



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA - E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEU PÚBLICO ALVO

YOUTH AND ADULT EDUCATION - EJA - AND ITS INTERFACES WITH THE TRAINING OF TEACHERS AND ITS TARGET AUDIENCE

Oliveira, E.¹
Batista, S. B.²

Resumo

O presente artigo analisa as políticas para a educação pública, garantidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada no ano de 1948, conforme prevê o artigo 26, no qual expressa que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. Diante dessa premissa, esta análise buscou compreender o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos –EJA, em Mato Grosso a partir do cenário nacional, as características dos discentes a quem se propõe a EJA, a formação inicial e continuada para os profissionais e, os desafios que se apresentam para que essa modalidade se firme com políticas efetivas e específicas para seu público alvo. Compreende-se que uma política de Educação ao Longo da Vida, em suas práticas institucionalizadas ou não, podem contribuir em grande medida para minorar o analfabetismo. Para tanto se faz necessário o fortalecimento de uma cidadania ativa na medida em que se adote a participação social como método para a sua construção.

Palavras-chave: Educação Pública. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas.

¹ Oliveira, E.

² Batista, S. B.

Abstract

This article analyzes the policies for public education, guaranteed in the Universal Declaration of Human Rights, published in the year 1948, as provided for in article 26, in which it expresses “Every human being has the right to education. Instruction will be free, at least in elementary and fundamental grades. Elementary education will be mandatory”. Given this premise, this analysis sought to understand the place occupied by Youth and Adult Education - EJA, in Mato Grosso from the national scenario, the characteristics of the students to whom EJA is proposed, initial and continuing education for professionals and the challenges that arise for this modality to be established with effective and specific policies for its target audience. It is understood that a Lifelong Education policy, in its institutionalized practices or not, can contribute to a great extent to reduce illiteracy. To this end, it is necessary to strengthen active citizenship to the extent that social participation is adopted as a method for its construction.

Keywords: Public Education. Youth and Adult Education. Public Politics.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar alguns aspectos acerca do lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos – EJA, em Mato Grosso, a partir do cenário nacional e suscitar debates a partir das políticas públicas destinadas a essa modalidade. Apontar algumas concepções no campo da educação de adultos e as interfaces com a formação inicial e continuada, com os sujeitos da EJA e qual o papel que se destina a cada um dentro desse cenário. Pensar e repensar seus alunos e alunas, considerando que esses estudantes passaram pela escola pública quando crianças, e em determinado momento de suas vidas precisaram se afastar retornando anos mais tardes. Tais inquietações partem do desenvolvimento da prática docente e demonstram as interfaces que cercam o contexto em que a EJA está inserida, e as possíveis contribuições para a busca de novas reflexões, problematizações e mudanças nas práticas.

A Educação de Jovens e Adultos têm um longo percurso histórico, marcado por uma diversidade de ações. Configuram-se nesse cenário, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEAs, realizadas nos últimos sessenta anos, ratificando a necessidade de políticas globais de ensino, relacionadas à educação de adultos numa perspectiva ao longo da vida. Sendo uma de suas metas,

Harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento, e sua integração de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais (BIGNARDE, 2013, p. 10).

Junta-se a este quadro, as inúmeras discussões acerca das mudanças na legislação nacional da EJA, em especial nas metodologias utilizadas pelos docentes em suas práticas no processo ensino-aprendizagem. Entretanto a modalidade é carente de iniciativas que de fato se apliquem na prática o suporte teórico garantido na Legislação Federal, que garante à população com pouca ou nenhuma escolaridade, ensino de qualidade. Se é na escola que as leis se materializam, testemunhamos as mais variadas precariedades que resultam no esvaziamento das turmas e por consequência, o próprio esvaziamento do suporte teórico dessas mesmas leis.

Diante dessa perspectiva, não se concebe a EJA apenas a partir da condição da escolarização, deixando de fora suas condições humanas. Faz-se necessário compreender e perceber as especificidades da educação de pessoas jovens e adultas, e os sujeitos que demandam por ela. Entender o desenvolvimento humano, “significa compreender que as

mudanças pessoais não são resultados exclusivos de processos individuais e biológicos, mas têm como parâmetros as condições objetivas que o meio social impõe a cada fase da vida” (BIGNARDE, 2013, p. 37).

