos resultados desta pesquisa e das reflexões realizadas, apontamos aqui alguns desafios e demandas que são colocados para a Educação de Jovens e Adultos no campo da formação dos professores. Primeiramente, necessita-se de uma política consolidada para a EJA e, em consequência, exige-se a melhoria da qualidade do ensino e de aprendizagem e uma formação que seja permanentemente centrada na escola como condição para o pleno desenvolvimento da educação. Por outro lado, temos clareza de que esse tipo de formação, por si só, não garante as mudanças educacionais, sendo necessário considerar outros aspectos conjunturais relevantes que precisariam ser repensados, especialmente, no que se refere às condições estruturais das escolas e à valorização do docente de EJA.

É necessário que as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso passem a ter como objetivo sustentar o compromisso com a formação humana, em uma perspectiva freireana e com o acesso e respeito à diversidade cultural, do ponto de vista da autonomia e cidadania. Faz-se urgente que os educandos venham a participar da política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, por meio do desenvolvimento da autonomia, despertando as dimensões participativa e crítica dos educandos da EJA.

Nesse sentido, a escola está sendo entendida como um espaço onde se produz o conhecimento e tem por objetivo propiciar uma formação intelectual, cognitiva e política. Os eixos e seus respectivos conteúdos deverão ser trabalhados por área de conhecimento. Quanto aos eixos, é importante ter clareza da especificidade de cada um deles, bem como a conscientização por parte dos professores que estes não devem ser trabalhados de maneira isolada, pois é na inter-relação entre os conteúdos de cada eixo, que acontece o processo de ensino de aprendizagem.

Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser compreendida como um investimento a longo prazo, pois as políticas mínimas e de forma imediata, contribuem para o fornecimento de mão de obra, reforçando as ideologias neoliberais.

O que pretendemos defender que, ao concluirmos esta pesquisa, que estes aspectos referenciados ao longo da pesquisa, evidenciam que as políticas de EJA são políticas fragmentadas, compensatórias, aligeiradas, somente em atendimento às emergências do mundo do trabalho, ou seja, do desenvolvimento econômico, que sobrepõe os valores humanos e solidários dos sujeitos da EJA. Ou ainda, iniciativas de caráter competitivo, produtivo e qualificativo que visam simplesmente elevar os níveis de competências dos sujeitos para atuar de forma cada vez mais produtiva no mercado de trabalho, transformando a Educação de Jovens e Adultos em uma mercadoria ou em um produto. Assim, essas políticas no campo da EJA podem assumir e reproduzir uma ideologia dominante e alienada, tendo em vista que, em sua maioria, a EJA segue uma lógica da racionalidade econômica, transformando os educandos em capital humano.

A atual política de EJA do Estado de Mato Grosso, implantada pelo governo Taques, fundamenta-se nessa lógica, em que há a redução do Estado, agente responsável pelas políticas públicas destinadas à EJA. Na lógica neoliberal, o sujeito da EJA torna-se uma mão de obra de melhor qualificação para o sistema capitalista, que necessita de

um trabalhador capacitado para o mercado de trabalho, por meio da imposição de uma educação de caráter tecnicista, sem abordagens históricas e explorações de demonstrações, o que desfavorece a reflexão, afastando as dimensões participativa e crítica dos educandos da EJA.

Nesse contexto, torna-se evidente que os governos atuam no sistema de parcerias com vários setores interessados a fim de reduzir os gastos a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade possui um histórico de várias campanhas e projetos que não possibilita aos sujeitos que a demandam a continuidade dos estudos devido ao curto período de sua existência. Todavia é necessário valorizar os aspectos positivos nesta experiência da implantação dos CEJAs e dar continuidade aos demais municípios a política implantada em 2008.

Infelizmente, a política de EJA é impulsionada pelos ciclos governamentais, impedindo sua continuidade, porém é necessário lutar por uma política que proporcione melhores condições de vida, libertando das amarras do sistema capitalista, fundamentada em uma lógica neoliberal.

Considero como meu dever continuar lutando sempre por uma educação emancipatória, despertando sua autonomia, tornando-os sujeitos realmente de direito não como beneficentes de uma política assistencialista. Lutando para que a educação seja um direito e não um privilégio de poucos. E, para contemplar esse sujeito, se faz necessária uma formação de professores que atenda a suas especificidades enquanto educadores de EJA. E, para não concluir, a luta continua companheiros e companheiras militantes da EJA.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália Pie Abib (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 395 - 420.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. p. 221-230 (Coleção Educação para todos; 3).
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Lima; GOMES, Lino Gomes (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In. SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARRUDA, Ponce de. Mensagens do Governador de Mato Grosso à Assembleia Legislativa. Cuiabá: 1956, 1957, 1958, 1959,1960. APMT.
- BOFF, Leonir Amantino. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos No Estado De Mato Grosso 1991/200: internalidade e Diálogo com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari, Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Débora Roberta; FERREIRA, Márcia dos Santos. **Movimento de Educação de Base em Mato Grosso: isolamento e ação**. 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/514.doc>. Acesso em: 01 set. 2016.
- BRITO, Silvia Helena Andrade. **Escola Pública e Sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Mato Grosso (1930/1945)**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001. Corumbá/MS. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/148_silvia_h.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996 a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.(Série legislação; n. 125).

