

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MAURENILCE LEMES DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA EM MATO GROSSO (2002-2017) E SUAS  
IMPLICAÇÕES ADMINISTRATIVAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO CEJA  
DE CÁCERES - MT**

**CÁCERES – MT**

**2019**

**MAURENILCE LEMES DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA EM MATO GROSSO (2002-2017) E SUAS  
IMPLICAÇÕES ADMINISTRATIVAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO CEJA  
DE CÁCERES - MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Heloisa Salles Gentil

**CÁCERES-MT**

**2019**

S586p SILVA, Maurenilce Lemes da Silva.  
Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e  
Suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no  
CEJA de Cáceres - MT / Maurenilce Lemes da Silva  
Silva – Cáceres, 2019.  
186 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2019.

Orientador: Heloísa Salles Gentil

1. Políticas Públicas. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.  
Privatização. I. Maurenilce Lemes da Silva. II. Políticas  
Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e Suas Implicações  
Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres -  
MT.

CDU 374.3/.7(817.2

**MAURENILCE LEMES DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA EM MATO GROSSO (2002-2017) E SUAS  
IMPLICAÇÕES ADMINISTRATIVAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS NO CEJA  
DE CÁCERES - MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Heloisa Salles Gentil (Orientadora – PPGEduc/UNEMA)

---

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

---

Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro Externo – PPGEduc/UNEB)

**APROVADA EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Dedico esta conquista àqueles que fazem parte da minha vida, ao amor incondicional de Deus, aos meus pais, Mauro e Remísia, exemplo de persistência, aos amigos que ofereceram apoio nos momentos necessários, à professora Heloísa que, no alto de sua sabedoria, foi acolhedora e terna ao compartilhar conhecimento e ao compromisso profissional, ético e político que tenho para com a educação.

## GRATIDÃO

(Adaptação do trecho proferido por António Nóvoa na conferência realizada no III Encontro do PIBID UNESPAR em Matinhos e Paranaguá - PR, 26-11-2014)

Há três níveis de gratidão

Um superficial

Outro intermédio

E um nível mais profundo

O nível mais superficial

É o nível do reconhecimento

Do reconhecimento intelectual

O nível cerebral

O nível cognitivo

De reconhecimento

O segundo nível, é o nível

Do agradecimento,

Do dar graças à alguém,

Por aquilo que esse alguém

fez por nós

O terceiro nível mais profundo

do agradecimento é o nível do vínculo

é o nível dos sentimentos vinculados

e comprometido com essas pessoas.

Verificamos no inglês ou em alemão

Que se agradece no nível mais superficial da gratidão,

Pois dizemos, “thank you” ou “zu danken”

Estamos a agradecer no plano intelectual.

Na maior parte das outras línguas europeias

Agradecemos no nível intermediário da gratidão.  
Ao dizermos “merci” em francês,  
Queremos dizer dar uma mercê, uma graça.

Estou lhe dando uma mercê,  
estou lhe grato, dou-lhe uma mercê  
por aquilo que me trouxe,  
por aquilo que me deu.

Ou “gracias” em espanhol,  
Ou “grazie” em italiano.  
Dou-lhe uma graça por aquilo que me deu,  
É nesse sentido que eu lhe agradeço.  
É nesse sentido que lhe estou grato.

E que só em português,  
Que conheça, que eu saiba  
Que se agradece com o terceiro nível.  
O terceiro nível, o nível mais profundo  
Do tratado da gratidão

Nós dizemos “obrigado”.  
E obrigado quer dizer isso mesmo  
Fico-vos obrigado  
Fico obrigados perante todos.

Ficamos vinculados perante vós,  
Fico-vos comprometidos,  
a um diálogo [...]  
Fico obrigado, vinculado  
A continuar este diálogo  
E a poder contribuir,  
Na medida das minhas possibilidades

Para com estes projetos,  
Para com estes trabalhos  
Para as nossas reflexões  
Para o nosso diálogo.

É esse diálogo que queremos  
E é esse preciso sentido que  
vos digo nosso  
Muito obrigado.

Meu muito obrigada a Deus.  
À Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil  
Ao Prof. Dr. Irton Milanesi  
À Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa  
Ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho  
Ao corpo docente do PPGEduc  
Aos colegas de mestrado  
Aos sujeitos da minha pesquisa

*Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizados [...]. Enfim, estar atento não apenas a razão, mas, também, ouvir os apelos do coração.*

*(BARCELOS, 2006, p. 82)*

## RESUMO

“Políticas públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT” é resultado de um estudo aprofundado das ações implantadas para a EJA em MT e as consequências na vida do público presente nesse contexto. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres-MT, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil. Objetiva-se a analisar as Regras de Organização Pedagógica 2017, no âmbito das políticas públicas de EJA em MT e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT sob o olhar da gestão escolar, do secretário, do coordenador pedagógico e dos docentes e discentes do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, em Cáceres-MT. Utilizou-se pesquisa qualitativa, análise de documentos, entrevistas (gestor, secretário e coordenador pedagógico) e rodas de conversa (docentes e discentes) para a construção de um referencial que possa provocar reflexão, revisão ou formulação de novas ações que beneficiem a modalidade. Além dos documentos utilizados, destacaram-se os autores que fundamentam nossa pesquisa: Sánchez Gamboa (1987), Frigotto (1989, 2011), Freire (1997, 1989) Gil (1999), Machado (2000, 2013), Haddad e Pierro (2000), Afonso (2001), Boff (2002), Nóvoa (2002), Peroni (2003), Gatti (2005), Costa (2007), Shiroma (2007). Barcelos (2010), Hölfing (2011), Oliveira (2011), Oliveira (2018), entre outros. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como Modalidade da Educação Básica, remetendo seu público à ideia de continuidade de suas políticas públicas. Nos anos pesquisados, constata-se que as mudanças provocadas pela ROP 2017 causaram uma série de impactos na instituição, exigindo de seus profissionais novas formas de ofertar a EJA. A implantação sem participação da comunidade escolar, a demanda burocrática reduzindo o tempo da aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico preocupam os profissionais. A breve permanência dos estudantes em sala de aula compromete o planejamento coletivo, a aplicação de práticas pedagógicas apropriadas aos educandos afeta o processo ensino/aprendizagem. Ao analisar a ROP 2017 no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT, constata-se que as políticas implantadas na EJA, em especial a ROP 2017, são reflexos das influências internacionais em que domina o interesse do capital. O Estado, ao redefinir seu papel, desloca recursos públicos da educação e transfere parte de sua responsabilidade para a sociedade, na perspectiva de reduzir gastos e aumentar a produtividade.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos; Privatização.

## ABSTRACT

“Public policies of EJA in Mato Grosso (2002-2017) and its administrative, political and pedagogical implications in the CEJA of Cáceres-MT” is the result of an in-depth study of the actions implemented for the EJA in MT and the consequences on the lives of the present public in this context. The research is linked to the research line Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program in Education of the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) in Cáceres-MT, under the guidance of Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Salles Gentil. The aim of this study is to analyze the Pedagogical Organization Rules 2017, within the scope of the Public Policies of EJA in MT and its administrative, political and pedagogical implications in the CEJA of Cáceres-MT under the supervision of school management, secretary, pedagogical coordinator, teachers and students of CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” in Cáceres-MT. We use qualitative research, analysis of documents, interviews (management, secretary and pedagogical coordinator) and conversational wheels (teachers and students) to construct a referential that can provoke reflection, revision and / or formulation of new actions that benefit the modality. In addition to the documents used, we highlight the authors that base our research: Sánchez Gamboa (1987), Frigotto (1989, 2011), Freire (1997, 1989) Gil (1999), Machado (2000, 2013), Haddad and Pierro (2000), Afonso (2001), Boff (2002), Nóvoa (2002), Peroni (2003), Gatti (2005), Costa (2007), Barcelos (2010), Oliveira (2011, 2018), among others. In 1996, the Guidelines and Bases Law recognized the Education of Youth and Adults as Basic Education Mode, referring to the public's idea of the continuity of its public policies. In the years surveyed, it can be seen that the changes brought about by the ROP 2017 caused a series of impacts on the institution demanding from its professionals new ways of offering the EJA. The implantation without participation of the school community, the bureaucratic demand reducing the time of learning and the reorganization of the pedagogical work worries the professionals. The short stay of the students in the classroom compromises the collective planning, the application of appropriate pedagogical practices to the learners affecting the learning teaching process. When analyzing the ROP 2017, in the context of the public policies of EJA in MT (2002-2017) and its administrative, political and pedagogical implications in the CEJA of Cáceres-MT, it is verified that the policies implemented in the EJA, especially ROP 2017 are reflecting international influences dominating the interest of capital. The State, by redefining its role, shifts public resources from education and transfers part of its responsibility to society, with a view to reducing expenditures and increasing productivity.

**Keywords:** Public policy. Youth and Adult Education. Privatization

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BTDC - Banco de Teses e Dissertações da Capes
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
- CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CLN - *Coordenadoria da Legislação, Normas e Organização* Escolar
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CF - Constituição Federal
- CH - Carga Horária
- CJA - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
- COT - Coordenadoria de Tecnologia
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
- FPDEJA - Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCs-MT - Orientações Curriculares para a Educação Básica para o Estado de Mato Grosso
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- ONU - Organização das Nações Unidas

ORP - Organização Pedagógica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade da Educação de jovens e Adultos

ProJovem - ProJovem Urbano e da Educação Especial

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federal

ROP - Regras de Organização Pedagógica

SEDUC-MT - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGEDUCA/GED - Sistema Integrado de Gestão Educacional

SINE - Sistema Nacional de Emprego

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica

SUGP - Superintendência de Gestão de Pessoas

SUGT - Superintendência de Gestão Escolar

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos participantes das Entrevistas.....	35
Quadro 2 - Perfil dos docentes participantes da Roda de Conversas .....	37
Quadro 3 - Perfil dos discentes participantes da Roda de Conversas.....	38
Quadro 4 - Implantação e organização da carga horária por etapa-disciplina em 2017.....	98
Quadro 5 - Eixo 2 - Mudanças e consequências das ROP 2017 para a gestão administrativa e pedagógica .....	108
Quadro 6 - Eixo 3 - Realização da hora-atividade.....	115
Quadro 7 - 3.2 - Planejamento didático .....	121
Quadro 8 - 3.3 - Processo ensino/aprendizagem e práticas pedagógicas .....	125
Quadro 9 - Eixo 4 - Acesso e permanência dos educandos.....	132

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM AS QUESTÕES INVESTIGATIVAS.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Problematizando a EJA em Mato Grosso .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Problema de pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Objetivo geral.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.1 Objetivos específicos .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4 O locus da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>2.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>35</b>
<b>2.6 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>3 A EJA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>4 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E ESTADUAIS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>60</b>
<b>5 CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NUM CONTEXTO EM TRANSIÇÃO ...</b>	<b>86</b>
<b>5.1 Regras de Organização Pedagógica (ROP 2017): mudanças para os CEJAs em Mato Grosso .....</b>	<b>88</b>
<b>5.2 Eixos para análise .....</b>	<b>95</b>
<b>5.2.1 Entrevistas.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.2 Rodas de conversa .....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
<b>SUGESTÕES DE SITES .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aspira a trazer a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, como assunto central de estudos, debates e análises de documentos e vivências, para expressar histórias e anseios de um contexto atravessado por mudanças repentinas, que alteram todo seu funcionamento. Materializando essa intencionalidade, realizou-se a pesquisa “Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT”, projeto inscrito na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Cáceres-MT, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil, com o objetivo de analisar as Regras de Organização Pedagógica (ROP) 2017, no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT.

Esse propósito surgiu da necessidade de encontrar respostas à inquietação causada pelas constantes mudanças na configuração da oferta e das práticas pedagógicas destinadas ao ensino de jovens e adultos. Somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei n. 9394/96, considerando a educação como direito social à cidadania, na sua Seção V, Artigos 37 e 38, reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica, estabelecendo parâmetros em nível nacional e delegando aos estados e municípios o compromisso de legitimar acesso, permanência e qualidade aos cidadãos e cidadãs que dela necessitam para concluir ou começar sua vida escolar.

§ 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

Estabelecido como ação de reparação, equalização e qualificação, o reconhecimento em lei e sua parametrização nacional gerou a perspectiva de estabilidade em suas políticas, no entanto, é perceptível a necessidade de ajustes para contemplar a diversidade desse público em função de um ensino de qualidade. Em correspondência, as mudanças persistem na tentativa de Estado, sociedade civil organizada, organizações não governamentais e profissionais reunirem esforços para ampliar e concretizar o direito de aprendizagem desses sujeitos à realidade social contemporânea e que suas experiências e trajetórias de vidas sejam referência para a produção

de conhecimentos. Os documentos estudados e os dados coletados nas entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa serão analisados na perspectiva crítica.

As rodas de conversa foram feitas com oito educadores e oito educandos que passaram pelas mudanças das duas últimas formas de atendimento na modalidade. As implicações políticas, administrativas e pedagógicas mais expressivas são retiradas das interlocuções dos sujeitos participantes, gravadas e transcritas pela pesquisadora. Como protagonistas desse processo, essas informações são valiosas para fortalecer, repensar ou criar novos caminhos para a modalidade. Os instrumentos da pesquisa foram aplicados em momentos diferentes, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Tanto as entrevistas quanto as rodas de conversa foram mediadas seguindo um roteiro com a finalidade de produzir dados para os estudos.

Em minha vida pessoal e profissional sempre estive<sup>1</sup> muito próxima de pessoas da classe trabalhadora que, por diversos motivos, principalmente para sua subsistência, sentiram-se impossibilitados de continuar seus estudos. Suas perspectivas, anseios e necessidades de retorno à sala de aula são algo que fica contido, porque a questão econômica, nessa situação, é soberana. Ver e sentir a desigualdade de classes sociais incompatibilizando com a prerrogativa de que os seres humanos têm direitos iguais provoca reações conflituosas em um mundo tão próximo e tão real e irreal ao mesmo tempo. Essa vivência acirrou a militância pela alfabetização e letramento de pessoas que necessitam apropriar-se de conhecimentos para se tornarem cidadãos livres e autônomos.

Coexisti entre crianças, jovens, adultos, idosos: analfabetos, semianalfabetos, analfabetos funcionais, pessoas que, desgastadas pelas ocorrências de suas trajetórias, armazenavam diferentes formas de exclusão, entre elas, a da inconclusão escolar.

Dessa convivência, instalou-se um compromisso ético e político alicerçado em relações de confiabilidade e indignação por causa da desvalorização e desumanização desses sujeitos. Ações de sensibilização, apropriação de direitos, apoderamento da condição de sujeitos sociais impelidos pela coletividade, naturalmente, foram se corporificando na comunidade em que eu trabalhava. Consciência, momentos e espaços foram conquistados para acolher a esse público e muitas pessoas, por intermédio da escola, puderam dar um novo rumo às suas vidas.

Sinto-me profundamente instigada com as angústias que acometem a meus colegas de trabalho, pois sou educadora da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, no município de Cáceres, lotada na instituição em que foi desenvolvida esta pesquisa. Solidarizo com os professores do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que, numa

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho, faço uso da primeira pessoa do singular para narrar experiências próprias.

constante busca, procuram caminhos para cumprir as determinações burocráticas do sistema sem perder a qualidade de seu exercício docente. Acompanho o desconforto expressado nas angústias desses educadores, advertindo que a complexidade das alterações da gestão de pessoas e do ensino está afetando a rotina escolar.

A experiência com a EJA me coloca como um ser em permanente aprendizagem, inclusive nessa qualificação de mestrado, oportunizando-me o desafio de pesquisar uma das inúmeras nuances da escolarização de jovens e adultos para desvendar, através dos protagonistas sociais desse contexto, suas angústias e perspectivas. Selecionar um objeto de pesquisa de relevância social revela-se como escolha pessoal e profissionalmente muito importante, condicionado à repercussão que esse fato tem na sociedade como uma exclusão, que afeta um grande número de pessoas invisibilizadas em seus direitos.

A educação apresenta problemas diversos, que se avolumam na contraposição de sua função social. É um dos espaços mais expressivos para a tomada de consciência, para consolidação da igualdade de direitos, o que se traduz nas palavras de Freire (2006), ao afirmar que “[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 2006, p. 30). O sujeito consciente reconhece o predomínio da razão sobre a emoção e, ao assumir atitudes fundamentais de cidadania, reflete sobre suas perspectivas e necessidades econômicas, sociais, culturais, dando conta de sua responsabilidade cidadã. No entanto, como já demonstrado por Althusser (1987), a escola também pode ser e tem sido um dos aparelhos ideológicos do Estado mais influentes na reprodução da desigualdade social, ao replicar as relações sociais de produção capitalista, perpetuando a ideologia da classe burguesa sobre a classe subalterna, ou seja, relações de exploração. A contradição se faz presente nos processos educacionais e pende para um lado ou outro, de acordo com interesses e jogos de forças nas decisões políticas governamentais e nas ações dos educadores.

É importante ressaltar que coexistem diferentes motivações que influenciam e causam a pobreza e a exclusão no Brasil, o que torna mais difícil para o país encontrar as respectivas soluções desses problemas.

A pobreza e a desigualdade no Brasil têm muitas faces: elas afetam grupos diversos da população de várias formas e em diferentes graus. Algumas características - chave da pobreza e da desigualdade no Brasil vêm fazendo parte do debate de políticas há algum tempo (diferenças regionais e urbanas/rurais, fatores demográficos, diferenças na educação e no emprego formal/informal). Estudos recentes destacam outras

dimensões importantes (inclusive acesso ao mercado de trabalho, segmentação e discriminação étnica e de gênero) (HERRÁN, 2005, p. 8-9)

Nenhuma nação conseguirá erradicar o analfabetismo somente pelas vias da educação. É essencial pensar nas demandas intersetoriais que devem ser corrigidas paralelamente. A pobreza já é uma forma visível e perversa de exclusão. Ao mesmo tempo em que pode ser consequência, ela também pode causar outros tipos degradantes de destituição dos direitos humanos, portanto, as pessoas que fazem parte desse contexto são afetadas por uma série de perdas, que devem ser combatidas e reparadas por políticas sociais que considerem os atenuantes geográficos, sociais, culturais, econômicos e outras situações que impedem o convívio social digno, humanizado.

Trazer à tona situações que denunciam deficiências ou omissões na e da sociedade, para que sejam aprofundadas, refletidas, e para buscar caminhos que levem à superação desses problemas é realidade crescente no rol das pesquisas científicas. A participação coletiva, que envolve indivíduos dispostos a investigar pessoas e contextos com características específicas e, de outro lado, pessoas que querem contribuir com suas experiências e conhecimentos, é fruto de uma construção criteriosa, que privilegia os saberes embutidos na empiria dos conhecimentos e dos espaços vivos e concretos em que incidem os fenômenos estudados na busca da produção da ciência.