Esta análise se valeu da metodologia exploratória descritiva de caráter bibliográfico, com a finalidade de promover uma discussão acerca das políticas públicas no âmbito da EJA e, possível tomada de consciência acerca de uma mudança de postura quanto ao trabalho pedagógico. No entender de Gil (2002) ao privilegiar a pesquisa exploratória, a possibilidade de familiaridade com o problema é maior, especialmente por torná-lo mais explícito e fundamentado, possibilitando uma investigação clarificada das hipóteses levantadas.

2 ENTENDENDO AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

Paulo Freire (1996) concebeu a educação como um processo regular e contínuo, sem exclusividade dos espaços institucionalizados. Para Freire, como fenômeno presente na sociedade, estamos submetidos a ela em qualquer espaço de ajuntamento social. Como seres inacabados que somos, misturamos nossa vida cotidiana com ela, “não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 35).

Paulo Freire sempre defendeu a ideia de uma educação libertadora, uma educação capaz de contribuir para que o educando se tornasse sujeito de seu próprio desenvolvimento. E como sujeito inconcluso em permanente movimento, nunca se acomodar. Segundo o autor, o agir consciente e intencional na e sobre a realidade, só é possível quando o sujeito rompe com sua aderência ao mundo de forma “curiosa, inteligente, interferidora [...] como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p. 40).

Nessa mesma linha de pensamento, o autor observa que os sujeitos da EJA, especialmente o aluno que não foi alfabetizado na infância, traz consigo sua cultura, práticas e experiências, não sendo, portanto, um objeto que possa ser moldado ou domesticado pela educação. Dimensão que nos ajuda a vislumbrar o tipo de educação para esses sujeitos, uma “educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico” (FREIRE, 1996, p. 138), que o liberte e conscientize.

Dessa forma, as relações práticas da educação, a sua necessidade à vida política, social, individual e coletiva são caminhos necessários para uma educação humanizadora.

Educar e humanizar, portanto, são termos indivisíveis, “eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1996, p. 14).

Na concepção freireana de educação está contida a necessidade de participação de todos. Uma educação que esteja sustentada no diálogo, no debate, na ideia de livre que valorize as potencialidades e capacidade do sujeito de promover mudanças. Uma educação problematizadora que conduza ao pensamento crítico, e que permita aos homens e mulheres, refletirem sobre si mesmos e sobre suas relações com o outro e com o mundo. Simultaneamente e de forma consciente. Argumentam Ecco e Nogaro (2015) que nesta premissa,

Está inserida a concepção de educar que, em síntese, é, também, promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e “instrumentalizá-los” para a ação, nesses contextos, objetivando superações, transformações. (ECCO E NOGARO, 2015, 3531)

Brandão (2007) corrobora com a ideia de que a educação existe de formas variadas, para o autor “não há uma forma única nem um único modelo de educação” (BRANDÃO, 2007, p. 04). A educação está por toda a parte e é transferida de uma geração à outra, “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos” (BRANDÃO, 2007, p. 08). Nesse contexto, a educação deve ser pensada em nome da pessoa, ser realizada como um serviço coletivo que se presta às individualidades, “para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente” (BRANDÃO, 2007, p. 28).

Todavia Brandão (2007) adverte acerca de propostas de uma educação por si só, redentora, com “poder de realizar, ela própria, o trabalho de transformar a sociedade” (p. 37). Para o autor, quando a educação é posta sob esse prisma, é preciso lembrar que ela própria é determinada pelas mesmas estruturas sociais que envolvem àqueles que a formatam, e assegura que:

Quando a educação é imaginada — agora pelo utopista social — como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de "utopismo pedagógico" (BRANDÃO, 2007, p. 37).

Rodrigues (2001) reforça que o papel da educação é o de preparar o sujeito para a vida social, para o exercício da cidadania. Dessa forma os sentidos atribuídos à educação se articulam às relações e práticas sociais, “a Educação é o meio através do qual ocorre a preparação e a integração plena dos indivíduos para serem sujeitos na vida pública”

(RODRIGUES, 2001, p. 239). Todavia, o autor ressalta que o papel da educação só se fará completo quando o sujeito se reconhecer no mundo e o transformar. Quando conseguir desenvolver um arcabouço instrumental que o subsidie à percepção do mundo, da comunicação e da intercomunicação, do autoconhecimento e do conhecimento das suas necessidades. Como processo de formação humana, a educação deve atuar também para a garantia da “reprodução da vida, e essa é sua dimensão mais visível e prática” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Diante dessa perspectiva é possível afirmar que a EJA é uma modalidade de ensino diferente, pois trabalha com sujeitos diferentes, que já tem uma apropriação do mundo, mesmo, que ainda não tenha uma apropriação da palavra. Arroyo (2005), contribui com o entendimento da EJA, reforçando a ideia de que os sujeitos são diferentes, aprendem de forma diferente e que quanto mais se avança