Disponível em:

<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Diário Oficial da União - Seção 1 de 12/09/1990. **Institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. (PNAC).

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Jacques Delors. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado** - Orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Atualização: julho/2011 Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8463-orientacoesprograma-brasil-alfabetizado-final-2011-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**. Marcos de Referência. MEC: Brasília: 1991.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**.

BRASIL. Lei nº 5.692//1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**.

Brasil. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos Sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições VS conciliações. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n.º. 1241-1259, out.- dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político-pedagógico. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs.): **E56 Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED**. Campo Grande – MS, 2006.

_____. **Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula** – Cuiabá: EdUFMT, 2005. p. 267.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para a teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CHAVES, Sandramara Matias. Posicionamento da Pró-Reitoria de graduação da UFG. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Brasília SECAD/MEC. UNESCO, 2008. p. 73-76.

CUNHA, Luiz. **Movimento de Educação de Base**. In: “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil”. Ano 1999. Disponível em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>> Acesso: 06 mar. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 281-296.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese de Doutorado. História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 2000.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. **Cadernos CEDES**. Ano XXI n. 55, novembro/2001. p.. 58 a 77. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.> Acesso em: 19 jul.2017.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Claudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 2008.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Educação para todos: quais os desafios para as ONGs? ONGs e Educação**, Belo Horizonte: UNICEF/FDDCA/MG, 1994.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Fórum EJA: 2011. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/artigo_favero.pdf > Acesso em: 06 mar. 2016.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1974-1966)** Universidade Federal Fluminense. Disponível em:
<<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf> >. Acesso em: 06 mar. 2016.

FERREIRA, Rosely dos Santos; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. **A política de formação de professores dos centros de educação de jovens e adultos do estado de Mato Grosso**. Disponível em:
<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1969>> Acesso em: 06 nov. 2016.

FÓRUM EJA. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos – I Seminário Nacional**, 2006. Disponível em:
<forumeja.org.br/un/files/Relatorio%20Final%20do%20Seminario.doc>. Acesso em 25/07/2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 34. ed. Revisada e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff, 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011c. (Coleção questões da nossa época; v.22).

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). Disponível em:
<<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 32.ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. (O Mundo, Hoje, v. 10). Disponível em:<http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf> Acesso em: 06 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). 12. ed. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo, Cortez, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto. 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Estado e Educação Popular.** Políticas de Educação de Jovens e Adultos. Conferência em 5 de agosto de 1992. 12p. Disponível em:
<http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/estado_e_educacao_popular_moacir_gadotti.pdf> Acesso em: 26 nov. 2016.

_____. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir Gadotti; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. . 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, Moacir. **A Confitea VI no contexto do Brasil e da América Latina:** Uma oportunidade para a Educação Popular. Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins. Disponível em:< <http://forumeja.org.br/to/node/82>> Acesso em: 12 ago. 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília:

UNESCO, 2011. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2016.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
_____. **Método de técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIMENO, Sacristán José. (1990) “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores”. **Jornada sobre Modelos y estrategias em la formación permanente del profesorado em los países de la CEE**, Universitat de Barcelona.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. Cadernos do cárcere. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.20.

GRAMSCI, Antonio. Cronache Torinesi - 1913-1917. Turin: Giulio Einaudi Editora, 1980.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **A Cidadania Negada**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000^a, nº 14, p. 108-194. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> > Acesso em: 06 mar. 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, 2000b, p. 29-40. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 22 nov. - 2016.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de pessoas jovens a adultas e a nova LDB**. São Paulo: 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. **Alfabetismo funcional na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 285 p. e anexos, mimeo. 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 14, mai-ago, 2000, pp.108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>.. Acesso em: 15 maio 2016.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, maio/ago. 2009a. p. 355-397. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>> Acesso em: 08 mar.2017.

HINGEL, **Declaração de Nova Delhi**. Ministro de Estado de Educação e do Desporto - Painel temático: População feminina, infantil e adulta, e a sua habilitação no campo educacional. Cúpula "Educação para todos" (EFA). Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfqksAI/livro-educacao-todos-a-conferencia-nova-delhi>> Acesso em: 12 set. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. Questões da nossa época. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto alegre: Artmed, 2010. 120p.

IRELAND, Timothy D; MACHADO Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, S. M.M.P. (org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005.

IRELAND, Timothy Denis. **Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos**. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/viewFile/241/206>> Acesso: em 10 abr. 2017.

IRELAND, Timothy. **Conferência internacional de educação de adultos**. Confinteia. 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/contextoconfinteia.pdf>> Aceso em: 15 maio 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneide. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1): 239-265. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462004000100007>. Acesso em: 18 nov. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Universidade Federal de Goiás. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Editada e revisada e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2011.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambú/MG, 1998.