Nosso *locus* de pesquisa é o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, de Cáceres-MT, instituição que tem expressivo reconhecimento no atendimento de jovens, adultos e idosos. Em 2018, além da sede que atende nos períodos matutino, vespertino e noturno, o centro continha quatro extensões (salas anexas) em pontos estratégicos da cidade para acolher aos estudantes de bairros distantes. As salas anexas funcionavam nas dependências de uma escola estadual e três municipais somente no período noturno, pois, nos outros períodos, as escolas não têm espaço físico disponível para ceder ao CEJA.

As ações nacionais voltadas para a EJA decorrentes das diretrizes internacionais também serão tratadas no presente trabalho, pois a educação escolar para pessoas iletradas ou a quem falta concluir seus estudos é uma preocupação que assola o mundo todo. Periodicamente, acontecem grandes eventos que reúnem representações de vários países para discussão e implantação de metas que melhorem esse cenário, como, por exemplo, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEAS), que acontece de doze em doze anos, em países diferentes, reunindo representações mundiais.

Os acordos firmados nessas conferências devem originar, em cada nação, ações que repercutam nas instâncias estaduais e municipais compatíveis às suas necessidades, possibilidades e limitações. A aprendizagem ao longo da vida, associada aos princípios da Educação para Todos (EPT), é uma conquista. Os países devem criar estratégias para aproximar suas realidades aos compromissos assumidos nos acordos internacionais.

Para a realização e concretização deste conceito amplo de Educação de Jovens e Adultos os acordos internacionais firmados nas conferências conclamam os organismos bilaterais e internacionais de financiamento, governo de todos os países, para formularem, apoiarem e principalmente financiarem políticas significativas neste campo. Ao mesmo tempo, destaca a participação da sociedade civil organizada e não organizada para participar deste processo (BOFF, 2002, p. 237).

A dívida que a sociedade contraiu sob o domínio do sistema capitalista, em detrimento das práticas democráticas, ao ignorar grande parte de seu povo, excluí-lo e negligenciar sua cidadania pertence a todos. Portanto, todos devem assumir sua parcela de responsabilidade com seriedade, porém o Estado deve ser o maior promotor dessas ações. Rever os tropeços passados, (re)conhecer as necessidades do presente para que, num futuro próximo, os índices que demonstram a negatividade desse contexto possam ser menores, indicando que mais cidadão foram incluídos na construção de uma sociedade melhor.

Em atendimento a essa construção, o estado de Mato Grosso vem dirimindo esforços para diminuir a defasagem entre idade e escolarização. Nessa perspectiva, destacam-se os CEJAs. No Ato de Criação, Decreto Nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, que “Regulamenta a Lei Complementar n.º 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAs, e dá outras providências”, em seu Artigo 2º, prescreve que:

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-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 (MATO GROSSO, 2008, p. 1).

Diante disso, compreende-se que sua função é a de estabelecer a identidade institucional, pessoal e profissional da modalidade, adequando tempo e formas diferenciadas de atendimento. Reconhece-se que a diversidade desse público perpassa a faixa etária, mas outras particularidades são elementos que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas,

nas relações interpessoais, enfim, no dia-a-dia dos complexos processos de aprendizagem presentes nas dinâmicas sociais, políticas e culturais amplas e tensas da modalidade. As escolas estaduais matogrossenses, com exceção dos CEJAs, ofertam o Ensino Fundamental em nove anos, organizado em Ciclos de Formação Humana, nos períodos matutino e vespertino, uma dinâmica totalmente diferenciada do ensino destinado aos jovens e adultos. A existência dos CEJAs não descredencia as escolas de ofertarem a EJA, no entanto, os Centros, espaços que ofertam a EJA com exclusividade no período diurno e noturno, apresentam um atendimento mais apropriado aos alunos que não concluíram sua escolaridade no tempo previsto das diretrizes do Estado.

A Constituição Federal (CF), a Declaração de Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (decênio 2011/2020) são exemplos de documentos que anunciam a educação como direito de todos, para que os sujeitos possam desenvolver suas capacidades intelectuais, construindo e valorizando identidades. Os documentos derivados das CONFITEAS, o decreto de criação dos CEJAs, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, a Organização Pedagógica dos CEJAs e o Projeto Político Pedagógico (PPP) reenergizam essas expectativas por meio de ações para a concretização desses objetivos.

A criação dos CEJAs é produto dos argumentos que as políticas públicas apresentam à sociedade, pois foi idealizada para potencializar a oferta inovadora, dinâmica e flexível, na expectativa de oferecer uma educação humanizada, com vistas à integralidade intelectual, política e cultural do cidadão (MATO GROSSO, 2010). Espera-se também que a singularidade desse espaço propicie condições para a construção da identidade política pedagógica de educadores e educandos, ao apoderar-se da sensação de pertencimento, respeito e adequação às necessidades educativas de grupos com características tão peculiares.

Aos docentes, resguarda-se a possibilidade de construir o trabalho pedagógico articulando os componentes curriculares com as experiências culturais e sociais de seus educandos. Os profissionais, ao optarem assumir o ensino de jovens e adultos, legitimam seu compromisso na confiança de que todo ser humano tem o direito de apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, originando rupturas com o paradigma de que temos uma “idade certa” para aprender. A aprendizagem escolar associada à aprendizagem ao longo da vida é princípio fundante da EJA, concepção que deve ser celebrada na internalidade e especificidade da modalidade. Esse princípio está divulgado em vários

documentos internacionais, nacionais e estaduais, inclusive nas Orientações Curriculares de MT.

Destaca-se a criação dos CEJAs como espaço educativo de excelência para esse público e sua regulamentação por meio das Regras de Organização Pedagógica (ROP) 2017. Esse documento define a matriz globalizada para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e a oferta da matriz curricular na conduta de atendimento da carga horária por etapa, com matrícula por disciplina/presencial, a ser efetivada no Segundo Segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As ROP 2017 geraram profundas mudanças na forma de atendimento e funcionamento dos CEJAs em relação aos anos anteriores. As Regras de Organização Pedagógica constituem-se como ponto central da investigação que ora se apresenta, devido às profundas modificações que vêm causando em toda a organização e funcionamento dos CEJAs.

Convém ressaltar que as ROP não se enquadram como lei, porém é um documento com respaldo jurídico na Resolução Normativa Nº 005/2011 - CEE/MT e na Resolução Normativa Nº 002/2009 - CEE/MT, que estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Sendo assim, é importante reconhecer a força de lei que as ROP têm assumido, ao reorganizar todo o funcionamento da EJA. Isso justifica a necessidade de compreendê-la melhor no decorrer desta pesquisa, pois ela é o foco principal dos diálogos, dos instrumentos aplicados para coletar e analisar as informações em nossa pesquisa e averiguar os resultados que essas mudanças têm provocado ao CEJA investigado.

Para registrar tal trabalho, dividiu-se o texto em cinco seções. Após essa introdução, a Seção 2 indica as estatísticas que revelam o cenário brasileiro em relação ao analfabetismo, bem como os pressupostos que orientam as questões investigadas. Saindo da abordagem nacional para problematizar a EJA no estado de Mato Grosso, apresenta-se o objetivo da pesquisa, contextualizando o *locus*, os sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

A Seção 3 expõe um estudo feito a partir de documentos oficiais para descrever os objetivos estabelecidos nos acordos internacionais no período de 2002 a 2017, para apontar as estratégias que o Brasil adotou, visando a atingir as metas propostas nesses acordos.

Os fundamentos e práticas das políticas públicas nacionais e estaduais são a temática desenvolvida na Seção 4. O Brasil, seus entes federados e toda a sociedade civil organizada e órgãos não governamentais devem, conjuntamente, assumir a luta em ações conjugadas e estratégicas para engajar os cidadãos e cidadãs jovens, adultos e idosos que buscam a educação

escolar no processo de construção social, econômica, política e cultural, sendo a educação instrumento constitucional, público e subjetivo para combater o analfabetismo.

As políticas públicas da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Mato Grosso – SEDUC-MT – são apresentadas na Seção 5, trazendo as convergências e contradições de um contexto em transição. Delimitou-se essa análise aos documentos relativos às políticas de EJA em Mato Grosso nos anos de 2011 a 2017, para contextualizar as políticas e verificar o que está sendo recomendado para melhorar a qualidade de escolarização de jovens e adultos em Mato Grosso. Esclarecem-se os procedimentos realizados para a construção da análise dos dados coletados nas entrevistas e rodas de conversa. Na análise dos dados, são destacados alguns fragmentos dos dizeres dos entrevistados, obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, atentando para momentos de convergência e contradições entre as falas dos diferentes sujeitos, articuladas às suas próprias reflexões.

A pesquisa foi ampla e complexa, necessitando de vários teóricos para suas fundamentações e análises. Constatou-se que a realidade da EJA está no bojo das reformas capitalistas, fazendo parte das reformas do Estado brasileiro, influenciado pelas tendências internacionais, que objetiva a reduzir gastos e aumentar a produtividade, sendo que a educação é um dos setores mais afetados em nossa sociedade.

## 2 PRESSUPOSTOS QUE ORIENTAM AS QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgou o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, descrevendo a progressão educacional dos países onde foram firmados, em 2000, os compromissos, no Fórum Mundial de Dakar, no Senegal, divulgando que ainda há 781 milhões de adultos não-alfabetizados no mundo (UNESCO, 2015).

Destaca-se o resultado das últimas pesquisas do IBGE (de 2005 a 2017) que confirmam como incipiente a desenvoltura do Brasil em algumas categorias contidas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua<sup>2</sup>). Em 2005, o Brasil foi considerado o país latino americano com maior índice de analfabetismo, apresentando taxas bem mais elevadas que outros países com perfil educacional ou nível de desenvolvimento econômico similares. Embora apresente uma queda para 29,1% na taxa de analfabetismo entre os anos de 1996 a 2006, isso não foi suficiente para sair do penúltimo lugar no *ranking* de alfabetização na América do Sul. Segundo a PNAD, em 2016, a taxa de analfabetismo foi de 7,2%, o que corresponde a 11,8 milhões de analfabetos. Ainda segundo essa mesma pesquisa, “o contingente de analfabetos no Brasil acima de 15 anos, 14 milhões de pessoas, coloca o país no grupo das 11 nações com mais de 10 milhões de não-alfabetizados, ao lado do Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria” (PNAD, 2016).

O Brasil propôs, na meta 9 do PNE (2014/2024), a elevação dos índices de alfabetização de pessoas com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e a redução de 50% na taxa de analfabetismo funcional. Infelizmente, os resultados das pesquisas do IBGE (PNAD Contínua<sup>1</sup>) divulgados em 2018 comprovam que não se conseguiu alcançar a meta de 2015. Aguas (2018), analista e responsável pela pesquisa, argumenta:

Atingir as metas do PNE vai depender muito das medidas e políticas a serem adotadas e da questão demográfica: o fator demográfico é de grande importância nesta questão e ele é maior entre as pessoas mais velhas, alcançar ou não a meta fixada pelo PNE para 2024 vai depender muito das políticas públicas adotadas (AGUAS, 2018, p. 1).

Os resultados da pesquisa do IBGE (PNAD Contínua) não evidenciaram grandes alterações: em alguns casos, até mesmo a estagnação foi verificada. Em 2017, o Brasil registrou

---

<sup>2</sup> PNAD Contínua é uma pesquisa por amostra probabilística de domicílios, de abrangência nacional, planejada para atender a diversos propósitos. Visa a produzir informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país e permitir a investigação contínua de indicadores sobre trabalho e rendimento. A PNAD Contínua segue um esquema de rotação de domicílios. Isso significa que cada domicílio selecionado será entrevistado cinco vezes, uma vez a cada trimestre, durante cinco trimestres consecutivos.

7,0% de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (11,5 milhões), reduzindo apenas 0,2% em relação a 2016 (7,2%), o equivalente a 300 mil pessoas a menos. As regiões Centro-Oeste (5,2%), Sudeste e Sul (ambas com 3,5%) já estavam abaixo da meta nacional. O Nordeste, numa situação muito mais desconfortável, apresentou 14,5% e o Norte, 8,0%.

De acordo com o mesmo documento, em 2016, constatou-se 20,4% de analfabetismo de pessoas com 60 anos ou mais. No Brasil, foi reduzido para 19,3%, em 2017. A região nordeste tinha 38,6% de idosos analfabetos, a Sudeste 10,6%. As demais regiões conseguiram diminuir, exceto a região sul. “O caráter estrutural desse indicador, ou seja, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas. Em 2017, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi 19,3%, 1,1 ponto percentual menor do que em 2016 (20,4%)” (IBGE, 2018). A média de estudo entre as pessoas com 25 anos ou mais, em 2017, aumentou 0,2% em relação a 2016, ficando com 9,1%. Nessa mesma categoria, a Região Sudeste ficou com 9,9%, Centro-Oeste 9,5, Sul 9,4 anos de estudos para pessoas com ou acima de vinte cinco anos de idade, valores acima da média nacional. Não tiveram êxito, ficando abaixo da média, Nordeste (8,6 anos) e Norte (7,7 anos). Em 2016, 45,0% das pessoas com 25 anos ou mais concluíram a Educação Básica obrigatória (no mínimo, o Ensino Médio); em 2017, o número aumentou para 6,1%.

Essa mesma pesquisa, feita em 2017 e divulgada em 2018, constatou que 25,1 milhões dos indivíduos de 15 a 29 anos de idade não tinham concluído o Ensino Superior e não frequentavam a escola ou qualquer outro tipo de curso. Desse quantitativo, 52,5% eram homens e 64,2%, pessoas de cor preta ou parda, aparecendo o trabalho como a principal razão para o abandono da escola, com os seguintes detalhes: trabalhava, procurava trabalho ou conseguiu trabalho futuro (39,7%); sem interesse para estudar (20,1%); e por ter que cuidar das atividades domésticas ou de pessoas (11,9%). Obviamente, a maioria das pessoas inclusas nesses 11,9% eram mulheres: “o módulo Outras formas de trabalho da PNAD Contínua 2017 trouxe dados sobre ocupação ampliada, e revelou essa realidade. Isso colabora para que a incidência dessa taxa seja maior entre elas” (AGUAS, 2018, p 1), pois 24,2% alegaram que os afazeres domésticos impossibilitavam seu acesso ou permanência na escola, o que certifica que a cultura machista e a sobrecarga feminina prevalecem em nossa sociedade.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e apresentado em 1990 no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento:

O IDH é um índice-chave dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável - saúde -, ter acesso ao conhecimento - educação - e poder desfrutar de um padrão de vida digno - renda. (POLÍTICAS PÚBLICAS, 2015, p. 135)

Destarte, saúde, educação e renda são critérios fundamentais para avaliar o desenvolvimento de um país: quanto mais próximo de 1 ponto, melhor a colocação do país. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD 2010), há anos, a Noruega, país escandinavo, conquista a melhor colocação: entre 2014 e 2015, passou de 0,944 para 0,949. Paralelamente à educação, nosso IDH também é considerado insatisfatório, aliás, esses dados justificam a inoperância da gestão política de muitos países em suas condições basilares de ascensão social.

Em 2010, o Brasil alcançou o IDH de 0,699. O PNUD, responsável pelo recálculo para ajustes dos indicadores dos dados internacionais, informou que, em 2015, o Brasil ocupou a 79ª posição em um ranking de 188 países, com 0,754. Esse relatório foi feito com os dados de 2015 e divulgado em 2016 (PNUD, 2016).

Mato Grosso tinha uma população estimada de 3.441.998 pessoas em 2018. Com base nas pesquisas do IBGE (2014), o índice de analfabetismo é de 8%, ou seja, em torno de 256 mil pessoas não alfabetizadas. Segundo o PNAD/2014, 70% dessas pessoas estão concentradas na área urbana do Estado. Da população de 15 anos ou mais, quase 20%, em Mato Grosso, é analfabeta funcional. Nos anos de 2012 a 2015, houve uma oscilação entre 18,5% e 17,5%; em 2016, apresentou um expressivo aumento para 19,2%, o que garantiu a condição de pior índice de analfabetismo funcional da Região Centro-Oeste.

Moraes (2018), consultora pedagógica e especialista em Direito Educacional, esclarece que uma pessoa considerada analfabeta funcional sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Isso impossibilita seu desenvolvimento pessoal e profissional. “É um problema grave e cada vez mais recorrente no país e, em Mato Grosso, não é diferente” (MORAES, 2018, p 1). Diminuir o analfabetismo, conseqüentemente, é diminuir a exclusão social. Os organismos internacionais desencadeiam ações que se articulam nas estâncias nacionais para que, de acordo com suas realidades, necessidades e condições, construam estratégias que priorizem a superação dessa realidade.

Na contramão da erradicação do analfabetismo até 2015, proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), esses índices são alarmantes, pois indicam a falta de dispositivos

eficientes no país para melhorar as condições de vida de uma grande parcela da população. A performance de um país no seu sistema educativo indicia perspectivas futuras para seu desenvolvimento social, crescimento econômico e processo de humanização, além de elevar seu conceito em outros países. Decisivamente, a qualidade de vida incorpora uma ampla gama de diferentes necessidades humanas. Baquero (2007) sustenta que a qualidade de vida depende de vários fatores, “quatro conjuntos de fatores têm sido identificados como importantes na geração de qualidade de vida: fatores políticos, fatores econômicos, fatores institucionais e fatores de desenvolvimento humano” (BAQUERO, 2007, p. 42), o que nos leva a reconhecer que a qualidade de vida exige que diferentes fatores estejam em harmonia, além de necessitar de uma sociedade desenvolvida, com políticas intersetoriais que relevam as necessidades humanas, garantindo a sustentabilidade entre os homens e entre eles e seu meio.

Esse conjunto de fatores representa categorias estruturantes da vida social para promover o bem-estar coletivo. São indissociáveis e dependentes uns dos outros, portanto, a omissão ou inexistência de um deles acarreta rupturas. Pode ser uma utopia, mas não se pode perder a esperança, pois ela faz parte de cada um de nós, da busca por transformar o feio em esteticamente bonito, no que Freire acredita e nos recomenda: “nós podemos reinventar o mundo” (FREIRE, 1993, p. 1). É preciso entender que a história não acabou. Ela tem que ser reinventada e melhorada.