Na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos enviados, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1º a 4º ou da 5º a 8º. Com esse olhar escolar sobre esses jovens – adultos, não avançaremos na configuração. (ARROYO, 2005, p. 22-23)

Evidencia-se nesta contribuição de Arroyo (2005) que para garantirmos uma educação efetiva para os sujeitos da EJA, faz-se necessário partir das diferentes realidades, das diferentes formas concretas de viver em paralelo, sobretudo, ao direito à educação. Tendo como ponto de partida o entendimento de quem são esses jovens e adultos atendidos na EJA. O autor assegura que quanto mais se avançar nesse campo, mais ampliam-se os elementos para a concretização das especificidades da EJA, sem os quais não haverá qualquer progresso na sua reconfiguração.

Arroyo (2005) assevera ser imprescindível que ao olharmos para os jovens e adultos da EJA, tenhamos consciência de que são pessoas que foram privadas dos seus direitos básicos, mesmo garantidos na Constituição. E que ainda “milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos” (ARROYO, 2005, p. 04). A partir da garantia da pluralidade de direitos que se revelam nos percursos sociais e somente quando forem vistos para além dessas carências, ampliar-se-ão as possibilidades e os limites da garantia de serem reconhecidos como sujeitos de direitos.

Para Arroyo, deve-se superar a ideia de alunos evadidos ou excluídos da escola e reconhecê-los como sujeitos que carregam históricos perversos de “exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência [...], até a própria negação do direito a ser jovem” (ARROYO, 2005, p. 05).

O desafio em construir políticas públicas para EJA, perpassa pela necessidade de se atentar para uma educação qualitativamente diferente, com foco em uma educação que reconheça a aprendizagem ao longo da vida como direito inalienável de todos. Diante disso, não se pode prescindir da necessidade de repensar a EJA para além da empregabilidade e dos imperativos econômicos. Dessa forma, os problemas da EJA na contemporaneidade só poderão ser resolvidos por meio de esforços coletivos. Assim sendo, um dos maiores desafios para os educadores e educadoras comprometidos com uma educação de qualidade, é cobrar sistematicamente do Estado a garantia da permanência e os direitos legais de acesso, para com a classe de menor renda. (MELLO, 2013)

Para Haddad e Di Pierro (2015), a educação de jovens e adultos ocupa um lugar secundário em relação às demais modalidades educacionais no sistema público brasileiro. O analfabetismo e a baixa escolaridade caminham juntos a vários outros processos de exclusão social. São situações que, segundo os autores, demonstram que o desafio da expansão para a educação de pessoas jovens e adultas não reside apenas na população que jamais foi à escola, “mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 126).

Os autores apontam que as reais necessidades de aprendizagem dessa população só serão atendidas a partir de programas permanentes, contínuos e institucionais, superando os modelos emergenciais, “características da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 126). As evidências da inclusão e da exclusão educacional ao longo da história são claras. Sendo construídas paralelamente à extensão política e social em relação direta com a autonomia de renda e acesso aos bens econômicos. E que, há pelo menos duas décadas, o perfil dos educandos dos programas de alfabetização de jovens e adultos, eram de origem rural, pessoas em idade avançada que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2015)

Os autores consideram igualmente importante ressaltar que para um grande contingente da população o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de

mobilidade social ascendente. Para reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos e legitimar o reconhecimento da juventude e da vida adulta como um tempo específico de direito, há que começar por mudar o pensamento estreito com que vem sendo conduzido o direito à educação na política e na pedagogia. E que os programas de educação para jovens e adultos que se estruturavam na democratização de oportunidades formativas a adultos trabalhadores, perdem sua identidade à medida que passam a cumprir funções de aceleração, série-idade e regularização de fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2015)

3 NOVAS LEIS, VELHAS CONCEPÇÕES

Os movimentos internacionais que surgiram no pós-guerra fortaleceram os debates para a elaboração de um documento que reafirmasse os direitos humanos e a educação como direito humano e social. No Brasil, a Constituição Federal de 1934 foi o divisor de águas para a educação brasileira, momento em que começou a ser pensada como um direito de todos. Para Bobbio (2004), as responsabilidades relacionadas aos direitos da pessoa humana, foram estabelecidas para o avanço em direção a uma sociedade mais justa, digna e democrática. O autor acrescenta