MARX, Karl. Posfácio à segunda edição Alemã de O Capital. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.wordpress.com/2011/10/18/trecho-do-posfacio-da-segunda-edicao-do-volume-1-de-o-capital-sobre-o-metodo/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

MARX, Karl. **Trecho do Posfácio da segunda edição do volume 1 de O Capital (sobre o Método). 1873**. Disponível em: <<https://coletivocontracorrente.wordpress.com/2011/10/18/trecho-do-posfacio-da-segunda-edicao-do-volume-1-de-o-capital-sobre-o-metodo/>>. Acesso em: 21 jul.2017.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 180/2000. **Fixa normas para a Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 177/2002. **Programa da Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ato de Criação do CEJA**, Decreto 1.123, 28 jan. 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares: Concepções para a educação Básica. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. 128 p. SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012. 308p.

_____. Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso. **Histórico Fórum de EJA em MT**. Cuiabá-MT- 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/SiteAssets/Paginas/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos/MT.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Professor**, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Professor**, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Professor**, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador**, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador**, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador**, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador**, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regra de Organização Pedagógica**, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 240/2000**.

_____. **Programa de Educação de Jovens e Adultos**. Portaria nº 204/00, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 04/01/2001.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 0053/1999**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc: 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. 14/04/2016, nº 26758 - Página 40. Disponível

em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/D.O.%2014.04.16%20Portaria%20161%202016%20%20Institui%20o%20Projeto%20de%20Estudos%20e%20%20Interven%C3%A7ao%20Pedag%C3%B3gica,%20PROFTAAE8492789.pdf>> Disponível em: 03 mar. 2017.

MANFREDI, Silvia Maria, **Política e educação popular**: experiências de alfabetização popular no Brasil com o Método Paulo Freire (1960/1964). São Paulo: Cortez & Autores Associados. 2. ed. 1981, p. 137-147. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/hist.manfredi.decret0.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. . Petrópolis/RJ, Vozes, 1994.

MOURA, Jefferson Bento de. **Fórum de EJA Mato Grosso**: caminhos iniciais, lutas e conquistas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, António. Professores imagens de um futuro presente. In: NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em: 18 nov. 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia, 1997. cap. 1, p. 15-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005. 480p.

_____. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro, 2009, 232p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do CEJA Prof. Alfredo Marien. Rondonópolis, 2014.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 2001. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, Marília, SP, 2001.

SANTOS, Sávio Antunes dos. **A política pública do estado de mato grosso para a educação de jovens e adultos e o trabalho dos professores formadores da EJA / Rondonópolis, MT, 2013**. 107 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Universitário de Rondonópolis. Orientação: Prof^ª. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

SANTOS, Sávio Antunes dos; ANDRADE, Éderson. Projeto sala do educador: uma perspectiva de formação continuada de professores ou uma obrigação? In: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima; CARDOSO, Cancionila Jankovski Cardoso (Orgs.). **Formação docente e práticas educativas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. **A questão da participação nos conselhos no Brasil e em Portugal**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. Edição. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 17.

SCALLON, Cláudio. **A derrocada da proposta de criação dos CEJAs em Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.sonoticias.com.br/opiniaodo-leitor/a-derrocada-da-proposta-de-criacao-dos-cejas-em-mato-grosso>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, nº 47. Belo Horizonte, junho de 2008. *On-line version*. p. 83-100. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>> Acesso em: 06 mar. 2017.

SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. (Coleção de Estudos da EJA, 11).

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.27 n.02 p. 302-322 Agosto 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014> Acesso em: 14 ago.2015.

SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso de. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso**: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990. p. 182. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p. 278-287.
Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/formagist.html>> Acesso: 15 ago. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO 1976. **Recomendação de Nairóbi IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. UNESCO, 1976.

Disponível em:

<<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Nairobi%201976.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2017.

UNESCO. **Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos** aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião. Nairobi, 26 de novembro de 1976. Braga: Universidade do Minho. Projeto de Educação de Adultos.

_____. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: Instituto de Educação da UNESCO, 1997.

_____. **Marco de Ações de Belém**. Brasília: 2010. UNESCO. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: 2010. 274 Uma guerra que mobiliza a nação. Todos contra o analfabetismo! PUC – Rio – Certificação digital n. ° 0610412/CA. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13041/13041_5. PD, acesso em 25/07/2016.

_____. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. 156 p.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli**, 6 de dezembro de 1993. Publicada em 1998. BR/1998/PI/H/6.

VENTURA. Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em: 06 mar. 2016.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Existe política de formação de professores de EJA do Estado de Mato Grosso?
2. Quais são suas diretrizes?
3. Quem participou de sua elaboração? Quem foram os responsáveis por sua elaboração?
4. Que propostas foram apresentadas para discussão e qual se consolidou como política de formação de professores da EJA da SEDUC-MT?
5. Antes de sua implementação, essa política foi discutida no Fórum de EJA?
6. Quais foram as contribuições do Fórum para essa política?
7. O Conselho Estadual de Educação/MT participou da discussão e elaboração dessa política?
8. Quais foram as contribuições do Conselho Estadual de Educação/MT para essa política?
9. Foi possível perceber a existência de conflitos durante o processo de elaboração da política de EJA do Estado de Mato Grosso? Que tipo de conflitos?