## **2.1 Problematizando a EJA em Mato Grosso**

A EJA em Mato Grosso é regulamentada pela Resolução Normativa 05/11/2011 do CEE/MT, que “Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino” (Resolução Normativa 05/2011), definindo competências pedagógicas e de aprendizagem para a, modalidade. Para compreendê-las, é necessário conhecer o contexto histórico das políticas de EJA, por isso, propõe-se rebuscar o passado, dos anos de 2002 a 2017. Como se diz: “devemos olhar para trás para ver o futuro” (AFONSO; RAMOS 2007, p. 92). Situações acontecidas nesse período, descritas neste texto, apontam alterações no funcionamento da EJA e contribuem com nosso entendimento em relação ao que é proposto nos dias de hoje. Neste tópico, expõe-se a situação do estado de Mato Grosso, direcionando os estudos aos Centros de EJA. Desde sua criação, esse é o ambiente em que a EJA é o fio condutor de todas as ações que ali se movimentam, seja de cunho administrativo ou pedagógico.

No interstício de 2002 a 2017, vários fatores destacados nos tópicos a seguir (“Entrelaçamento de diferentes universos da/na EJA” e nos “Fundamentos e Práticas das Políticas Públicas Nacionais e Estaduais para o Ensino de Jovens e Adultos”), os quais expõem aspectos em que as políticas públicas brasileiras, sob fortes influências internacionais, direcionam os caminhos do Ensino de Jovens e Adultos. No entanto, as mudanças que reconfiguram a EJA nos dias atuais, em Mato Grosso, estão por conta da Resolução Normativa Nº 05/2011 CEE-MT, da criação dos CEJAs, sobretudo das ROP 2017, que, apesar de provocarem divergências, estão respaldadas nas bases legais que regulamentam a modalidade.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs – foram criados pelo Decreto nº 1.123/08 - CEE/MT como espaço exclusivo para atender à EJA, com condições de potencializar formas de flexibilização de tempo, espaços, currículo, formação continuada em serviço para construção da identidade pessoal e profissional dos profissionais e educandos que a ela pertencem. A descontinuidade das políticas da EJA tornou o Decreto 1.123/08 insuficiente para manter os objetivos e finalidades dos CEJAs. A cada nova gestão, seja da Secretaria de Educação ou da equipe responsável pela modalidade dentro da SEDUC, a estrutura dos CEJAs foram mudando.

[...] constatei que há um clima de instabilidade e insegurança que afeta os profissionais, e é gerado por algumas mudanças implantadas pela nova gestão. Os docentes passaram a ser contratados a cada três meses e com isso convivem com a incerteza, pois não sabem se continuarão a desenvolver o seu trabalho na escola. Também há uma rigidez maior quanto ao número de alunos por sala de aula e o monitoramento da frequência dos discentes gera a junção de turmas, desse modo, pode haver a redução do número de profissionais da escola o que afeta a todos. A justificativa que se tem para as ações é a redução de custos: são as políticas neoliberais direcionando a educação. A EJA historicamente é posta à margem, torna-se uma opção de cortes e redução de gastos, pois é considerada como um apêndice do sistema educacional (SILVA DAVID, 2016, p.68).

O “enxugamento” na gestão de pessoas, comprimindo a implementação da dimensão pedagógica somente ao coordenador pedagógico, ao eliminar os coordenadores de área; o medo do desemprego entre os profissionais a cada início de trimestre, haja vista que a contratação pessoal passou a ser vinculada ao número de matrículas renovadas a cada trimestre, o aumento da quantidade de alunos por turma; a redução de matrículas e turmas e a permanência do alto índice de evasão; a supremacia da necessidade do trabalho, tornando a formação acadêmica ação secundária, o advento da juvenilização<sup>3</sup>; a extinção dos ciclos de estudos que preservavam

---

<sup>3</sup> Ver: Brunel (2008), Charlot (2000), Furtado (2009), Carrano (2010), Haddad & Di Pierro (2000), entre outros.

a formação continuada e específica para os profissionais que atuavam na EJA; a subserviência política e a conformação social são corredores que conduziram a descaracterização dos CEJAs.

A proposta inicial do CEJA representou inovações em toda a demanda por aprendizagem e administração da EJA em MT. O processo de ensino e aprendizagem seria realizado no atendimento presencial por meio de plantões, aulas culturais e oficinas para ampliar conhecimentos das diferentes áreas por meio de práticas pedagógicas recomendadas às especificidades do público atendido.

Entretanto, o que vemos é o passado da EJA se fazendo presente na história desses Centros, como não foi constituída uma política pública que os assegure, os CEJAs ficam à deriva e cada governo que assume o poder cria seus programas ou dá continuidade àqueles existentes de acordo com a sua demanda e com seu projeto político, econômico, social e cultural (SILVA DAVID, 2016, p. 69).

Após um curto período de avanços e expectativas elevadas, a EJA é tomada pelos idealismos de políticas compensatórias, aligeiradas, que visam baixo custo. Essas ações foram potencializadas no final do ano letivo de 2016. Parametrizando e diferenciando o atendimento dos CEJAs, como já foi dito, a partir de 2008, a SEDUC-MT criou um documento denominado Regras de Organização Pedagógica - ROP<sup>4</sup>, para estabelecer os critérios de atendimento da modalidade EJA. Desde então, elas são divulgadas anualmente, com as discriminações das prerrogativas específicas para esse ambiente e público.

Em linhas gerais, a organização do trabalho pedagógico na EJA contemplava a matrícula na modalidade presencial, por disciplina ou por área de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Humanas e Sociais e Linguagem, oportunizando, aos estudantes jovens e adultos, autonomia em construir sua trajetória escolar, de maneira estrategicamente mais ajustada à sua realidade e diferenciada das formas vigentes para o restante do sistema educacional brasileiro. As disciplinas apresentam a mesma carga horária, distribuídas em diferentes metodologias, aplicadas nas aulas coletivas, oficinas pedagógicas e plantões pedagógicos, para promover o conhecimento integral, assim os componentes curriculares não são hierarquizados, todos são considerados importantes por integrarem os diferentes conhecimentos para a formação intelectual, articulados à realidade do indivíduo (MATO GROSSO, 2008).

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/>.

Em outubro de 2016, após o envio de algumas orientações (a serem detalhadas posteriormente), a SEDUC-MT efetivou a mudança na oferta da modalidade para vários CEJAs do Estado, inclusive para o de Cáceres-MT, a fim de que concluíssem a oferta do ano letivo de acordo com a organização da carga horária/etapa devidamente discriminada nas ROP 2017. Os duzentos dias letivos dos centros são distribuídos em três trimestres, sendo assim, o terceiro trimestre seria reestruturado sob uma forma totalmente diferenciada da que vinha sendo oferecida. Foi uma mudança muito rápida: a adaptação dos profissionais foi comprometida por falta de tempo, amadurecimento e até mesmo de um olhar mais aprofundado sobre a proposta.

Nesse ínterim, a Comunicação Interna: 16997/2016 - SEDUC/CJA, datada de 19 de novembro de 2016, afirma que “para não gerar transtorno”, as ROP foram atualizadas e corrigidas pelo setor de Legislação e Normas de Pessoas da própria Secretaria, orientando os CEJAs para “definir os critérios de atendimento da matriz curricular estruturada com a carga horária/etapa, com matrícula por disciplina, referente ao Segundo Segmento/Fundamental e Ensino Médio e a matriz curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental” (ROP 2017, p. 1). Talvez, para a Secretaria, essas orientações escritas, contatos por telefone ou via e-mail seriam o suficiente para acalantar todas as dúvidas e fragilidades do período de transição, pois a proposta vigoraria também no ano letivo de 2017.

Esse documento respalda-se na Resolução Normativa Nº 005/2011 - CEE/MT e na Resolução Normativa Nº 002/2009 - CEE/MT, que estabelecem normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino; na Resolução Normativa 262/02 - CEE/MT, que estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação humana e demais bases legais específicas da modalidade.

Tal mudança provocou grande estranhamento entre os profissionais e estudantes, pois dava outros rumos para a EJA, provocando profundas e repentinas rupturas no seu processo de funcionalidade. Segundo os profissionais do CEJA de Cáceres, eles não tiveram tempo para conhecer melhor a proposta antes da sua implantação, o que causou grande impacto em suas vidas, tanto no aspecto profissional, quanto pessoal.

## **2.2 Problema de pesquisa**

A questão principal desta pesquisa é analisar as ROP 2017, no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017), e suas implicações administrativas, políticas e

pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT. Assim, essa questão inicial gera outras indagações para nossa investigação:

a) Quais são as políticas públicas destinadas ao ensino de jovens e adultos advindas dos acordos internacionais que vigoram no contexto mundial, nacional e estadual?

b) Quais ações foram previstas para a EJA em MT, no período de 2011 a 2017, que configuram mudanças significativas para a modalidade?

c) Como essas mudanças repercutem nas dimensões política, administrativa e pedagógica na concepção da gestão escolar, do secretário, do coordenador pedagógico e dos educadores e educandos?

d) De que modo as ROP 2017, como documento que orienta a política de organização e oferta do estado de Mato Grosso para a EJA, têm repercutido nas práticas pedagógicas e de gestão do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”?

## **2.3 Objetivo geral**

Esta pesquisa parte de um contexto específico de pessoas e aprendizagens – estudantes da educação de jovens e adultos, cuja história foi ganhando amplitude impulsionada pelas lutas individuais e coletivas de pessoas ou grupos sociais que buscam equidade de direitos. Marcada pela desigualdade de classes, uma grande parcela da população brasileira deve ser reconsiderada e inserida nas políticas sociais que visam a diminuir as injustiças advindas das relações de poder que o capital tensiona. Acompanhando alguns dos acontecimentos de 2002 a 2017 na Educação de Jovens e Adultos, deparou-se com as ROP de 2017, que alteram significativamente todo o funcionamento da modalidade nos CEJAs, assim, propõe-se analisar as ROP 2017 no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT.

### *2.3.1 Objetivos específicos*

a) Contextualizar as políticas públicas para a EJA divulgadas nos organismos internacionais que influenciam as políticas brasileiras;

b) Identificar quais foram as políticas públicas implantadas em MT para a EJA que visam a concretizar os acordos nacionais/internacionais;

c) Descrever as principais mudanças das políticas públicas de EJA ocorridas no período de 2002 a 2017 em MT;

d) Analisar as implicações decorrentes das “Regras de Organização Pedagógica/2017 com a Carga horária por etapa-Disciplina/Presencial” na perspectiva da gestão escolar, do secretário, do coordenador pedagógico e dos educadores e educandos do CEJA pesquisado.

## **2.4 O locus da pesquisa**

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida pela LDBEN n. 9.394/96; na Seção V, discrimina-se:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL 1996).

A União estabeleceu suas normas, e seus entes federativos particularizaram as especificidades de acordo com a realidade de cada localidade. Nesse sentido, compreende-se que é fundamental que os estados adotem medidas que estimulem o retorno ou o ingresso de milhões de cidadãos aos bancos escolares para que se possa diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo o IBGE (2016), o Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos, dados divulgados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o que representa 7,2% da população com 15 anos ou mais.

É perceptível, para quem convive com a educação destinada aos jovens e adultos, que a efetivação da matrícula sempre foi inferior às taxas de analfabetismo divulgadas nas pesquisas. A demanda é muito grande, mas nem todos procuram a escola. Um dos motivos que garante a permanência dos altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional e inconclusão da escolaridade.

Materializando essa percepção, o IBGE (PNAD Contínua - 2018) constatou que o Brasil tinha 11,5 milhões de pessoas analfabetas em 2017. Nos anos de 2016 e 2017, constatou-se que o índice de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi de 7%, reduzindo-se apenas 0,2 ponto percentual em relação aos 7,2% de 2016. Assim, não se atingiu a PNE (2014/2024)

que previa elevar os índices de pessoas alfabetizadas para 93,5 até 2015 e reduzir para 50% a taxa do analfabetismo funcional. A pesquisa informou os índices por região, demonstrando que as regiões Nordeste (14,5%) e o Norte (8%) permanecem tendo as maiores dificuldades desses cenários. As mulheres, na maioria das regiões brasileiras, continuam com taxa de analfabetismo menor que dos homens.

A pesquisa ainda constatou que a faixa etária é um fator que inflaciona os resultados no analfabetismo: "o caráter estrutural desse indicador, ou seja, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas" (IBGE, 2018). Em 2016, num universo de 206.081.432 brasileiros, as pessoas com ou acima de 60 anos sem escolarização atingiam 20,4%; em 2017 registrou-se 19,3%, diminuindo apenas 1,1%.

Na ordem das altas taxas de analfabetismo em nível nacional, Mato Grosso é um dos estados que justifica esses dados; no último censo do IBGE, realizado em 2010, a população era de 3.305.122 habitantes; 8,5 correspondiam a pessoas analfabetas com 15 anos ou mais e 23,6% de pessoas com ou acima de 60 anos, também analfabetas. Em Cáceres, nesse mesmo censo (IBGE 2010), a população estimada foi de 87.942 habitantes, sendo 6.889 analfabetos com ou acima de 15 anos (correspondente a 10,77%) e as taxas<sup>5</sup> evoluem na medida em que a idade aumenta.

O estado de Mato Grosso vem implantando, ao longo dos anos, ações que visam a melhorar seu cenário de defasagem no quesito idade x escolarização. Estrategicamente, criaram-se os Centros de Educação de Jovens e Adultos através do Ato de Criação, Decreto nº 1.123 de 28/01/2008.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. [...] Os CEJAs trazem aos educandos da modalidade EJA um novo sentido de educação, que propicie tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada um. No Centro, cada educando tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que lhe convém (MATO GROSSO, 2008, p. 49).

Cria-se, então, um espaço de excelência ao empregar atenção exclusiva à modalidade, na perspectiva de uma formação integral do cidadão, com identidade política pedagógica que propicie sentimento de pertença a grupos socialmente subalternizados, assim como os

---

<sup>5</sup> Taxa de analfabetismo por faixa etária em Cáceres em 2010: 25 a 59 anos - 9,04%; 60 a 69 - 31,42%; 70 a 79 anos - 41,06%. Dados compilados a partir dos censos demográficos disponibilizados pelo DATASUS que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE.

profissionais que poderão construir o trabalho pedagógico, articulando os elementos curriculares com as experiências culturais e sociais dos educandos, destituindo o paradigma antagônico da “idade certa” para o desenvolvimento intelectual, com vistas à aprendizagem ao longo da vida, que parte do princípio de que aprendemos em qualquer tempo, fase da vida e espaço, pois é possível aprender em qualquer idade na multiplicidade dos seres humanos e de suas relações. A educação é uma forma de superar e acompanhar a inconcretude humana. Nesse sentido, ela se torna princípio precursor da EJA, divulgada em vários documentos internacionais, nacionais e estaduais.

Caminhando em outra direção e por ser diferente da aprendizagem ao longo da vida, é importante trazer os conceitos da educação ao longo da vida, por serem princípios diferentes. A educação ao longo da vida:

[...] não tem por vocação ignorar, irresponsavelmente, os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego. Mas o seu projeto humanista dificilmente resistiria à adoção de uma posição de subordinação, vergado pela força da competitividade econômica, sendo transformado em programas mais ou menos restritos de “treinamento” dos recursos humanos e de “qualificação” (LIMA, 2010, p. 12)

Isso se aplica à população ativa no mercado de trabalho. Gadotti (2016) acentua que, nesse paradigma, a educação é reconduzida ao *ethos* mercantilista neoliberal, que subordina a educação à lógica do mercado.

O *locus* desta pesquisa é o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, localizado em Cáceres-MT, com sede à Rua Bolívia, nº 20 no centro da cidade. Trata-se de é uma instituição de referência na modalidade pela qualidade dos trabalhos realizados, com um quadro de profissionais engajados que não mede esforços para colocar em evidência a concretização da função social e a credibilidade que a instituição conquistou a longo de sua existência.

A instituição de ensino chamada Professor Milton Marques Curvo foi criada em 1981, a princípio para atender às políticas educacionais nacionais para jovens e adultos, através do Decreto Estadual nº 1146 de 1981, publicado no Diário Oficial do Estado de MT em 20/06/1980, com a denominação Centro de Ensino Supletivo (CES) “Prof. Milton Marques Curvo”, onde ofertava exames supletivos e cursos para conclusão do ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) e o 2º grau (atual Ensino Médio). Nesse período também ofertou exames de alguns cursos profissionalizantes, entre eles, o de assistente e técnico em enfermagem, cursos modulares organizados por meio do *Projeto Logos II*, um tipo de ensino modular e semipresencial que habilitava em nível magistério, ofertado para professores leigos de I a IV séries, que atuavam nas zonas rural e urbana. Desde sua criação, esta instituição de ensino passou por inúmeras mudanças na forma de organização do trabalho pedagógico para a oferta da

modalidade EJA, até se tornar um CEJA, como atualmente é instituído (OLIVEIRA, 2018, p. 30-31).

Para atender à demanda estudantil, o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” descentraliza seu atendimento em vários bairros de Cáceres. Em 2017, seu atendimento foi distribuído em algumas extensões, denominadas salas anexas, que funcionavam na Escola Estadual “Profa. Ana Maria das Graças de Souza Noronha”, Bairro COHAB Nova; na EE “Natalino Ferreira Mendes”, no centro; na Escola Municipal “Isabel Campos”, no Bairro Rodeio, e na sede.

De acordo com os dados do sistema da SEDUC-MT, alimentado pelos profissionais que desempenham a função de técnicos educacionais no próprio CEJA, e com informações da atual gestora da instituição, em 2018, não foram necessárias salas anexas na região central da cidade além das que a sede oferece, porém abriram-se novas turmas na Escola Municipal “Vila Real”, no Bairro Vila Real, e na Escola Municipal “Santos Dumont”, no Bairro Santos Dumont. Afirmam ainda que, nesse ano, o quadro discente do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” começou com 1.575 educandos, sendo 265 no matutino, 212 no vespertino e 1098 no período noturno. Em agosto, o quadro foi atualizado, com redução entre 10 a 12% de alunos frequentes, que não deve ser atribuída exclusivamente à evasão e abandono, pois, com a forma de oferta e a carga horária por etapa e disciplina de então, o aluno permanece matriculado até a conclusão da carga horária da disciplina que está cursando e isso provoca influentes alterações no fluxo de alunos. No segundo semestre de 2018, frequentaram 1.122 educandos: 199 no período matutino, 181 no vespertino e 748 no noturno. O período noturno sempre computa maior números de estudantes, pois a maioria é de cidadãos trabalhadores e o atendimento nesse período nas salas anexas distribuídas nos bairros da cidade viabiliza a presença dos educandos.