Os direitos do homem são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. [...] Sabemos hoje que também os direitos humanos são produtos não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. (BOBBIO, 2004, p. 20)

No que diz respeito ao direito à educação, Gadotti (2008) nos lembra que,

O Brasil foi instado a ratificar compromissos anteriores e a se comprometer mais, primeiramente porque, embora figurasse entre os dez maiores Produtos Internos Brutos (PIBs) do planeta, apresentava desconfortáveis índices de analfabetismo e de pessoas com baixa escolaridade. (GADOTTI, 2008, p. 10)

Todavia, de acordo com o autor, a sua implementação ficou condicionada ao esforço e empenho dos países, de seus Estados e governos, formulando políticas e garantindo financiamento. Sobretudo, havia a necessidade de virem acompanhadas de outras políticas sociais. Para o autor,

O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego. Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. (GADOTTI, 2008, p. 11)

Gadotti (2008) assegura ainda que, mesmo que a Declaração de Hamburgo tenha chamado a atenção para o fato de que a educação não é tão somente um direito, mas um dever e uma responsabilidade e, enquanto as decisões políticas não forem claras, mais nos distanciamos do progresso social. Responsabilidade do Estado, da sociedade civil, organizações não governamentais, fazendo um chamamento para tomada de consciência do papel social de cada um.

Mesmo com as dificuldades para se garantir o direito à educação como um direito de todos, a Constituição firmou uma intencionalidade jurídica e política, abrindo caminho para políticas públicas que deveriam servir para constituir a justiça social. Os desdobramentos que se fizeram a partir dela vieram consolidar a EJA como modalidade da Educação Básica.

Vinte e quatro anos já se passaram após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.397/1996, ao “considerar como modalidade a educação destinada aos que não tiveram acesso à escola na idade própria, decretou a importância e o destaque a ser dado à Educação de Jovens e Adultos” (BIGNARDE, 2013, p. 73). De acordo com Bignarde (2013) destaca-se como ponto de partida para a compreensão da EJA, como modalidade da educação básica correspondente às necessidades e condições peculiares dessas gerações.

Para Machado (2009), a aprovação da LDB foi o “ponto chave na chamada reconfiguração do campo” (p. 20), pois conferiu à EJA um lugar de destaque, que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela sua oferta. Entretanto, assegura a autora que se verifica, sem muito espanto, a velha dissociação entre teoria e prática, afinal participar do ambiente escolar é diferente de apropriar-se desse espaço/tempo para alcançar o pleno desenvolvimento como sujeito de direitos. Mesmo porque, estar inserido em uma sociedade e conhecer sua cultura não significa pertencer a esses lugares. Nesse sentido, a autora assegura que:

É fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. (MACHADO, 2009, p. 18)

Somente a tomada de consciência de que o pertencimento sociocultural se constrói em conjunto com projetos escolares articulados com seus anseios e vivências, é capaz de garantir o desenvolvimento humano. Podendo dessa forma, agir e interagir socialmente, tanto no campo econômico, quanto no social e cultural, de forma crítica, articulada, evidenciando posições individuais e coletivas, é que caracterizam o pleno desenvolvimento humano. (MACHADO, 2009)

Paiva (2005) critica a ausência de políticas públicas efetivas para a EJA, e que diante disso o que corre é “à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA” (p. 19), ficando a educação, a mercê de interesses passageiros e alterações nas conjunturas políticas. Acarretando, segundo a autora,

Financiamento escasso, a falta de recursos materiais e humanos, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas. (PAIVA, 2005, p. 20)

A autora também argumenta que a opção político-ideológica exposta nas propostas de alfabetização desencadeada pelo Ministério da Educação - MEC, diverge do consenso firmado na V Conferência Internacional de Adultos - CONFINTEA. Situação posta nos cursos de formação que não contemplam as especificidades da área. De acordo com a autora,

O professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores. Há que se considerar ainda a existência de um elevado contingente de docentes sem habilitação e/ou formação específica que atuam tanto nas redes públicas de ensino, como nas escolas comunitárias e também nas práticas educativas dos movimentos sociais, para os quais alguns Estados mantêm programas de habilitação de professores leigos. (PAIVA, 2005, p. 21)

A autora assegura que não basta buscar novas práticas pedagógicas sem superar a fragmentação do trabalho pedagógico, e que a formação deve ser específica, no sentido de instrumentalizar o profissional para o processo educativo na sua área de atuação.