O quadro docente foi bastante alterado, pois vários professores que desenvolveram suas atividades por muitos anos na instituição foram aprovados no concurso público que o estado realizou em 2017 e tomaram posse em diferentes localidades. Em 2018, esse CEJA contava com 49 professores (23 efetivos e 26 contratados), 11 técnicos administrativos (7 efetivos e 4 contratados) e 13 apoiadores educacionais (07 efetivos e 13 contratados). O coletivo escolar<sup>6</sup> registrou, no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”(2017), que anseia em transformar o real no ideal, ou seja, avançar em todos os aspectos: na estrutura

---

<sup>6</sup> De acordo com o Artigo 2º da Lei 7040/98, o coletivo escolar é representado pelos diferentes segmentos: § 1º - Os segmentos da unidade de ensino são representados por estudantes matriculados e regularmente frequentes, pais ou responsáveis, professores e servidores administrativos e especialistas lotados ou em exercício na instituição.

física, nas relações interpessoais, nas práticas pedagógicas e administrativas, na alimentação saudável, na redução da taxa de evasão, no aumento de matrículas e na permanência dos estudantes até a conclusão dos estudos.

Esse mesmo coletivo considera que a avaliação da aprendizagem é uma investigação para os processos de conscientização da cultura, para novas possibilidades teóricas e práticas de desenvolvimento de potencialidades e limites, considerando as características dos educandos: “ao mesmo tempo ela propicia educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo questionamento da sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo” (PPP CEJA, 2017, p. 12). A equipe considera a avaliação contínua, diagnóstica e formativa como ação permanente que acompanha todo o processo de aprendizagem do aluno e atribui à auto avaliação um papel muito importante para diagnosticar as forças e fraquezas, tanto do aluno quanto do professor, em busca de soluções. Para a instituição, o aluno não é destinatário e sim autor de sua própria aprendizagem; o professor não é depositante, mas deve ser o mediador, ser reflexivo.

O profissional da educação que almejamos, prioritariamente, deve ser um educador, gostar e respeitar a comunidade escolar e ter habilidades nas relações intra e interpessoais. Deve dedicar-se à instituição com o compromisso de fazer o possível em prol de uma educação que vise à integração dos alunos com a sociedade. O profissional da educação exerce um papel fundamental na sociedade, desta forma ele deve buscar e exercitar a prática do ensino e da aprendizagem, pois na educação vivenciará inúmeras experiências, considerando que a escola trabalha com uma diversidade de pessoas, com hábitos, tradições, culturas, religiões, gêneros e ideias diferentes (PPP CEJA, 2017, p. 12).

O trabalho que o CEJA desenvolve é muito relevante para o município de Cáceres. É uma instituição pró ativa. As relações que ali se estabelecem superam o caráter da educação escolar. É socializante e agrega um quadro de profissionais que se entrega aos sabores e resiste aos dissabores da profissão. Sua trajetória retrata a experiência com a EJA. O antigo CES foi adquirindo, prestígio na sociedade cacerense, tomando proporções maiores em termos educacionais, favorecendo a expansão do seu trabalho no município. O CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” é reconhecido como uma instituição que se adequa às regulamentações vigentes, transformando, revigorando e solidificando sua identidade junto às políticas destinadas ao ensino de jovens e adultos.

## 2.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa constituem-se em cinco categorias de profissionais, para que se possa ter uma abrangência maior de como as mudanças propostas pelas bases legais interferem no contexto dessas diferentes funções, a saber:

- a) Direção escolar;
- b) Secretário da instituição;
- c) Coordenador pedagógico;
- d) Educadores;
- e) Educandos.

O PPP da instituição assegura que a administração escolar está pautada nos parâmetros da Lei 7.040, de 1º de Outubro de 1998, que regulamenta a gestão compartilhada no ensino público estadual de MT, ressaltando que a “Gestão Democrática é garantida quando possibilita a participação efetiva de toda comunidade” (PPP CEJA, 2017, p. 13), cabendo ao gestor ser articulador da dialogicidade, estabelecendo uma relação de confiança e colaboração entre os segmentos escolares ou diante de sua representação por meio do Conselho Deliberativo.

Apresenta-se a seguir o Quadro 1, com as informações que definem o perfil dos participantes da pesquisa, lembrando que foram usados dois procedimentos em relação aos sujeitos: entrevistas com gestão, coordenação e técnico administrativo; rodas de conversa com professores e com estudantes.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos participantes das Entrevistas

ENTREVISTAS					
	Sujeitos	Formação	Sexo	Tempo na função/ Magistério	Tempo de CEJA
01	A/Gestão	Biologia	F	4/20 anos	20 anos
02	B/Secretário	Tecnólogo em Gestão Escolar	M	10 anos	18 meses
03	C/Coordenador Pedagógico	Geografia	M	2/20 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em julho de 2018.

A atual gestora é professora do quadro efetivo do CEJA, com vários anos de experiência na docência, na coordenação pedagógica e agora na gestão escolar. O secretário da instituição

representou, nesta pesquisa, a categoria de técnico educacional, que também foi muito afetada pelas circunstâncias atuais. Embora o profissional que, no momento, desempenha essa função não tenha passado pelas mudanças, pois assumiu a função recentemente, o trabalho em equipe e o diálogo que o mesmo propôs ter com seu grupo a respeito das questões da pesquisa lhe forneceram informações para que tivesse uma visão que corresponde ao antes e depois das mudanças e suas implicações no setor administrativo. Falou das funções do gestor e do coordenador, mas não falou das do técnico.

A função da coordenação pedagógica fica na fronteira das questões que envolvem a gestão das atividades administrativas e de ordem pedagógica, conjunturas interdependentes e que entrelaçam habilidades e competências diversas, desde a resolução de conflitos, até conhecimentos teóricos-metodológicos, dinamicidade, etc. O coordenador pedagógico deve ter habilidades múltiplas, pois ele se envolve em diversas questões, “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos entre tantos outros” (VASCONCELLOS, 2006, p. 84). Ao mesmo tempo em que é um suporte para o processo ensino/aprendizagem, deve estimular e fazer fluir o trabalho coletivo de forma harmoniosa, ética e bem-sucedida. Seu poder de resiliência é muito exigido nas interfaces e hibridez das ações que surgem no desempenho de sua função.

De acordo com a Portaria N° 367/2017/GS/SEDUC/MT<sup>7</sup> que “Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências” (MATO GROSSO, 2017), o Anexo A - A contempla a distribuição dos coordenadores pedagógicos para a Educação do Campo, Educação Quilombola e EJA para o ano letivo de 2018. Nesse ano, período da realização das entrevistas desta pesquisa, ocuparam essa função dois professores egressos da UNEMAT, com formação em Matemática e Geografia.

O coordenador pedagógico com formação em Matemática tem vinte e dois anos na docência, deles 20 na EJA e no CEJA, como professor contratado. Nos dois anos em que não esteve no CEJA, tomou posse na rede pública de ensino em Mato Grosso, no município de Nova Olímpia. Optou por participar da pesquisa como professor, pois, no momento da alteração para as ROP 2017, não estava como coordenador pedagógico, mas tem vivência na docência nas duas últimas formas de atendimento da EJA em Mato Grosso. O coordenador pedagógico

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br>>.

com formação em Geografia, nosso entrevistado, tem quinze anos na docência, dez no CEJA, e está na função há dois anos,

O Projeto Político Pedagógico do centro afirma que:

O professor não é depositante, é mediador. [...] Desejam que o profissional seja educador, e respeitar a comunidade escolar e ter habilidades nas relações intra e interpessoais. Deve dedicar-se à instituição com o compromisso de fazer o possível em prol de uma educação que vise à integração dos alunos com a sociedade (PPP CEJA, 2017, p. 12).

Explicita-se que devem planejar suas ações de modo que o desenvolvimento cognitivo caminhe junto com o afetivo. Os educandos que ali estão buscam a educação escolar para modificar sua trajetória de vida, atender às suas necessidades imediatas, como o trabalho, ou pelo fato de adquirirem habilidades básicas da leitura e escrita.

Apresenta-se o Quadro 2 para demonstrar a formação e a experiência na docência e, desse tempo, os respectivos anos trabalhados na EJA, possibilitando a compreensão entre a descrição do PPP da instituição e os dados da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos docentes participantes da Roda de Conversas

RODA DE CONVERSA COM DOCENTES					
	Pseudônimo	Formação	Sexo	Tempo de Magistério	Tempo de CEJA
01	1P	Língua Portuguesa	F	22	20
02	2P	História	F	10	05
03	3P	Geografia	F	20	20
04	4P	Língua Portuguesa	F	08	08
05	5P	Educação Física	M	23	20
06	6P	Pedagogia	F	08	08
07	7P	Matemática	M	22	19
08	8P	Geografia	M	06	06
OBS.: A identificação dos professores será numérica, acompanhada da letra P, para distingui-los dos estudantes.					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em julho de 2018.

Os educadores sujeitos desta pesquisa são profissionais com experiência no magistério público e na Educação de Jovens e Adultos, possuem graduação completa, a maioria é egressa da UNEMAT, alguns com pós-graduação (Mestrado em Educação ou áreas afins). O critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa, que promove maior consistência e veracidade às mudanças pesquisadas, é o fato de os profissionais e educadores serem protagonistas do processo de alteração da matrícula por área de conhecimento e, agora, por carga horária por etapa/disciplina,

agregando a esse critério a experiência profissional e estudantil pertinente à modalidade, em particular, ao CEJA pesquisado.

Em relação ao quantitativo, inicialmente, doze educadores, de acordo com os critérios acima mencionados, dispuseram-se a contribuir, porém apenas participaram oito. As justificativas dos educadores que não participaram se deram em função de viagem inesperada, imprevisto familiar, acidental e problemas de saúde. Quanto aos educandos, foram oito sujeitos, apresentados no Quadro 3, que contribuíram com as informações para a pesquisa, todos eles também vivenciaram as duas últimas formas de atendimento no CEJA, o que lhes dá as condições necessárias para expressar as diferenças na oferta da EJA no período correspondente a essas mudanças. Eles estão cursando o Ensino Médio: dois na sede da escola, no período vespertino, e os demais estudam nas salas anexas que funcionam na Escola Estadual “Profa. Ana Maria das Graças de Souza Noronha”, no período noturno.

Quadro 3 - Perfil dos discentes participantes da Roda de Conversas

<b>RODAS DE CONVERSA COM DISCENTES</b>					
	<b>Pseudônimo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Período</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo no CEJA</b>
01	1	Ensino Médio	Vespertino	M	04
02	2	Ensino Médio	Vespertino	F	04
03	3	Ensino Médio	Noturno	M	05
04	4	Ensino Médio	Noturno	M	04
05	5	Ensino Médio	Noturno	M	03
06	6	Ensino Médio	Noturno	F	03
07	7	Ensino Médio	Noturno	F	04
08	8	Ensino Médio	Noturno	F	03

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

Os educandos da EJA são indivíduos dotados de habilidades intelectuais, emocionais e físicas que se aprimoram nas empatias e incongruências de suas histórias de vidas. Muitos deles já passaram por experiências escolares que foram preteridas por motivos que se priorizaram, de acordo com suas necessidades, porém creditam à educação a formação necessária para melhorar sua qualidade de vida. O perfil desses sujeitos se assemelha ao analisarem-se suas características políticas, econômicas e culturais, que, na genealogia do problema do analfabetismo, são consideradas como as raízes que mantêm e prosperam essa realidade.

Uma das principais características do aluno EJA é sua baixa auto-estima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola muitas vezes marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse aluno volta à sala de aula

revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 19).

Contemplando essa reflexão numa perspectiva mais pedagógica, compreende-se que os valores destinados à dimensão cognitiva têm relevante e proporcional valor à dimensão afetiva. É preciso que o currículo, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais propiciem a emancipação desses indivíduos. Quanto ao perfil dos alunos do CEJA em estudo, o PPP os caracteriza da seguinte forma “[...] alunos oriundos de todos os bairros da cidade. [...] Eles são na sua maioria trabalhadores da construção civil, do comércio, pescadores, garçons, donas de casa e adolescente de 15 anos em diante” (PPP CEJA, 2017, p. 1). Observa-se que a intersecção dos seus objetivos consiste na batalha por melhorar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.).

A concepção dos professores do CEJA pesquisado em relação aos seus estudantes pode ser abalizado por Santos (2013) ao referir-se que os educandos jovens e adultos “buscam a EJA na tentativa de recuperar tempo perdido e acelerar os estudos, uma saída para uma vida mais digna, e ainda busca na escola também espaço de troca de experiências e de sociabilidade” (SANTOS, 2013, p. 123), ou seja, com a mesma conduta mencionada acima, pessoas que lutam para melhorar suas condições de vida, sendo que os fatores sócio econômicos são suas raízes e se apresentam como principal motivo para retorno e abandono escolar dessa faixa etária. A diversidade da EJA imputa uma complexidade que deve ser refletida para além dos conteúdos programáticos. É importante que a organização do trabalho pedagógico seja, constantemente, repensada e adequada a esse público. Cada núcleo de atendimento é uma particularidade com identidade própria, conectada às condições e situações da sua localização.

A oferta da carga horária por etapa aconteceu em 2016. Automaticamente, as categorias pesquisadas, em especial educadores e educandos, fazem parte do contexto há, no mínimo, três anos. A maioria dos educadores partícipes vivenciou a revogação da Resolução Normativa 180/2000 para a legitimidade da Resolução Normativa 05/2011, propondo novos elementos curriculares e pedagógicos, além de solicitar maior empenho didático nas abordagens sobre as diversidades étnico racial, cultural, econômica e ambiental, tanto regional quanto local. A Resolução 180/2000 determinava três fases cada segmento do Ensino Fundamental e três fases para o Ensino Médio, com duzentos dias letivos e oitocentas horas. A Resolução 05/2011 condensou essas três fases em dois anos para cada segmento do Ensino Fundamental, cada qual

com mil e seiscentas horas. Para o Ensino Médio, mil e duzentas horas, podendo ser concluídas em um ano e meio.

A roda de conversa foi realizada com educadores e educandos em momentos diferenciados, com o objetivo de conhecer, sob o ponto de vista de cada grupo, o que pensam e como essas mudanças são materializadas no currículo, no planejamento, nas práticas pedagógicas, na formação continuada, no acesso e permanência, enfim, as adaptações, contradições, avanços e retrocessos sentidos por esses indivíduos.

As partes foram analisadas para ter visão do todo. Dessa forma, exploraram-se as opiniões dos profissionais e educandos do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, pois esses profissionais (e sua equipe) vivem em constantes tomadas de decisões sobre toda a dinâmica administrativa, política e pedagógica que perfilam no centro, revertendo-as em melhoramentos das condições estruturais, burocráticas, físicas, didáticas e humanas, que convergem para que o processo ensino/aprendizagem obtenha resultados satisfatórios.

## **2.6 Instrumentos e procedimentos de pesquisa**

Esta pesquisa ancora-se na abordagem crítica, pela possibilidade de conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações construídas historicamente, que se movimentam na coerência do processo de análise e síntese, nos quais os fundamentos teóricos admitem desvelar a relação do todo com as partes e a recuperação da totalidade no processo da pesquisa. Silva (2009, p. 54) afirma que “as abordagens críticas, buscam compreender o contexto com ênfase na temporalidade e historicidade para explicar e compreender o fenômeno”, o que favorece a pesquisa no sentido de promover uma relação mais próxima entre ciência e prática, alertando que a produção do conhecimento está implícita na materialidade de um ou mais contextos que se interagem.

Os autores Sánchez Gamboa (1987) e Ferrari (2008) salientam que, a partir da década de 1980, houve um significativo crescimento da utilização das abordagens crítico-dialéticas em pesquisas educacionais, abordando o fenômeno em suas contradições, numa perspectiva histórica e dinâmica, designando a reflexão e a ação sobre determinada realidade para provocar mudanças histórico-sociais. A escolha do caminho metodológico para as pesquisas acadêmicas pode ser um recurso que cause mais impacto no desenvolvimento e principalmente no resultado da investigação. Dessa forma, é importante que o pesquisador esteja atento aos seus propósitos

e seja criterioso para poder escolher de que forma irá desenvolver seu trabalho para que este vá além dos conhecimentos já produzidos.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa para analisar as ROP no âmbito das políticas públicas para a EJA em Mato Grosso no período de 2002 a 2017 e, assim, levantar as implicações políticas, pedagógicas e administrativas dessas mudanças na perspectiva de seus protagonistas e sujeitos da nossa investigação: uma diretora escolar, um secretário, um coordenador pedagógico, oito docentes e oito educandos, tendo como critério principal o fato de terem vivenciado as mudanças ocorridas por interferência das ROP/2017. O contato diário com esses professores, os estudos e os debates na formação continuada promoveram uma relação profissional com muito respeito. Ouvir as angústias por não conseguirem realizar um trabalho que, para eles, é mais equivalente à demanda estudantil e, juntos, tentar entender as mudanças para buscar alternativas facilitou a aceitação e engajamento dos participantes na pesquisa.

Segundo Minayo (2010), o pesquisador deve preocupar-se com os sentidos e subjetividades próprias do ser humano e suas relações com o processo dos fenômenos pesquisados. Não há necessidade de informações que possam ser quantificadas, servindo a um propósito fundamentalmente descritivo. Ajustou-se a esse tipo de pesquisa pela compreensão de que a mesma está a serviço de questões sociais bem específicas, seu estudo é realizado no ambiente natural em que os fenômenos acontecem e sua propositura é transformar o ambiente em prol de seus sujeitos.

A abordagem crítica se apresenta como uma alternativa para pesquisas que envolvem questões sociais e sua utilização é um advento crescente no âmbito educacional por possibilitar a compreensão e explicação das práticas e ações pedagógicas em seus aspectos cultural, econômico, político. Como explica Gil (1999), a abordagem crítica implica um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Compreende que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, cultural... Consiste em um ambiente vivo, que tem sua história, no qual as coisas e ideias coadunam, complementam-se ou se contradizem para transformar o mundo.

O pesquisador sempre tem em mente que sua pesquisa, fundamentada à luz das teorias interpretativas, possa prover informações mais eficazes ao tempo e espaço atual. A presente pesquisa analisa documentos e registros reconhecidos socialmente, que retratam os principais acordos internacionais que originaram políticas nacionais e estaduais. As produções científicas que compõem o Balanço de Produção Acadêmica, fruto das buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

CAPES e no Portal Fórum de EJA, foram expressivas para ampliar os conhecimentos e, possivelmente, integrar e fortalecer elementos pouco estudados no campo acadêmico. Encontraram-se produções científicas que fazem menção à EJA, no entanto, nada foi encontrado que analisasse especificamente as mudanças nas ROP 2017 ou de anos anteriores.

Contextualizando o foco e *locus* de pesquisa, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, às ROP e a todas as bases legais que atualmente respaldam a modalidade em Mato Grosso. Entre os teóricos centrais que fundamentam esta pesquisa, destacam-se: Sánchez Gamboa (1987), Freire (1997, 1989) Gil (1999), Machado (2000, 2011), Haddad e Pierro (2000), Boff (2002), Nóvoa (2002), Costa (2007), Barcelos (2010), Oliveira (2011, 2018) entre outros, para que este trabalho possa ter, como produto, um referencial científico que sirva de reflexão, revisão ou formulação de novas ações para a Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso.

Esta investigação abordou grupos considerados produtos de um processo histórico decorrente das relações individuais e coletivas, explícitas ou não, que permeiam as ações cognitivas e afetivas de indivíduos que convivem num mesmo ambiente sob diferentes protagonismos “e que faz da escola um espaço rico e propício para discursos iguais, parecidos e diferentes” (PPP CEJA, 2017, p. 14), pois ocupam distintas funções e espaços, cada qual com suas responsabilidades, anseios e necessidades.

Seguindo os parâmetros da pesquisa qualitativa, torna-se necessário definir os instrumentos utilizados como parte da coleta dos dados. Nesse caso, é importante considerar a consulta de documentos, as entrevistas e as rodas de conversa:

a) Esta pesquisa não se constitui como uma pesquisa documental, porém recorreu-se a documentos que dão visibilidade histórica e crítica sobre as propostas para a EJA em Mato Grosso. A metodologia de análise adotada e a pesquisa documental se aproximam na evidência de características singulares. Frequentemente, a pesquisa documental é associada a outros métodos para atingir uma abrangência maior de informações que possam contribuir com a investigação. Para Ludke e André (1986), a pesquisa documental pode complementar informações, podendo acrescentar novos elementos à investigação. Exige habilidades específicas do pesquisador, ao lhe atribuir autonomia na delimitação das fontes utilizadas para absorver informações precisas, ricas e aprofundadas, pois a pesquisa vai adquirindo cientificidade de acordo com o referencial teórico selecionado, que vai alimentando a objetividade da investigação. É fundamentalmente descritiva por priorizar dados obtidos a partir de documentos que registram fatos ou acontecimentos de um determinado

tempo/espço/contexto histórico. Utilizaram-se os documentos que instituem as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, em especial, no estado de Mato Grosso, no período de 2002 a 2017, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN 9394/96); o Parecer Nº 11 de 05/2000/CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Lei 10.172/2001, que institui o PNE (2014-2024); a Resolução 05/2011, que regulamenta a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino; as Regras de Organização Pedagógica (ROP 2017) da Carga horária por etapa/Disciplina; as Orientações Curriculares para a Educação Básica para o estado de Mato Grosso; documentos que definem diretrizes políticas nacionais e estaduais e que se articulam aos objetivos da ONU, das pesquisas do IBGE (PNAD Contínua), etc. Convém esclarecer que várias bases legais anteriores ao período que se propôs analisar têm valor e rigor preponderante na estrutura da EJA; mesmo com determinadas mudanças, até o presente momento, elas garantem base lícita para a oferta da EJA no estado de Mato Grosso. A análise de documentos será parte do processo de investigação na tentativa de compreender o contexto nesse interstício e para que se possam levantar as concepções dos atores sociais que vivenciam o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos no CEJA de Cáceres-MT.

b) Entrevista: essa técnica de pesquisa é centrada no contato direto do pesquisador com o pesquisando para coletar as opiniões particularizadas, exigindo cuidados especiais antes, durante e depois da sua aplicação. Divulgar concepções individualizadas recomenda ética e bom senso. Caso o pesquisando julgar necessário, pode redefinir elementos de sua fala. Cabe aos participantes a decisão de rever suas escolhas, informações e subjetividades, pois é seu direito resguardar suas informações pessoais. Neste caso, a entrevista foi aplicada individualmente para o gestor escolar, secretário e um coordenador pedagógico da instituição pesquisada. Segundo Gil (2000), esse instrumento de coleta de dados apresenta um encadeamento para a aquisição de informações relacionadas aos saberes, crenças, expectativas, justificativas e anseios dos pesquisados e credita algumas conveniências na sua aplicação, como maior abrangência e eficácia na obtenção dos dados, além de facilitar a classificação e particularização da vivência explorada. No setor administrativo, propõe-se o diálogo com a gestora, o secretário e um coordenador pedagógico do CEJA pesquisado, dada a compreensão de que toda ação desenvolvida no âmbito escolar deve servir de sustentáculo para o processo ensino/aprendizagem, no sentido de que a coletividade deve imperar, destituindo as práticas individualistas por um universo democrático, colaborador e participativo. A temática abordada nesta pesquisa pertence a ambientes educativos específicos, que vivenciam uma realidade

educacional diferenciada de muitas outras. A EJA é um assunto crescente nas pesquisas acadêmicas sob diversos aspectos, todavia, o foco desta investigação, as ROP 2017 dos CEJAs em Mato Grosso, é, por certo, “um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2000, p. 43), por isso, deposita-se e se reconhece a importância dos sujeitos participantes, pois, devido às suas vivências, eles possuem conhecimentos que podem responder a esta investigação e até levantar mais questionamentos. No dia a dia desses profissionais, perfilam ações e atuações políticas e pedagógicas mobilizadas pelas regulamentações oficiais, nem sempre construídas considerando suas possibilidades e limitações operacionais. Suas percepções constituem-se em importantes fontes de informações que, agregadas às dos demais sujeitos da pesquisa, poderão aquilatar maior consistência e revelar teorias que suscitem um novo olhar, repensando a integralidade e totalidade da gestão educacional.

c) Roda de conversa: é uma técnica instrumental de pesquisa científica derivada da experiência de doutoramento de Warschauer (2001, 2002), na expectativa de romper com determinados paradigmas reprodutores da escola como excelência do saber para uma caminhada dialógica coletiva. É uma metodologia que foi aplicada em momentos diferentes a grupos distintos de educadores e educandos, por excitar a interação entre os diferentes pontos de vista manifestados numa organização democrática, dialógica e horizontal. No Brasil, a relação mais próxima que temos com as rodas de conversa vem do educador Paulo Freire, que, com sua sensibilidade, nos círculos de cultura, ao alfabetizar trabalhadores, colocava o diálogo como principal instrumento de socialização de cultura, saberes e vivências para a produção de conhecimentos.

As rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire: “Círculos de Cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta. Para Freire (1983) os Círculos de Cultura são o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação[...]” (FREIRE, 1983, p. 64)

Nesses momentos, os participantes eram convidados a ouvir o outro e a manifestar suas expressões mais singelas, seguros de que seriam valorizados e respeitados, sem nenhuma pretensão do mediador em hierarquizar conhecimentos, controlar as interlocuções ou influenciar suas opiniões. Era o momento de problematizar a realidade para compreendê-la e

transformá-la. Cada indivíduo, com suas características próprias, contribuía com seus saberes únicos; os conhecimentos se aglutinavam com a melhor parte de cada um deles; os sujeitos colhiam para si conhecimentos que seriam mais úteis em aplicação nas suas relações sociais.

A roda de conversa pode ser considerada equivalente ao grupo focal por associar coletividade, seriedade e legitimidade na espontaneidade dos participantes, sem perder a objetividade da investigação. Gaskel (2002, p. 79) esclarece que o grupo focal é [...] “uma esfera pública ideal, já que se trata de um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional”. Essas características também são lógicas nas rodas de conversa e suas narrativas absorvem informações naturais e autênticas.

Além disso, as rodas de conversa permitem ao pesquisador propor as questões centrais das interlocuções e, ao mesmo tempo, fomentar outras percepções consideradas significativas no desenvolvimento da conversa, que, naturalmente, vão surgindo e que podem levantar outras hipóteses além das inicialmente previstas. Quando o pesquisador consegue observar, no momento real dos colóquios, determinados aspectos emocionais implícitos nas narrativas, ele absorve a singularidade do momento o que, categoricamente, eleva o rigor científico da pesquisa.

As rodas de conversa constituem um procedimento metodológico comumente aplicado em sala de aula para promover a expressividade real através de um ambiente propício ao diálogo e, assim, nutre a sensação de confiabilidade, em que os conhecimentos expostos não são hierarquizados. A fala e a escuta dos pares são aspectos privilegiados e potencializadores da interação, da construção e da reconstrução de conceitos e de argumentos. Para Iervolino e Pelicioni (2001, p. 116), as rodas de conversa permitem “[...] ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram se associados a determinados fenômenos”. Livres de estabelecer um consenso, as opiniões se convergem ou divergem e, como produto final, pode-se oferecer um diferencial às questões trabalhadas na pesquisa.

Devido à sua laboriosidade, essa técnica assumiu a dimensão de importante instrumento de pesquisa científica, incorporando-se como “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos de determinados grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Os componentes, lado a lado, estimulados pela prática

do diálogo, posicionam-se acerca de sua existência no mundo, no trabalho, nos estudos, em seus projetos de vida. Sobre rodas de conversa, Gatti (2005) avigora que:

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas. (GATTI. 2005, p. 13)

A particularidade e a complexidade dos fenômenos de um caso singular ou de múltiplos deles são privilegiadas na utilização de instrumentos que conduzem o pesquisador à compreensão dos processos de construção da realidade vivenciada por determinados grupos sociais, tal como na roda de conversa. Para Afonso e Abade (2008), a roda de conversa é um instrumento de coleta de dados que estimula a participação coletiva e a reflexão sobre um aspecto social em que os participantes têm condições de produzir e reconstruir conhecimentos. Se for conduzida adequadamente, a roda de conversa transmite a sensação de credibilidade e valorização dos conhecimentos desvendados durante a técnica, promovendo o comprometimento dos participantes.

A roda de conversa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). É um procedimento para angariar informações. A participação espontânea e interacional nascida no campo empírico pode tomar teor científico como contribuições profícuas à produção de novos conhecimentos. Optou-se, nesta pesquisa, pela composição do grupo de educadores e educandos para a realização da roda de conversa, tomando, como critério de inclusão, que tenham anos de experiência com a temática investigada. O fato dessa característica fazer parte de suas experiências constitui-se em pré-requisito para o instrumento de pesquisa, prerrogativa básica para estimular a comunicação compartilhada para a construção coletiva em que as percepções e memórias culturais e individuais estão intimamente articuladas no fazer pedagógico e nas relações interpessoais, como recomenda Freire (1983), em suas rodas de conversa, ao realizá-las nos Círculos de Cultura.

A análise documental, as entrevistas e as rodas de conversa são estratégias favoráveis de pesquisa, pois são apropriadas para estudos mais aprofundados frente a situações-problema da prática educativa, além de as duas últimas propiciarem o diálogo espontâneo e o pensar compartilhado acerca de um assunto, pois parte desta pesquisa está centrada num tempo

histórico-social traduzido nos documentos institucionais. O conteúdo, resultado dessa análise, será associado à cognição e à subjetividade própria do ser humano, contextualizada em suas realidades objetivas e possíveis veiculadas nas entrevistas (gestor escolar, secretário e coordenador pedagógico) e rodas de conversa (educadores e educandos).

Para contextualizar as políticas públicas de âmbito internacional, nacional e as de Mato Grosso para a Educação de Jovens e Adultos, recorreu-se aos documentos dos meios de comunicação social reconhecidos no mundo acadêmico. Foi primordial adotar uma estrutura para apresentar os diferentes contextos e a relação entre eles, entrecortadas por análises objetivas para não perder o caráter da pesquisa.

Identificaram-se as políticas, situando-as num espaço e tempo histórico, com seus respectivos governos e suas influências políticas econômicas e culturais, revelando os protagonistas envolvidos ou documentos comprovantes dos fatos. Foi intencional a condução das ações globais para concentrar esta investigação num ambiente mais restrito e concreto para o estudo. Diante disso, fizeram-se várias referências de ações envolvendo diversos países e organismos internacionais para traduzir seus reflexos no Brasil.

Quanto ao estado de Mato Grosso, o debate sobre as características e especificidades para a EJA concentraram-se nas principais mudanças de 2002 a 2017. Várias mudanças definiram os caminhos da EJA nesse período, porém as mais expressivas foram a extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT para a vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT, e, no final do ano letivo de 2016, as ROP, embora 2017, determinaram a mudança da matrícula na modalidade presencial por disciplina ou por área de conhecimento para a matrícula na modalidade presencial por atendimento na matriz curricular estruturada com a carga horária por etapa, com matrícula por disciplina.

A mudança na forma de atendimento da modalidade para os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio acarretou profundos impactos nos processos escolares do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, expostos nos registros dos sujeitos participantes. Pretende-se, com as entrevistas e as rodas de conversa, identificar basicamente três elementos: a) A percepção dos grupos em relação às finalidades das políticas de EJA em Mato Grosso; b) O conhecimento sobre as mudanças ocorridas na EJA (2002-2017); c) As consequências dessas mudanças.

Após a aplicação dos instrumentos da pesquisa, observou-se a ênfase que os sujeitos deram a determinados elementos, seja na convergência ou na contradição. Com base nos dados coletados mais considerados pelos participantes, definiram-se os eixos para análise que, a

*priori*, não estavam definidos. As aproximações e contradições das informações foram agrupadas para conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e as consequências para os diferentes sujeitos da pesquisa, estruturando-se na coerência do processo de análise das partes, de modo que os fundamentos teóricos e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa encontrem a totalidade dos processos de mudanças e como elas se configuram nos dias de hoje.

Os conhecimentos e dados coletados nos documentos que antecederam as rodas de conversa foram subsídios férteis para registrar a essência dos fenômenos observados e analisados, que se constituem em elementos legítimos da investigação. Esses procedimentos valorizam tanto as informações derivadas das fontes humanas participantes da pesquisa, quanto dos dados documentais. Os diálogos com a gestora, o secretário, o coordenador pedagógico, os educandos e os educadores como sujeitos sociais executores e receptores das políticas públicas foram os canais de investigação para verificar as implicações sentidas nas mudanças políticas, pedagógicas e administrativas acontecidas nesse período no CEJA em que atuam.

### 3 A EJA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Políticas públicas sociais são ações governamentais voltadas para setores específicos da sociedade, “são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio econômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Como a educação é um dos parâmetros e instrumentos para elevar as condições de vida de uma população, as políticas públicas educacionais, entendidas como ações interventivas da união ou do Estado para melhorar a formação de seu povo, trazem, em seu bojo, a EJA com caráter reparatório das desigualdades históricas e sociais existentes no Brasil, constituindo-se um dos principais meios de enfrentamento ao analfabetismo.

A implantação de políticas públicas que visam à inclusão e democratização do ensino para além da idade considerada própria para a aprendizagem está sempre articulada ao contexto internacional, pois é uma problemática que envolve quase todos os países do planeta. Serão exemplificadas algumas dessas relações de entrelaçamento decorrentes do contexto internacional e como elas se evidenciam nacionalmente.

A universalização de direitos é uma busca de quase todos os países do mundo. Um país bem desenvolvido é caracterizado por uma população educada para enfrentar os desafios contemporâneos. As desigualdades nos direitos fundamentais do ser humano perfilam os mais diferentes espaços e formas de governo, sendo a questão econômica a intersecção dessa problemática. A precariedade financeira implica outras situações a serem superadas, tais como saúde, trabalho, segurança e habitação, como reafirma o Documento Base Nacional, no qual o MEC, representado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão<sup>8</sup> (SECADI), apresenta um diagnóstico sobre a EJA no Brasil, alertando que “muitos desafios devem ser enfrentados, o que exige tratar de aspectos conceituais que sustentam modos de formular e compreender este diagnóstico e que, mais do que isto, orientam políticas públicas de Estado” (SECAD, 2008, p. 5).

Passados dez anos da publicação desse documento, a urgência de ações eficientes que mudem esse cenário ainda prevalece. É preciso efetividade das alianças entre outros direitos humanos, pois, “Quando se trata de reconhecer a intersetorialidade da EJA é um desafio

---

<sup>8</sup> Criada em 2001 como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), perante o Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, passa ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

dialogar com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas da comunicação, entre outros aspectos” (SECAD, 2008, p. 5). Para terem seus direitos plenamente exercidos, é preciso que os sujeitos da EJA tenham uma formação integral articulada à produção de sua subsistência. Suas condições de vida não podem girar em torno da instabilidade do binômio saúde/doença por falta de condições financeiras e sociais. A cultura é uma multiplicidade de representações, expressões e intensas manifestações.

Muitos dos educandos da EJA, assim como seus profissionais, são membros ativos de diferentes movimentos sociais que atuam na EJA. A ideologia da classe trabalhadora em contribuir para que as políticas públicas sejam reais e não demagogas são interlocuções promissoras para a compreensão da intersectorialidade na EJA. São possibilidades de novas aberturas que contribuem para modificar os altos índices de analfabetismo e estimular a continuidade de muitas pessoas que interromperam seus estudos.

Refletindo sobre esse prisma, a educação é reconhecida como âncora principal para superar a pobreza, pois, para qualquer nação, ela é concebida como componente fundamental dos direitos humanos. Contudo, a pobreza incide também como consequência da fusão de outros desajustes sociais que caracterizam as fragilidades de cada região. Os dados do IBGE (2017) fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) e demonstram que as desigualdades regionais têm características acentuadas no Brasil, ao afirmar que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais no país teve uma pequena redução, de 7,2%, em 2016, para 7,0%, em 2017 (IBGE, 2017), realidade que ajuda a justificar que existem dificuldades em alcançar a meta 9 do PNE (2014/2024), que previa a redução do analfabetismo para 6,5% até 2015, apesar de que, das 27 unidades da federação brasileira, quatorze já conseguiram alcançar a meta desse PNE. Os problemas regionais parecem bem acentuados no Brasil, especialmente na Região Nordeste, onde foi constatado que 14,5% de sua população são considerados analfabetos, sendo a maior taxa entre as regiões (IBGE 2017).