Soares (2006), vai além quando questiona

Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 09).

Para o autor a formação dos professores é decisiva para uma aprendizagem significativa e deve ser embasada em “teorias pedagógicas voltadas para a juventude e a vida adulta, considerando as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA” (SOARES, 2006, p. 11), prioritariamente nas redes de ensino público. O autor reconhece que há certa descontinuidade entre a formação acadêmica e a formação para o campo de trabalho, afirma ser necessário estreitar os diálogos entre os centros de formação e os gestores educacionais. De forma que as instituições estejam aptas a suprir as demandas de formações específicas dos profissionais da área.

Para Arroyo (2006), o tema formação do educador da EJA é um ponto de tensão e gerador de muitas discussões, pois conforme aponta não há parâmetro “acerca do perfil desse educador de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 17). Situação ocasionada, de acordo com o autor, pelo fato de que a EJA esteve durante muito tempo, à margem das políticas públicas de educação para jovens e adultos. Essa dificuldade em se estabelecer no sistema educacional, se transformou em terreno fértil para que a formação continuada do educador e educadora da EJA fosse sendo deixada de lado, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Arroyo (2006) afirma que o caráter generalista historicamente desfigurado da EJA e por consequência o perfil do educador, implica em sérias consequências. Para o autor o desafio é grande, pois há necessidade de se “inventar esse perfil e construir sua formação” (ARROYO, 2006, p. 18). E que a sociedade deve assumir essa dinâmica e “que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA” (ARROYO, 2006, p. 19).

Para Moura (2016) existe um descaso por parte das escolas de ensino normal e as instituições de ensino superior em “torno de seus currículos e ofertas de disciplinas voltadas para a formação inicial e lacunas em relação às políticas de formação continuada” (MOURA, 2016, p. 160), para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

A autora assegura que não existem estudos específicos sobre EJA no currículo da escola normal e não se priorizam a aquisição de informações mínimas para os alunos e os professores acerca dos preâmbulos da modalidade. Tirando-lhes a chance de se apropriar “dos fundamentos teóricos e práticos que explicam a teoria e as práticas pedagógicas da EJA” (MOURA, 2016, p. 161).

Mesmo se mostrando bastante precário quanto à garantia dos direitos, o quadro educacional brasileiro tem como um dos seus maiores desafios oferecer educação de qualidade aos jovens e adultos que não tiveram acesso na idade certa, ou em quaisquer outras formas de negação do direito à educação. Construir uma escola que atenda às necessidades e particularidades dos sujeitos envolvidos é uma forma de construir uma identidade para os sujeitos da EJA, todos sem distinção.

4 A EJA EM MATO GROSSO

Os aspectos desfavoráveis que marcaram a trajetória da educação de adultos em nível nacional, foram mais acentuados em Mato Grosso, que ainda hoje sofre com as características de um Estado Provincial. Segundo Mello (2013) com fim da Guerra em 1945, a educação da

população adulta consolida-se como instrumento de redemocratização no país. Ocorre que em Mato Grosso, de acordo com a autora, com aumento da população não escolarizada, nos anos de 1940, a situação agravou-se, pois, “a educação mato-grossense ainda obedecia ao regulamento do ensino de 1927” (MELLO, 2013, p. 50). Nesse período da década de 1940, o setor educativo permanecia sem orientação, direção e sem acompanhamento. A autora aponta que o descaso histórico de políticas públicas educacionais nada mais é do que

Reflexo de um processo de ocupação/colonização injusto, inconsequente, autoritário e discriminatório que sempre destacou interesses políticos e econômicos para além da formação educacional do povo trabalhador. Por estas características, tais processos necessitavam de uma restrita elite letrada para que os seus objetivos fossem levados adiante, e, o governo cuidou disso. (MELLO, 2013, p. 82)