Todavia, nenhuma nação é autossuficiente para prover todas as necessidades de sua população. Impelidos pela globalização e internacionalização, as tomadas de decisões entre os países são reais e crescentes, prevalecendo os interesses dos economicamente mais bem-sucedidos. Para articular e interceder nas relações, acordos e tomadas de decisões entre os países, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada logo após a Segunda Guerra Mundial (1945). Para Chaumont (1992), a ONU é uma organização de nações soberanas – não um governo mundial –, que oferece uma estrutura capaz de intervir na busca por soluções em

disputas ou problemas e, virtualmente, em qualquer assunto que corresponde à humanidade. Ela surge como ponte de intermediação universal para facilitar a cooperação em termos de direitos humanos, bom senso e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da justiça mundial por meio da cultura de paz.

Para a educação, a principal diretriz internacional é a UNESCO. Entre seus desafios, está o de ajudar os países, principalmente os mais pobres, a atingir as metas da Educação para Todos (EPT) por meio de um acordo feito por 164 países em Dakar (Senegal), realizado no ano de 2000, para criar uma agenda comum de políticas para a educação. Esses países assumiram o compromisso de alcançar as seguintes metas até o ano de 2015:

a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p. 6).

Para acompanhar o desempenho dos países que aceitaram o acordo, a UNESCO solicitou a produção de um documento que descrevesse a trajetória nacional, detalhando os resultados, estratégias e desafios encontrados para atingir essas metas e as intencionalidades para os anos vindouros, pós 2015. Em junho de 2014, a versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 é entregue à nação brasileira da seguinte maneira:

O documento ora apresentado constitui uma versão preliminar da análise da situação do Brasil em relação às metas de Educação para Todos. Hoje é submetido à consulta pública. As contribuições de pessoas físicas e jurídicas poderão ser enviadas por meio do site do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>) de 06 a 19 de junho de 2014. Com as críticas e sugestões da sociedade civil o documento será analisado, revisto e aprimorado, de modo que o produto final retrate a perspectiva do Brasil sobre sua própria trajetória. O Ministério da Educação aguarda com expectativa esse diálogo com a sociedade sobre os avanços e desafios da educação brasileira. (BRASIL, 2014, p. 4).

Os dados apresentados nesse documento geraram controvérsias ao serem interpretados de formas diferentes. Para a UNESCO, o Brasil não conseguiu expandir em todo seu território

o ensino na primeira infância, não totalizou a oferta que assegure os direitos de aprendizagens e habilidades de pessoas jovens, adultos, indígena, quilombola e com deficiências. “O Brasil avançou muito em todas as metas, no entanto, não conseguiu alcançar em sua totalidade algumas delas” (OTERO, 2015), ponderou a coordenadora de Educação da Unesco no Brasil, Rebeca Otero. Mesmo com dificuldades, o Brasil promove avanços significativos em sua realidade. Otero ainda comenta que: “Há um grande desafio para o Brasil, sabemos que o país tem um tamanho continental, são milhares de escolas, professores, alunos, tem uma grande complexidade, mas tem todo o potencial para alcançar as metas” (OTERO, 2015). Para a UNESCO (2015), somente um terço dos países conseguiu atingir as metas propostas pela EPT. O Brasil avalia que:

Algumas conquistas obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtien são evidentes: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% entre 4 e 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo chegou a 14,7%, em 1996. Ao lado de tais medidas, outros importantes passos foram dados no sentido de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, dentre outras (BRASIL, 2014, p. 9).

Importantes reflexões, engajamentos e dispositivos foram criados com a participação da sociedade civil, consolidando uma política mais sensível e social aos anseios da realidade brasileira, como expressa a versão preliminar do “Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015”:

Traduzindo as expectativas geradas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil mobilizou-se pelo tema, tendo aprovado um Compromisso Nacional de Educação para Todos (mai./1993) e um Plano Nacional de Educação para Todos (1993). Realizou ainda a Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), com grande repercussão e intensa participação de educadores de todo o País. Em 1996 dois importantes dispositivos legais foram aprovados. O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), que consolidou um novo arcabouço de orientações para níveis, etapas e modalidades de educação escolar. O segundo foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef (Lei nº 9.424/96). Ao estabelecer mecanismos compulsórios para o financiamento da educação nesta etapa da Educação Básica, este fundo abriu caminho para importantes mudanças que ocorreriam no País a partir de 1995 (BRASIL, 2014, p. 9).

Essas realizações significaram um abrir de portas para outras possibilidades de democratização da educação em todo o país. Embora se questione o domínio da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), do Banco Mundial, da OMC

(Organização Mundial do Comércio) e dos países economicamente soberanos sobre a ONU, sua influência é considerada positiva, pois congregam as problemáticas locais que devem ser apresentadas ao mundo, portanto, os países tendem a se empenhar em elevar as condições humanas de seu povo para se auto posicionar nas relações, índices e crescimento global. (BRASIL, 2014)

O desempenho e as perspectivas a nível global em relação a todo esse complexo servem de estímulo e alerta para que todos os países continuem implantando, a curto, médio e longo prazo, estratégias específicas, bem estruturadas, que priorizem a equidade, assegurando o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. Citando Irina Bokova (2015), diretora geral da UNESCO:

O mundo tem feito um progresso enorme em direção à Educação para Todos. [...] Apesar de não cumprir o prazo de 2015, há milhões de crianças a mais na escola do que haveria se persistissem as tendências dos anos de 1990. No entanto, a agenda ainda está longe de ser concluída. Necessitamos elaborar estratégias específicas e bem fundamentadas que priorizem os mais pobres, sobretudo as meninas, para melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir as falhas de alfabetização para que a educação se torne significativa e universal (BOKOVA, 2015, p. 1).

De acordo com Bokova (2015), a maioria das metas da EPT não foi atingida, embora apresentem-se avanços significativos na democratização, para universalizar a educação, tornando-a acessível e de qualidade para todos. Certas peculiaridades de gênero e classe econômica merecem cuidados mais minuciosos dos países para melhorar a qualidade de vida dos povos. A respeito disso, crê-se que a competitividade, o egoísmo e a agressividade são elementos da natureza humana, mas, entre as pessoas, também surgem relações fraternas, justas e pacíficas. Atitudes de humanização podem gerar a aproximação de mundos diferentes. Ações globalizadas em que as diferenças sirvam de referências são a artéria pulsante para um mundo melhor.

O encontro em Dakar foi consequência da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, na qual foi definido um conjunto de ações a serem implantadas pelos sistemas de ensino em todos os países que assumiram esse pacto. Essas metas priorizaram fragilidades da política educacional encontradas ao redor do mundo. Em correspondência com o compromisso assumido, as ações adotadas pelos países vêm provocando avanços significativos na valorização e no respeito ao ser humano. Essas ações foram avaliadas, expandidas e redimensionadas em Dakar, pela Cúpula Mundial de Educação, para atender aos desafios do um novo milênio (BOKOVA, 2015).

Conforme estabelecida em 2000, a próxima conferência ficou agendada para 2015, na Coreia. Nesse interstício, os países ficaram responsáveis por estabelecer metas a curto, longo e médio prazo, de acordo com suas necessidades, para serem incorporadas às deliberações das conferências anteriores, seguindo o mesmo processo de avaliação, reestruturação e atualização para a próxima Conferência.

A Educação de Jovens e Adultos também foi contemplada em ações derivadas da Conferência de Jomtien. O Brasil, em 1993, passou a ser membro do Consórcio E-9, junto com os sete outros países mais populosos do Hemisfério Sul: Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, os quais possuem uma grande população de analfabetos. Como desafio para superar esses percalços, eles se reúnem de dois em dois anos, selecionam uma problemática relacionada às conjecturas e objetivos da Educação para Todos e constroem uma agenda exclusiva, cujo objetivo propõe “alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015” (BRASIL, 2014, p. 41). Os avanços foram parcialmente obtidos, porém sua complexidade sinaliza que ainda há muito o que progredir.

O Brasil continuou sua caminhada, revitalizando-a na Conferência em Dakar, assumindo o compromisso de reduzir a taxa de analfabetismo para 6,7% até 2015, sendo que, em 2000, o IBGE divulgou que 12,8% da população com mais de 10 anos era analfabeta. O compromisso do Brasil foi um desafio que o país não conseguiu alcançar até 2015, porém a UNESCO (2014) reconhece que o país tem implementado políticas para reverter essa situação. Alguns acontecimentos importantes que podem ser traduzidos como resultados da Conferência em Dakar são os “dois documentos que registram a trajetória percorrida pelo País - Educação para Todos: avaliação da década e Avaliação Educação para Todos (EFA): avaliação do ano 2000, informe nacional Brasil” (BRASIL, 2014, p. 9), que forneceram diagnósticos, parcerias e indicativos importantes para assegurar responsabilidades governamentais e sociais no campo das políticas afirmativas para a EJA.

“Em 2003, sob os auspícios de um novo governo, o Brasil pactuou com a sociedade o compromisso de ampliar o atendimento a segmentos da população de excluídos do acesso a bens sociais e de consumo” (BRASIL, 2004, p. 10). Era o governo do Presidente Lula (2003/2006 e 2007/2010), no qual várias iniciativas foram criadas para melhorar o cenário do Brasil, atacando fragilidades decorrentes da má distribuição de renda, porém não foi possível atingir os resultados previstos. Relatam-se, a seguir, algumas experiências que materializam as ações do referido governo.

O Programa “Brasil Alfabetizado”, instituído pela Lei nº 10.880/2004, também é marco positivo na redução do analfabetismo. O Programa “Fome Zero” (2003), com a participação social, busca superar as causas elementares da pobreza, como, por exemplo, atacar as causas estruturais da fome, melhorar a condição de educação alimentar e a qualidade das merendas escolares de forma digna e sustentável (ARANHA, 2006). Programa que fazia parte das políticas emergenciais do governo Lula, o “Fome Zero” foi considerado ousado e burocraticamente disperso em várias frentes por meio de outros projetos paralelos e coligados em seus objetivos, que davam sustentação para a superação das desigualdades econômicas, entre os quais estava o condicionamento à frequência escolar e ao recebimento de renda das camadas da população abaixo da linha mínima de pobreza. Em concordância com as proposituras do programa, fica reconhecidamente que:

As políticas emergenciais de segurança alimentar são consideradas indispensáveis para o enfrentamento do problema e devem ser acompanhadas da criação de condições e da obrigatoriedade das famílias em ter seus filhos na escola e da instituição de conselhos com a participação dos beneficiários. Devem, em síntese, ser políticas educativas (em relação aos hábitos alimentares), organizativas (para a defesa de direitos) e emancipadoras (visando à autonomia) (YAZBEC, 2004, p. 3).

Esses programas são parte integrante das políticas intersetoriais que incidem nas desigualdades sociais, sendo que a educação é um dos aportes para combatê-la. A EJA é uma política educacional de correção, sendo componente de um aglomerado de estratégias para alavancar êxitos em vários atenuantes socioeconômicos que insistem em manter essas diferenças.

Politicamente, o período do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi denominado neodesenvolvimentista, com princípios pautados na transversalidade, intersetorialidade e inclusão das ações que envolvem o governo federal, estadual e municipal, tendo a educação os caminhos de êxito para suas finalidades. O “Fome Zero” está no conjunto das metas para a criação da sociedade sustentável que o planeta busca. Os organismos internacionais foram provedores de grandes eventos. Por exemplo, em Dakar, ficam evidentes as necessidades básicas da educação, como saberes atitudinais no campo dos valores, das competências, habilidades e relações pessoais (RABELO, MENDES SEGUNDO, JIMENEZ, 2009), reiterando que a importância do desenvolvimento das competências e habilidade cognitivas, afetivas e sociais superam a mera informação.

Shiroma, Garcia e Campos (2011) ressaltam que as conferências internacionais acentuam o papel socializador e integrador da escola, visando à formação para a cidadania,

valorizando a solidariedade, a pluralidade social e cultural. As consequências e frutos dos setores sociais nacionais têm relação com a agenda internacional, porém não se pode interpretar que tudo foi decorrência da demanda ou de proposição internacional. Até porque cada nação, em posse dos diagnósticos que os momentos preparatórios permitem construir, deve assumir a responsabilidade, autonomia e independência para empreitarem campanhas em seu território, visando à construção de uma sociedade cidadã e equilibrada.

No que tange à EJA, na perspectiva e objetivos da EPT, algumas ações voltaram suas atenções para a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida. A Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), em suas várias edições, é, possivelmente, o marco internacional mais importante na constituição e instituição da EJA. As CONFITEAs são eventos que priorizam a integração dos atores governamentais do mundo todo, que pretendem dar melhores e maiores rumos à educação de jovens, adultos, idosos.

Antes da realização de cada CONFITEA, os países são responsáveis pelo processo preparatório, promovendo debates e proposições com a participação da sociedade civil. No Brasil, uma das maiores interlocuções se dá por meio dos fóruns de EJA (atualmente denominados Fórum de Debates Permanente da EJA - FPDEJA), que reúne profissionais e educandos da área, gestores municipais e estaduais, universidades, movimentos sociais e sindicais, além de muitos outros sujeitos que têm interesse pelo contexto. Os Fóruns de EJA “defendem uma prática pedagógica libertadora e emancipatória para os sujeitos da educação de jovens e adultos” (SOUZA; BOGNAR, 2014, p. 1). Os Fóruns estão constituídos em vários estados brasileiros. Em Mato Grosso, devido à sua extensão territorial e à força que esse movimento conquistou, ele está espalhado em 18 polos regionais, criados a partir de 2001.

Para cumprir os acordos firmados nesses movimentos, é fundamental a participação da sociedade civil, organizada na aplicação das metas, na elaboração dos documentos nacionais que os países apresentam e nas discussões que ocorrem durante o evento, com vistas a influir no documento final e nos compromissos dos governos.

Veja-se a declaração dada por Sérgio Haddad (2009) sobre a realização da VI CONFITEA sobre os procedimentos que a ONU adota em relação a determinados eventos internacionais. Embora já tenham ocorrido várias conferências, o comentário sugere que são atitudes habituais internacionalmente e, da mesma forma, são encaminhadas as ações nacionais ao protegerem a participação social organizada.

Essa estratégia de atuação da sociedade civil é costumeira nas reuniões das Nações Unidas: faz-se um encontro anterior ao evento oficial, com a participação de ativistas, pesquisadores e educadores, como objetivo de intercambiar ideias e propostas, e para conformar novas alianças. Aproveita-se também para preparar a participação no encontro oficial. [...] Para preparar a participação da sociedade civil no encontro oficial, organiza-se um cáucus cuja estratégia principal é atuar no documento final com vistas a ampliar e garantir os direitos educativos por meio de acordos entre os governos (HADDAD, 2009, p. 364).

Convocar a sociedade civil organizada não exime a União de suas responsabilidades. Diante das dificuldades, é necessário mesmo que todos sejam partícipes nesse combate, todos devem integrar-se e lutar com as armas e inteligência que tenham. As CONFITEAs têm prestígio histórico nesse contexto. São realizadas desde 1949, começando em Elsinore (Dinamarca). Depois, seguiram-se: 1960 - Montreal (Canadá), 1972 -Tóquio (Japão), 1985 - Paris (França), 1997 - Hamburgo (Alemanha). A última ocorreu em 2009, em Belém (Pará), e seus frutos ainda estão sendo colhidos. São realizadas de doze em doze anos, com o objetivo de os governos participantes movimentarem ações que estimulem o reconhecimento da educação e a aprendizagem de pessoas sem escolarização como elemento importante e fator contribuinte para adotar a educação e aprendizagem de jovens e adultos como instrumento fundamental para a consumação das atuais agendas e programas de educação e de desenvolvimento internacionais (APT, MDMs, UNLD, LIFE e DESD<sup>9</sup>).

As CONFITEAs são espaços de renovação dos compromissos políticos de cunho internacional para ampliar atributos de implementação nacionais, sendo que, ao averiguar a realidade, esses atributos procurem concretizar o ideal, instrumentando o retórico para a ação. (UNESCO, 2009). Em 1997, na conferência em Hamburgo, ficou assegurado o direito de aprender por toda a vida, verdadeira essência da EJA, mas que necessita canalizar esforços para tal intento. Quase uma década depois, percebe-se que a realidade é similar, como reforça Boff (2002):

E a Educação para Todos ao longo da vida, preconizada nas diversas Conferências Internacionais, permanecerá como horizonte utópico, enquanto não se efetivar uma política de financiamento coerente, e de políticas públicas que assumam seriamente esta modalidade no interior de todo o sistema educacional (BOFF, 2002, p. 162).

---

<sup>9</sup> Educação Para Todos (EPT) e as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável (DESD).

Essas conferências têm relevante papel nas tomadas de decisões das políticas públicas para a educação, manifestadas de um modo peculiar em diferentes países e regiões do mundo, desde o analfabetismo até a educação para todos e com qualidade. Elas mobilizam energias para que a sociedade nacional não hesite em considerar o analfabetismo como problemática que aflige todo o planeta, asseverando a importância de novas intervenções para consolidar a EJA como direito fundamental do ser humano por meio de uma educação para a cidadania mundial. Di Pierro (2005) reconhece as CONFITEAs como organismos para “promover o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, de que a alfabetização é a base”; “destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento” e “renovar o compromisso político dos países com a EJA e passar da retórica à ação (DI PIERRO, 2005, p. 9). A VI e última CONFITEA foi realizada em 2009, no Brasil, na cidade do Belém (Pará). O documento final dessa Conferência, intitulado “Marco de Ação de Belém”, está organizado com as seguintes referências: os problemas e os desafios da educação universal, a trajetória da aprendizagem e educação de adultos desde a Conferência de Hamburgo e os desafios para a aprendizagem e educação de adultos. Porém, a Unesco apresenta algumas preocupações sobre o teor desse documento,

[...] “a aprendizagem e educação de jovens e adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal”. De forma inequívoca, o documento contém a idéia de que o “empoderamento pessoal, social, econômico e político” que jovens e adultos podem construir com base no seu “direito à educação” depende desse “continuum” na aprendizagem (UNESCO, 2010).

Em todo caso, o consenso, assim como o antagonismo de ideias, permite reflexões para o ser humano evoluir. Nesse caso, essas duas categorias são decisivas para que as autoridades governamentais e a sociedade social civil organizada façam as suas ponderações compromissadas na reestruturação da política em defesa dos direitos à EJA e à diversidade de seu público e desafios. Ainda ocorrerá a análise final das proposituras acordadas nessa CONFITEA, pois permanece-se no período em que as ações devem ser realizadas (2009 – 2020).

Na perspectiva das exigências da sociedade globalizada, é imperativo pensar em horizontes modernizados que se difundem em diversos recursos interativos. Essas características não podem ser empecilho para uma formação que coloque o educando no centro do processo da prática democrática participativa, consciente das mudanças e apto à competitividade que as forças do mercado requerem (e promovem), mas sem perder sua humanidade. As políticas

educacionais para a sociedade contemporânea devem ter caráter inclusivo, com projetos voltados às necessidades locais, de indivíduos com competências múltiplas, com capacidade crítica, que sejam éticos, responsáveis e eficientes ao exercer sua cidadania.

Assim, as ações voltadas para a EJA devem promover correspondência entre a educação e as inovações da sociedade da informação e de novas habilidades que interagem nas interfaces das transformações sociais e das relações que subjazem esse grande movimento que conduz ou induz o planeta. A formação do educando da EJA deve estar atenta às mudanças da sociedade. Suas habilidades e competências devem ser desenvolvidas para que esses indivíduos sejam incluídos nessas transformações. São questões ambíguas e complexas, pois a formação, ao mesmo tempo, deve estar articulada à modernização, driblando a subserviência que o mercado de trabalho induz ao trabalhador.

## **4 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E ESTADUAIS PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS**

Nesta parte do trabalho, apresentam-se aspectos das políticas nacionais e estaduais referentes à EJA no Brasil. Inicia-se com algumas informações históricas sobre campanhas e movimentos populares em função da alfabetização de jovens e adultos e, em seguida, destacam-se aspectos, especialmente a partir da década de 1990, que são considerados relevantes para a compreensão das políticas atuais e seus desdobramentos em Mato Grosso.

No Brasil, as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à escolarização dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) como uma ação extensiva, que previa a alfabetização em três meses, além da condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Paiva (1973) argumenta que essa campanha pretendia atingir um grande contingente de analfabetos brasileiros, com a intenção de formar mão de obra que suprisse a carência das cidades e, portanto, deveria ser estendida ao campo. Além disso, o Brasil buscava atender às recomendações da UNESCO, que sugeria mais atenção e redução do analfabetismo. Devido ao fracasso das iniciativas comunitárias em zonas rurais (1950), as campanhas se extinguíram antes do final da década, sobrevivendo as escolas de ensino supletivo disseminadas em algumas regiões do país (HADDAD; PIERRO, 2000).

As Campanhas de Educação de Adultos alimentaram a reflexão e o debate em torno do analfabetismo do Brasil. As fortes críticas e a discriminação através das ideias preconceituosas tratavam o analfabetismo como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Associava-se a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, pois “Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto” (PAIVA, 1973, p. 209). O caráter discriminatório motivou o Congresso Nacional de Educação de Adultos a discutir novas formas de pensar uma pedagogia própria para os adultos:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1973, p. 210).

A renovação pedagógica repercutia pela necessidade de mudanças na concepção sobre analfabetismo, pela inovação da didática para ensinar adultos. Mesmo sendo afetada pela questão política, devido às turbulências vividas no processo histórico de 1959 a 1964, Haddad e Pierro consideram essa fase como “um período de luzes para a Educação de Adultos” (2000, p. 111). As mudanças políticas e sociais pelas quais o Brasil passou no período pós-guerra, a internacionalização, urbanização, industrialização e os fortalecimentos de vários matizes ideológicos da escola pública e privada favoreceram novas experiências educacionais impulsionadas pelos movimentos de educação e cultura popular, inspiradas, na sua maioria, pela pedagogia freiriana.

Com apenas sete meses de mandato, em 1960, num governo que desagradou intensamente a seus apoiadores em potencial, aos políticos e às forças armadas por causa das decisões tomadas em relação ao setor econômico e às políticas externas, o presidente Jânio Quadros renunciou, desencadeando uma grande crise institucional. Em agosto do mesmo ano, o vice-presidente, João Goulart (também conhecido como Jango) assumiu o governo num momento sociopolítico muito conturbado por sucessivas tensões sociais, tanto civis quanto militares, que culminaram no Golpe de 1964, uma articulação civil-militar que o tirou do poder em abril daquele ano. O Brasil, nessa época, vivenciava acirramentos e fervores de ordem política e cultural, evidenciados pela disputa por poder que fortalecia comportamentos extremistas partidários, tanto à esquerda, quanto à direita. Também sofria as influências da Guerra Fria, devido aos embates ideológicos e aos conflitos de paz e guerra, desencadeados principalmente pelos Estados Unidos e União Soviética.

Como consequência da Campanha em Defesa da Escola Pública (1950), tem-se, como ápice, o evento “Mais uma vez convocados”, movimento que deu continuidade às lutas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), numa espécie de contradição, ao relevar os interesses das instâncias privatistas e conceber a educação como direito do cidadão, mas sem assumir o compromisso de provê-la a todos, além de ter o objetivo de fugir do estigma de pátria mal educada. Devido ao elevado índice de analfabetismo, considerado um mal a ser extirpado, na época, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes da Educação, a Lei 4.024, de 20/12/1961, determinando uma série de mudanças de âmbito educacional. Uma das principais diretrizes foi a de erradicar o analfabetismo entre os brasileiros até vinte e três anos e universalizar o ensino primário até 1970 (UNESCO, 2008).

A educação de massa foi vista como antídoto para os males do analfabetismo, intensificando várias campanhas pela educação de base consolidadas por meio do Movimento de Educação de Base (MEB/1958). Ampliada por meio dos Centros de Cultura Popular (CCP)

e dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), teve início uma mobilização nacional contra o analfabetismo. Assim, desponta Freire como figura expressiva de atenção aos cidadãos onerados de direitos sociais, que, ao escolarizá-los, colocava sentido na luta pela dignidade, igualdade de direitos, em essência, pela humanização, transpondo o caráter rudimentar da leitura e escrita dos objetivos das campanhas promovidas pelo Estado. Paulo Freire (1920-1997), figura de destaque nesse contexto, discordava da concepção que se referia o analfabetismo como “enfermidade”, “chagas” ou “ervas daninhas” e que precisava ser eliminado. Ele acreditava que era produto de fatores de uma realidade concreta da sociedade desumanizada (FREIRE, 1981).

O princípio básico da proposta freiriana de alfabetização era que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11). Esse método incorporava a proposta de trabalho através das palavras e temas geradores. Freire reconhecia o analfabeto como portador de cultura, conhecimento, e esse conhecimento era o ponto de partida da prática educativa. Para ele, a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, transformando-a em consciência crítica, conquistando sua autonomia cidadã.

No começo da década de 1960, foi aprovado o PNE, elaborado por Anísio Teixeira<sup>10</sup> (extinto pelo Decreto 53.886 de 14/04/1964). Interrompido poucos meses depois pelo golpe militar (1964), tinha como objetivo a disseminação dos programas de alfabetização por todo o país, seguindo o método de Paulo Freire. Esses programas foram vistos pela Ditadura como grave ameaça pública, abatendo-se a repressão sobre seus seguidores, levando Paulo Freire ao exílio no Chile, onde continuou a trabalhar com a educação. No exílio, escreveu suas maiores obras, que o tornaram conhecido e valorizado em todo o mundo.

Os programas de alfabetização e educação popular preconizados por Paulo Freire sofreram intensa repressão política. Para substituir esses programas, considerados ameaça ao regime da Ditadura Militar, o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, através da Lei 5.370, de 15 de novembro de 1967, para controlar o surgimento das iniciativas populares para escolarizar as pessoas adultas.

O MOBRAL espalhou-se por todo o território nacional com um funcionamento muito centralizado, mas não conseguiu atingir sua meta na erradicação do analfabetismo durante a

---

<sup>10</sup> Considerado o criador da escola pública brasileira, um dos mais relevantes pensadores e articuladores da educação no Brasil no Século XX, responsável pela democratização ao idealizar a escola pública e de qualidade para todos os cidadãos.

década de 1970 (UNESCO, 2008). Em plena transição para a democracia, ele foi extinto, substituído, em 1985, pela Fundação Educar, que tinha por objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de Educação Básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos inoportunamente, para que fossem protagonistas de seu próprio processo de educação (ZUNTI, 2000). A Fundação Educar foi integrada ao MEC, vigorou por dois anos, e foi extinta em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, pela Medida Provisória 251, no primeiro dia do mandato do presidente Fernando Collor, em 1990, sem nenhuma alternativa que a substituísse.

Haddad e Pierro (2000) consideram que o ensino estabelecido pelo MOBRAL tinha a função de “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 117). Como ramificação do MOBRAL, surgiram, a partir de 1971, dois programas básicos: o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI); depois, foram lançados MOBRAL Cultural, Programa de Profissionalização, Programas de Desenvolvimento Comunitário (PRODAC e PES), compondo o Sistema de Educação Permanente. Esses programas tiveram considerável repercussão na condensação do ensino primário, possibilitando a continuidade dos estudos dos recém alfabetizados e das demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. A orientação da UNESCO era para que a formação ultrapassasse a alfabetização básica, promovendo conhecimentos mais significativos. Com pouca atenção do governo, o ensino supletivo foi estigmatizado como ensino de baixa qualidade (UNESCO, 2008), visto como controle social durante a ditadura militar.

A Fundação Educar foi integrada ao MEC, vigorou por pouco tempo, foi extinta em 1990 no Ano Internacional da Alfabetização pela Medida Provisória 251, no primeiro dia do mandato do presidente Fernando Collor em 1990 que lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC):

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

O PNAC foi extinto após um ano de sua criação por falta de recursos financeiros.

A Constituição Federal de 1988 assegurou avanços fundamentais aos direitos sociais, entre eles, restituiu o direito de voto aos analfabetos, contudo, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao Ensino Fundamental público e gratuito e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. A transição para a democracia favoreceu vários compromissos de âmbito internacional como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, na qual vários países e organismos internacionais estabeleceram ações de cunho educativo.

Em Mato Grosso, a Resolução Nº 75/90 do Conselho Estadual de Educação (CEE) assegura importante conquista à modalidade, legitimando aos alunos o ingresso no Ensino Fundamental através da eliminação da obrigatoriedade da apresentação de comprovante de escolaridade, o que impulsionou a demanda por escolas para dar continuidade aos seus estudos.

As políticas econômicas sempre priorizaram a educação de crianças e adolescentes: “a prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação” (FONSECA, 1997, p. 56), deixando a EJA em segundo plano, apesar da intenção de erradicação do analfabetismo em 10 anos. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os programas Alfabetização Solidária ou Movimento da Alfabetização - MOVAS, Alfabetização Solidária (1998-2002) foram iniciativas criadas após a extinção da Fundação Educar.

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) tiveram início em 1998 e continuam sendo realizados até hoje. Têm por objetivo aprofundar o cenário de mudanças, chamando a atenção sobre a EJA como direito, e os Fóruns que se “responsabilizaram em formatar discussões e manter o debate em torno das políticas públicas de EJA que garanta a esses sujeitos o direito de aprender ao longo da vida e por toda vida em todos os espaços sociais que ocupar” (SOUZA; BOGNAR, 2014, p. 3) com a perspectiva de trocar experiências, discutir políticas para a modalidade e contribuir com os municípios que ainda não têm organização própria para a modalidade.

Com a promulgação da Parecer Nº 11, de 05/2000/CNE, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirma-se, ao público de jovens e adultos inscritos na Modalidade de Educação Básica, modos próprios que relevem e se alinhem às características desses sujeitos, o que implicou em grandes desafios aos governos, de acordo com a Lei 10.172/2001, que institui o PNE. Esse parecer é reconhecidamente um marco de excelência para a institucionalização da EJA, relatado pelo professor Jamil Cury, que destaca as Funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, sendo que:

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 (CEB 11/2000, p. 7).

Nesse sentido, reparar não é devolver parte de um tempo não vivido, mas restituir direitos civis, pedagogicamente, o direito de ter uma educação escolar apropriada às suas características, tendo o cuidado de considerar suas necessidades de aprendizagem junto ao momento presente, sem infantilizações e com criticidade e articulada às suas vivências. A função equalizadora vem dando proporcionalidade e importância, em justa medida de se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade em várias fases e situações da vida.

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 (PARECER Nº 11/2000, p. 9).

A EJA é uma modalidade que “enxerga” os diferentes sujeitos e sua condição de vida, assim, não é suficiente expandir a oferta, mas é preciso garantir que “a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea” (Parecer nº 11/2000, p. 10), instituída na Função Qualificadora:

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. 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 (PARECER Nº 11/2000, p. 11).

Fica implícita, ao reconhecer o ser humano como ser em permanente transformação, a necessidade de atualizar conhecimentos, desenvolver habilidades e aprimorar competências advindas de suas experiências na educação extra escolar e na própria vida, assim, o referido parecer rejeita a concepção de ensino supletivo, de ensino compensatório, aligeirado, entendendo que não há idade certa para aprender. A aprendizagem acontece em todas as fases

da vida. Nesse período, a EJA em Mato Grosso era regulamentada pela Resolução Nº 180/2000/CEE, que fixava normas para a modalidade no sistema estadual de ensino até 2010, reafirmando as funções previstas no Parecer 11/2000.

Ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Conselho Nacional de Educação deu abertura ao MEC para lançar novas propostas curriculares aos entes federados e às instituições que ofertassem a modalidade, na elaboração para os dois segmentos do Ensino Fundamental, projetos com características próprias de cada contexto, respeitando suas diversidades e particularidades:

Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Esta compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Este tempo se configura como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles (PARECER Nº 11/2000, p. 11).

Assim, a EJA é concebida como direito de pessoas de todas as idades, numa visão ampliada de educação para a vida, para que tenham a possibilidade de escolher seu percurso escolar para experiências cidadãs e culturais, acesso a novas perspectivas de trabalho e, assim, possam transformar sua realidade. (BRASIL, 1996). No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação, previsto pela Lei n. 10.172/2001, apresentando diagnósticos, diretrizes, metas e objetivos a serem executados até 2010. A intenção era propor novos patamares ao conjunto estrutural da educação, de modo a desenvolver suas habilidades, atualizar e ressignificar conhecimentos, socializar a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como a Educação Superior e as modalidades educacionais (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena).

Os investimentos nas políticas, em termos financeiros e humanos, foram assegurados ao documentar, em ampla campanha nacional e vínculos internacionais, num regime de colaboração entre os entes federativos, ações contínuas, as quais seriam acompanhadas e avaliadas entre 2001/2010. Os profissionais da educação estavam presentes em metas que recomendavam valorização e formação de qualidade.

Em relação à EJA, o PNE (2001/2010) destinou 26 metas, entre as quais algumas foram os gargalos que se cristalizaram nos obstáculos das problemáticas e, por isso, não foram minimizados e comprometeram a superação das demais metas.

1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do Ensino Fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010, p. 644).

O PNE (decênio 2001/2010) foi considerado um plano de larga escala, mas não produziu os resultados esperados. Kipnis (2012) comentou que “já estão disponíveis avaliações sobre o PNE (2001/2010), que apontam para seu fracasso, identificando razões como falhas no processo de elaboração e aprovação, falta de vontade política para uma implementação efetiva” (KIPNIS, 2012, p. 1). Para isso, o Estado conclama a sociedade a priorizar empenhos que melhorem o panorama educativo brasileiro. A sociedade civil se engajou nessa parceria esperando que esse processo constituir-se-ia num aprendizado que fornecesse subsídios para outras iniciativas de construção de políticas públicas sociais, inspirando um olhar crítico, apostando em propostas exequíveis, em que as influências da governança e da governabilidade não fossem fatores de disputa de poder, mas de empoderamento de virtudes e humanidades para o povo brasileiro.

A década de 1990 foi marcada pelo planejamento, implementação e aplicação de avaliações aos sistemas escolares, escolas e redes de escolas de diferentes mantenedoras, para verificar em que medida o desempenho do sistema educacional assegurava a qualidade da educação. Essas políticas de avaliação têm cunho neoliberal e foram adotadas no início dos anos 1980 e expandidas nos anos posteriores.

A partir desse período, foram implantados vários mecanismos de controle e regulação dos setores públicos, com perspectivas de expandir o setor privado e aumentar o poder de mercado. A meta era elevar a produção com o mínimo de recursos possível. Esses mecanismos tinham suas estratégias infiltradas na sociedade. A educação é um dos setores mais afetados por essa ideologia e as avaliações são um exemplo disso. As avaliações correspondem também à execução da meta sete do PNE (2014/2024), que visava a melhorar a qualidade da Educação Básica, tendo como diretrizes desse processo os objetivos das avaliações externas em larga escala e a obtenção das médias estabelecidas pelo IDEB, da seguinte forma:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio (PNE, 2014, p. 31)

Esses testes são frequentemente reformulados e estão sendo aplicados até os dias de hoje, numa dimensão que afeta e mobiliza concepções, julgamentos, gestão de recursos, etc., num crescente exercício da meritocracia. Para Oliveira (2011), “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” (OLIVEIRA, 2011, p. 173). Nesse sentido, entende-se que as avaliações deveriam contribuir com as ações pedagógicas para que estas elevassem a proficiência de seus estudantes. No entanto, Oliveira (2011) destaca que as avaliações externas dão mais ênfase aos interesses de gerar informações para o poder público responsável pela educação “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação” (OLIVEIRA, 2011, p. 173). Essas avaliações perderam o caráter de diagnóstico e de instrumento pedagógico para ser instrumento de controle e regulação do Estado. O INEP, responsável por essas avaliações, criou o IDEB, que estabelece um índice para mensurar o fluxo escolar e a qualidade de aprendizagem no âmbito federal, estadual e municipal, definido na seguinte redação:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil - para os municípios (INEP, 2015).

As avaliações externas em larga escala são um conjunto de testes objetivos padronizados para todo o país. São aplicadas pontualmente a determinado público alvo. Em 14 de agosto de 2002, o MEC designou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), garantido pela Portaria nº 2.270 e apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL. MEC, 2002). A EJA não foi inserida nas avaliações que definem o IDEB, porém o ENCCEJA é um instrumento que insere a EJA na onda dos sistemas nacionais de avaliações. A primeira versão do ENCCEJA pretendia certificar os

brasileiros com quinze anos completos que estudavam o ensino básico fora do País. De acordo com o EDITAL Nº 32, de 8 de junho de 2018, ele foi estendido às pessoas em privação de liberdade, pessoas que respondem por medidas socioeducativas em parceria com as Secretarias de Segurança Pública de cada estado. Na vigência do presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), a aplicação do ENCCEJA foi interrompida aqui no Brasil em 2003, pelo então ministro Cristovam Buarque, retornando somente em 2013.