Para Bignarde (2013), o processo de desenvolvimento da EJA em Mato Grosso, será “marcado pela implantação do Programa de Educação Integrada (PEI) ” (p. 65), na década de 1973, contudo o autor afirma que o Estado se organizou a partir de 1974, conforme orientação do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Autorizando a criação dos Centros de Estudos Supletivos – CES, que vieram a se tornar Núcleos de Estudo Supletivo e posteriormente em Núcleos de Educação Permanente – NEPs. Estes deveriam garantir ao aluno a liberdade de se organizar conforme seu tempo, disponibilidade e interesse. O autor aponta ainda que a EJA só seguiu um desenvolvimento próprio a partir da promoção pelo Governo Federal da descentralização da oferta da EJA para os Estados e municípios, nos anos de 1990. Sendo concretizada em Mato Grosso no ano seguinte, com publicação da Resolução nº 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT. Estabelecendo as normas gerais para o chamado Ensino Supletivo, com vistas a suprir a escolarização regular àqueles que não a tinham concluído em idade própria.

O autor argumenta que a partir da necessidade de se avançar no reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, e o aprendizado a partir de suas reais necessidades de aprendizagem, a SEDUC/MT designou uma Comissão Interinstitucional, com o objetivo de discutir e propor o redimensionamento da EJA no Estado. Conforme aponta o autor

Na busca de fortalecer o programa da EJA, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantou, em 2008, uma política curricular a ser desenvolvida em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), proporcionando, segundo suas regras pedagógicas, um avanço no atendimento da proposta da EJA no Estado. (BIGNARDE, 2013, p. 69)

Para Bignarde (2013), essa iniciativa buscou um caminho para superação dos problemas enfrentados cotidianamente pelos sujeitos da EJA, como evasão escolar, inadequação das práticas ao perfil dos educandos, o desenvolvimento de currículos

fragmentados e cientificistas. E em consonância com a legislação vigente “assegurar o direito ao conhecimento historicamente acumulado pelos jovens e adultos, e na definição de uma política de currículo para EJA no Estado, que respeite as diversidades culturais, sociais e econômicas de seus educandos” (BIGNARDE, 2013, p. 68).

De acordo com Mello (2013), a implantação dos CEJAs em Mato Grosso nos anos de 2008, representa uma das últimas decisões políticas voltadas para a EJA no Estado. No entendimento da autora, a intenção da política visava o reconhecimento e o avivamento da EJA como uma modalidade de ensino capaz de garantir a sua demanda e potencial: o ingresso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

Dessa forma, Mato Grosso reconhecia que o seu público mandatário possuía necessidades específicas e diferentes tempos de aprendizagem. Todavia, conforme aponta a autora, “o controle ideológico dominante impede que estas ações se efetivem” (MELLO, 2013, p. 80), e que o incentivo público efetivo à EJA, é outro desafio a ser vencido, uma vez que muitas pessoas sem escolarização já não encontram razões para voltar à escola. Segundo a autora, a realidade que se observa no interior dos CEJAs, e nos desdobramentos das políticas pensadas para a EJA no Estado, apontam para um distanciamento das ações idealizadas e implantadas nos 24 Centros, nos anos de 2008 e 2009, nos mais de 20 municípios do Estado. Inviabilizando a modalidade de ser assumida como efetiva política pública em Mato Grosso, mantendo-a fragmentada e desarticulada. (MELLO, 2013)

Embora essas medidas tenham sido pensadas na perspectiva da política de acessibilidade, inclusão e permanência e garantia da devida apropriação de conhecimentos dos jovens e adultos mato-grossenses que não tiveram a oportunidade de vir para a escola na idade certa e nela permanecer até concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A alfabetização não foi contemplada nesta variedade de ofertas conforme regulamenta a resolução 003/2010 do CNE.

Diante desse cenário a autora afirma que é indispensável repensar a educação de adultos para além da empregabilidade e dos imperativos da economia, mesmo porque os problemas da contemporaneidade só poderão ser resolvidos por meio de esforços coletivos. Isso posto, um dos maiores desafios para os educadores e educadoras comprometidos com uma educação de qualidade, é cobrar sistematicamente do Estado a garantia da permanência e os direitos legais de acesso, para com a classe de menor renda. (MELLO, 2013).

Mesmo propagada como um instrumento de transformação social, a educação como direito, como vimos, ainda não é oportunizada a todos. Embora ofertada por variadas campanhas e movimentos sociais, os sistemas educacionais, ainda excluem grande parte da

sua demanda potencial da população escolarizável. Uma realidade que apresenta grandes desafios para a EJA, sobretudo no quesito superação. Dados apontam que muitos jovens e adultos ainda permanecem excluídos do sistema educacional e, quando há alguma oferta, sua qualidade é questionada, acabando por produzir um novo tipo de exclusão. Haddad (2007) reforça que para além dessa precarização “a ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais acaba comprometendo os ideais igualitários do discurso político da educação pública” (HADDAD, 2007, p. 07).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui retomar à concepção freireana de educação de adultos, na qual defende uma dimensão desalienadora, libertadora, materializada pela tomada de consciência, pelo desenvolvimento crítico da realidade de forma dialética e em permanente transformação. Esta conscientização exige necessariamente uma transposição da consciência incauta, conclusões apressadas, superficiais, ingênuas, para a consciência crítica, analítica, indagadora, questionadora. E que aprender implica em reconstruções e recomeços. Paulo Freire aponta que “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir que o faz um ser da mudança, da ação, da reflexão” (FREIRE, 2012, p. 08).

Entendemos que a emancipação humana, a partir da educação, requer uma pedagogia de autonomia e de participação cidadã para a sua efetivação como possibilidade histórica. Em Freire o ato de aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2012, p. 77). Assim sendo a educação para as pessoas jovens e adultas se produziu pelo direito não assegurado, historicamente sinalizado no âmbito legal, mas firmado, explicitamente, de forma tardia na Constituição Federal. São homens e mulheres que vivem seu cotidiano passando por situações humilhantes, enfrentando desafios com estratégias sociais e cognitivas.

Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2015) ainda há muito o que fazer pela EJA, precisam ser levados a sério o acesso, o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos a esse grande contingente de excluídos do nosso país. Especialmente a limitação de financiamentos destinados a EJA. De acordo com os autores esses aspetos evidenciam que as políticas públicas reservadas à EJA ainda estão voltadas à ideia de uma educação compensatória e aligeirada, de segunda oportunidade. Uma educação para atender as

emergências do mundo do trabalho. Peculiaridades que apontam que a EJA não é definitiva dentro das políticas públicas.

Conforme apontou Mello (2013), as políticas “implantadas nas últimas décadas na Educação de Adultos na esfera internacional, adotam várias abordagens conceituais” (p. 253) que podem permitir maior ou menor interação e participação entre o Estado e a sociedade civil. Tanto podem reproduzir a ideologia dominante, como podem produzir estímulos, além de integrar e se aproximar do conceito de educação ao longo da vida.

Nesse sentido, entendemos que o desafio é construir princípios para uma educação de adultos que seja qualitativamente diferente, que tenha como norte uma sociedade tolerante e igualitária que reconheça a aprendizagem ao longo da vida como direito inalienável de todos. E que assegure um nível elementar de conhecimentos que permita às pessoas responderem às expectativas de vida, também no mercado de trabalho e da economia. Por esta razão, investir na lógica dialética nos permite partir da realidade social dos envolvidos e não da teoria abstrata.

Acreditamos que só por meio de uma metodologia dialética, baseada no conhecimento entre prática-teoria-prática dos participantes e/ou dos grupos, pode-se ter acesso a prática, transformando-a e superando-a permanentemente de forma consciente para se alcançar um desenvolvimento integral e com equidade.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Diálogos na educação de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel González. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

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

BOBBIO, Norberto, 1909- **A era dos direitos** / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier. 7ª reimpressão. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; 20). 2007.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO. In; **EDUCERE XII** Congresso Nacional de Educação. PUC PR. 2015. p. 3523 – 3535. Educação Popular n. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. SP: Paz e terra, 2012.

GADOTTI, Moacir. MOVA, por um Brasil Alfabetizado / Moacir Gadotti. – São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas: São Paulo, 2002

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, M. C. TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO INÍCIO DO TERCEIRO MILÊNIO: UMA ANÁLISE DAS AGENDAS NACIONAL E INTERNACIONAL. In; **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil /Sergio Haddad - Observatório da Educação/Ação Educativa- São Paulo. Realização: Ação Educativa Apoio Institucional: EED. 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In; Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011)** / Ângela Rita Christofolo de Mello. (Dissertação) – Piracicaba, SP. 307 p., 2013.

MOURA, Jefferson Bento de. FÓRUM DE EJA MATO GROSSO: caminhos iniciais, lutas e conquistas / Jefferson Bento Moura. – (Dissertação de Mestrado) 2016.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos** / Jane Paiva. - 2005.

RODRIGUES, Neidson. EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO – 232-257. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 76, Outubro/2001.

SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.