Entre as várias campanhas estratégicas que o Brasil implementou em sua jornada para se tornar um país melhor, percebe-se a incorporação de políticas compensatórias, compreendendo que, para obter êxito na redução dos altos índices de analfabetismo, a abrangência de sua solução envolve situações-problema pertinentes ao trabalho, saúde, meio ambiente, geração de renda, moradia, segurança, acesso às escolas, transporte, entre outros aspectos. A recuperação e a evolução de um povo se dão por ações contínuas e integradas. As políticas públicas que visam à qualidade da educação devem pensar nela de forma sistêmica: da infância até o ensino superior, ou seja, da creche ao pós-doutorado, nas crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, considerando e respeitando suas especificidades, formar para conviver num mundo sustentável e de paz.

Um dos grandes esforços destinados à implantação de políticas públicas para a erradicação do analfabetismo da população jovem e adulta em nosso país foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado pelo Decreto 4.834, de 8/9/2003, no governo Lula. O PBA abrange todo o território nacional. Apesar de dar prioridade aos locais onde as taxas de analfabetismo são maiores, os municípios, estados, Distrito Federal e União podem vincular-se ao Programa para oportunizar acesso às pessoas que estão em processo de alfabetização. Entre 2003 e 2005, o programa foi disseminado em todas as regiões do país, atendendo a mais de 14 milhões de pessoas consideradas analfabetas a partir dos quinze anos de idade (BRASÍLIA, 2008).

O programa assume um caráter de voluntariado ao selecionar indivíduos não habilitados para alfabetizar, por meio de Edital das Secretarias estaduais e municipais de educação, embasados na Resolução Nº 44, de 5 de setembro de 2012:

III - o pagamento de bolsas a voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alfabetizadores-coordenadores de turma que atuam no processo de aprendizagem, conforme § 5º do art. 5º do Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2012, p. 2).

O PBA faz parte de políticas públicas aligeiradas que visam a erradicar o analfabetismo no Brasil. Acopla-se ao trabalho voluntariado ao admitir profissionais sem formação específica

para alfabetizar com baixo rendimento. A falta de formação e experiência do alfabetizador é uma das fragilidades do programa, pois obscurece os direitos à educação de qualidade e são iniciativas ineficazes. A principal preocupação é o custo financeiro relativamente baixo. Os resultados simulam realidades favoráveis ao Estado em relação ao analfabetismo, mas inadequadas e desprovidas de uma reflexão contextualizada e crítica aos que adentram o programa para aprender. O cidadão perde sua centralidade. A preocupação não é com o sujeito que está sendo alfabetizado, mas sim com o custo

O FUNDEB/MEC pagava uma bolsa aos voluntários cadastrados e vinculados às turmas existentes nos municípios com, no mínimo, sete estudantes na área urbana e quinze na área rural. As aulas tinham a duração de oito meses, com dez horas semanais, ministradas em espaços comunitários alternativos que a comunidade cedia às secretarias (igrejas, espaços comunitários). O programa concebe a alfabetização como o começo da trajetória escolar. A intenção era que os estudantes matriculados no PBA dessem continuidade a seus estudos nas escolas de Educação Básica (EJA).

A adesão ao PBA foi cancelada gradativamente por falta de recursos destinados à manutenção do programa. Em 2016, no governo do presidente Temer (2016-2018), foi suspenso definitivamente. Nesse mesmo ano, a SEDUC-MT implanta o Projeto Muxirum para dar continuidade à redução do analfabetismo no estado, campanha similar ao PBA. A estrutura, os profissionais, a formação pedagógica (ou falta dela), os recursos financeiros, os espaços físicos para funcionamento das salas de aulas seguem os mesmos moldes do PBA. No Muxirum, o caráter de voluntarismo associa-se ao de mutirão. Marco Marrafon, ex-secretário de educação em Mato Grosso (2016-2018), afirmou que:

Como o próprio nome diz, Muxirum, dá ideia de mutirão, o que significa dizer que ele vai dar certo com o envolvimento de toda sociedade civil. A gente precisa unir as denominações religiosas, os sindicatos, a comunidade, os profissionais, para que a gente possa junto fazer esse trabalho diferenciado. Vamos buscar os analfabetos, vamos a casa deles, vamos trabalhar em lar de idosos, e tudo com turmas muito reduzidas, até seis alunos a gente já consegue organizar uma turma, geralmente no local onde ele já frequente (OLHAR DIRETO, JUNHO, 2017).

Seus idealizadores acreditam que é um trabalho diferenciado, no qual a união das igrejas, sindicatos, comunidades e a busca por analfabetos em suas residências, lares de idosos e locais próprios de sua vivência vai fazer a diferença, conduzir ao engajamento social e obter resultados satisfatórios. O ex-secretário acrescenta que:

A metodologia é uma metodologia inovadora, com uma alfabetização em seis meses. A gente espera, nesses primeiros seis meses, alcançar 3 mil pessoas. O que já seria um recorde histórico. Só para se ter uma ideia, de 2010 para 2015 foram alfabetizadas em programas para diminuir analfabetismos pouco mais de mil pessoas. Apenas em seis meses, estamos falando em 3 mil, mas as metas são de 11 mil, e se a gente conseguir fortalecer, queremos subir as metas até 15 mil (OLHAR DIRETO, JUNHO, 2017).

As metas estão bem coerentes em relação às taxas de analfabetismo no estado. Segundo o IBGE (PNAD/2014), o índice de analfabetismo em Mato Grosso é de 7,1%, sendo que 5,9% estão na faixa de quinze a sessenta e nove anos de idade que não possuem conhecimento básico da leitura e escrita. Em 2017, 486 turmas de vinte municípios aderiram ao projeto, entre eles, os que foram pré-determinados pela situação geográfica e baixa escolarização: Acorizal, Chapada dos Guimarães, Ipiranga do Norte, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Tapurah e Várzea Grande. Em 2017, foram alfabetizadas 4.679 pessoas, entre jovens e adultos. A meta era alfabetizar em torno de 11.200 jovens, adultos e idosos até dezembro de 2018 em 21 municípios do estado. (SEDUC-MT, 2018)

Nos dois mandatos do governo Lula (2003/2006 e 2007/2010), manifestou-se o compromisso de promover o crescimento econômico, equalizando a distribuição de renda e promovendo justiça social, o que persistiu em impulsionar os estados e municípios a construir alternativas suficientemente capazes de atender às suas demandas educacionais, especialmente dos grupos em vulnerabilidade econômica e, nesse bojo, está a garantia de acesso à educação, sem distinção, para todos os brasileiros. Nesse sentido, foi assinado o Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, instituindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, como nova unidade administrativa do MEC, assumindo “como sua principal missão assegurar maior integração, coerência e efetividade às políticas de combate às desigualdades no acesso à educação” (Relatório da Gestão da SECAD, 2004, p. 8).

É fundamental que o governo federal viabilize canais competentes de inovação e reestruturação, sobretudo para estabelecer políticas eficientes com instrumentos democráticos de participação social. Devido à sua relação com as diversidades e, ao mesmo tempo, especificidades, a SECAD teve expressiva representatividade para e na EJA. Em 2011, no mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016), em que avançavam os debates sobre ações afirmativas para as etnias, garantia de direitos às pessoas com deficiências e à população carente de recursos financeiros, democratização da educação pública, de qualidade e gratuita para todos, o órgão passou a ser denominado SECADI e assumiu a gestão do ProJovem Urbano e da Educação Especial, acrescentando o eixo da inclusão, representado pela letra I.

Em 2005, vivenciou-se a inauguração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, ofertando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, acolhendo a necessidade de propor relações da escolarização com a profissionalização, pois ressalta o trabalho como uma realidade concreta para esses indivíduos, e veio articular o ensino ao trabalho como princípio educativo de jovens e adultos.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, ampliou sua abrangência para o público do Ensino Fundamental da EJA. Gradativamente, a oferta cobriria os cursos de educação profissional integrados ou concomitantes ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA. Ainda em 2005, o Decreto nº 5.622, que regulamentou o Artigo 80 da LDB (revogando os Decretos nº 2.494 e 2.561, ambos de 1998), deu abertura aos sistemas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal para a oferta de cursos a distância para a EJA, que teve grande aceitabilidade por instituições credenciadas em todo o país. O ensino a distância na EJA merece uma apreciação crítica, ao considerar a multiplicidade de sujeitos que procuram a modalidade. Uns são privilegiados pela praticidade dos recursos utilizados nesses cursos, porém outros, ao contrário, tendem a ser excluídos, pois necessitam de intervenções pedagógicas permanentes e presenciais, além disso, há os que, na condição de analfabetos, ficam impossibilitados de ingressar nesses cursos.

A EJA e a Educação a Distância (EAD) carregam o estigma de educação paliativa, fácil e de baixa qualidade, devido aos cuidados, ou à falta deles, relativos à modalidade, como baixo custo, falta de estrutura e formação específica, parca remuneração, reutilização e repetição dos recursos pedagógicos utilizados, características muito presente nas iniciativas dessas modalidades de ensino. A EAD, em muitos casos, é posta como solução para a educação em massa, pois atinge um contingente muito grande de estudantes e uma abrangência geográfica que os cursos presenciais não conseguem obter. Assim, torna-se conveniente para a educação pública por se tornar mais barata, e para a privada por ser lucrativa. Democratizar a educação é necessidade eminente no Brasil, porém facilitar demais é banalizar a formação. A EJA, ao ser ofertada sob a forma de EAD, pode ser exclusão e barateamento do que deveria ser política social de alto nível.

Mantendo a relação entre EJA, formação profissional e auxílio financeiro para os matriculados, cita-se o ProJovem, que foi reformulado em 2008, desmembrando-se em ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Trabalhador e ProJovem Adolescente - serviços socioeducativos assegurados pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Avanços são

vivenciados por meio da Lei nº 11.947, de 2009, que ampliou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a distribuição de alguns equipamentos a toda a Educação Básica, inclusive a EJA.

O PROEJA teve repercussão em todo o país, pois dialogava com a produção rápida de mão de obra, qualificando profissionais em nível técnico para as demandas de trabalho, justamente um público que busca, na escola, conhecimentos para a aquisição de competências que melhorem suas condições de competitividade, ingresso, estabilidade e até de ascensão no mercado de trabalho. Ventura (2007) afirma que o programa apresenta correspondência na possibilidade de articular a EJA e a Educação Profissional, pois ambas são mais procuradas por demandas com trajetória comum, classe trabalhadora e oferta educacional paralela ao sistema regular. Porém foi constatado alto índice de evasão no programa, conforme estudos feitos por Gomes (2011):

O sítio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) informa que há um alto índice de abandono dos cursos do Proeja. Ao longo de 2007 e 2008, foi desenvolvido o projeto “Inserção Contributiva”, prevendo visitas às instituições que apresentam um alto índice de desistência dos cursistas, para identificar as causas e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação que reduzam a evasão. Não encontramos, infelizmente, documento do órgão que sistematize os resultados desse trabalho (GOMES, 2011, p. 28).

Esses programas foram implantados visando a concretizar direitos assegurados na LDBEN/96, bem como assegurar o alcance das Metas 14 (expansão da oferta em cursos a distância com aproveitamento em cursos presenciais) e 15 (associação entre EJA e formação profissional) do PNE (2014/2024). As tentativas frustradas conduziram a oferta da EJA para outra dimensão, que vai além do circuito escolar. Num viés de independência do sistema educativo e associações com outras organizações sociais, o ensino destinado aos jovens e adultos articulado com a formação profissional passa ser de responsabilidade também do Sistema S. Instituições privadas que recebem subsídios públicos, elas têm a função de oferecer, aos trabalhadores, diversos bens e serviços que promovam saúde, lazer, assistência social, esporte, cultura, profissionalização, entre outros.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/1996) foi designada para criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sua finalidade era distribuir os recursos financeiros aos sistemas de Educação Básica pública de acordo com o número de alunos computados na realização do último censo escolar. Sua existência vigorou de 1997 a

2006 e, nesse período, a EJA foi totalmente marginalizada e desconsiderada do sistema educativo, mantendo sua trajetória para garantir seu espaço na educação difícil, entre outras situações, pelo descaso de autoridades públicas:

Com valor aluno/ano muito baixo, e controle externo das matrículas [...] ‘proibidos’, de forma inconstitucional, a inclusão de jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolaridade – mesmo os de curso presencial – no âmbito total dos alunos atendidos, uma vez que eles constituiriam, potencialmente, um ‘desequilíbrio’ das contas e do ‘congelamento’ dos gastos sociais, comprometendo o discurso sobre a exitosa ‘repartição equitativa’ (ARELARO, 2007, p. 12).

Consequentemente as matrículas da EJA não eram computadas, gerando a impossibilidade de receber recursos financeiros do FUNDEF, condições básicas para manter questões estruturais, pedagógicas e administrativas. Em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, com validade até dezembro de 2020. Para Di Pierro (2014), a inscrição da EJA no FUNDEB aconteceu progressivamente em condições desfavoráveis, devido ao fato de as matrículas realizadas nos cursos presenciais da modalidade serem inferiores às outras etapas e modalidades educacionais, devendo respeitar o teto máximo de 15% do total dos recursos do fundo para a EJA, sendo correspondente 0,7 como fator de ponderação do total destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, mesmo com significativo atraso de financiamento, a EJA teve dificuldades, sendo sua inclusão gradativa e com valor inferior aos demais níveis. Ainda assim, a autora considera que os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então. Machado (2009) discorre sobre a ponderação do teto de 15%, mas analisa sob outro ângulo, ao reconhecer que, apesar do teto de 15% e dos outros baixos fatores de ponderação, o FUNDEB gerou uma expectativa positiva para a EJA:

A grande expectativa segue com a implantação do Fundeb, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola. (MACHADO, 2009, p. 30)

Essa inclusão representou um alento muito grande para a modalidade, pois a garantia de receber recursos financeiros estimularia estados e municípios a investir na modalidade, favorecendo o acesso, a permanência dos estudantes e o ensino de qualidade. Posteriormente,

contempla-se a EJA ocupando espaço e conquistando direitos antes postergados. Em 2011, a modalidade foi inserida ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA); em 2012, no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a distribuição de obras de literatura.

Em Mato Grosso, durante o governo de Blairo Maggi (2003-2010), o então secretário de educação, Ságuas Moraes Sousa (2007-2010 e 2011-2013), atribuiu à SEDUC-MT a implementação de ações que assegurassem condições mais adequadas para atender às especificidades do público da EJA. A Portaria nº 393/2007 instituiu a Comissão Interinstitucional, com o objetivo de encontrar alternativas de oferta da Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso que, numa perspectiva dialógica, adquirissem um novo sentido de educação escolar, de forma que sua escolaridade contemplasse múltiplas possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica por meio de tempos flexibilizados e espaços diferenciados (MATO GROSSO, 2010), compatibilizando com o Artigo 214 da Constituição Federal, que assegura direitos sociais e individuais, sobretudo a erradicação, universalização e qualidade da educação.

Sendo assim, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) foram criados na efervescência por implantar alternativas políticas, pedagógicas e administrativas para ressignificar e revitalizar a oferta da Educação de Jovens e Adultos no estado, além de promover rupturas com a oferta regulamentada pela Resolução Nº 180/2000 do CEE/MT, de 5 de setembro de 2000. Instituídos pelo Decreto nº 1.123/2008, os CEJAs devem adequar seus projetos políticos pedagógicos, de modo a atender à especificidade pela qual foram criados e de acordo com as bases legais que regem a modalidade. Sua forma de oferta e atendimento é um pouco diferenciada das escolas que têm autorização para ofertar a modalidade, exatamente por serem um espaço de referência de formação, de concepções, de práticas pedagógicas, de currículo, de avaliações que expressem democraticamente a proposta que convém ao coletivo e que inspirem a efetivação da identidade pessoal, profissional e institucional. (MATO GROSSO, 2010). A Resolução Normativa 5/11/2015 do CEE/MT fixa as normas de oferta, mas são as ROP que discriminam toda sua especificidade e complexidade de atendimento.

Para compreender a relação entre os fundamentos e práticas das políticas públicas de âmbito nacional e estadual, respeitando a linha do tempo, serão necessárias idas e voltas entre esses entes federativos, dando a sensação de voltar no tempo. Porém o regresso é para dar a compreensão histórica de alguns avanços e retrocesso na educação brasileira. Construiu-se este texto partindo sempre da proposta mais abrangente para reportar às estaduais, especificamente

o estado de Mato Grosso. Basicamente, primeiro, são instituídas as diretrizes nacionais para dar respaldo às unidades federativas para construírem, a partir delas, as suas particularidades. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 205, preconiza que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Esse direito é também consagrado no Art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que reafirma que todo ser humano tem direito à educação, portanto, a educação, indistintamente, é uma possibilidade assegurada a todo indivíduo para seu desenvolvimento intelectual e pessoal e que propicie mudanças e transformações importantes em suas relações e contexto. Para Gadotti (2003, p. 11), “A Educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens”. Esse pensamento, associado ao de Dewey (1973, p. 17), que “define a educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual o homem melhor compreende o sentido dessa experiência e a partir da qual se habilita a melhor dirigir o curso de suas experiências futuras”, persegue os objetivos e funções da EJA. Pessoas que historicamente estiveram excluídos de espaços sociais importantes estão sendo realocadas pela educação.

O ambiente, o público alvo, as condições de trabalho, a segurança e a valorização do educador são aspectos que tensionam, mas não podem ser empecilhos para levar uma educação adequada a esses sujeitos. As atividades pedagógicas devem alinhar-se à educação libertadora e humanizante, que Freire (1981) tanto defende por acreditar que a educação é o caminho para a transformação do homem e, ao se transformar, ele se humaniza. Dialogando, os homens aproximam-se entre si, estabelecem o entendimento, a compreensão, a afetividade e diminuem a violência.

Em Mato Grosso, o Decreto nº 1543/2008 possibilitou, em 2009, a implantação da Escola Estadual “Nova Chance” do Sistema Prisional, em parceria com a SEDUC-MT e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). A escola tem autorização para a oferta do Ensino Fundamental EJA – 1º e 2º segmentos – e Ensino Médio EJA, em consonância com a Resolução Nº 447/09, publicada em DOE, de 27 de novembro de 2009, e o Credenciamento 371/2009, publicado em DOE, de 27 de novembro de 2009. Assim, a EJA vai se ajustando e justificando ser política de correção de diversas discrepâncias sociais.

Em virtude disso, a UNESCO, juntamente com seus parceiros, trabalha para que a ideologia da cultura de paz se concretize em prol de um mundo mais tolerante, solidário, que respeite as individualidades, aceite a liberdade de expressão, previna e resolva conflitos pelo poder do diálogo (BRASÍLIA, 2010). A âncora dessa conquista é a educação:

[...] [uma] educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural (BRASILIA, 2010, p. 13).

A educação deve ter, como princípio formativo, a construção do cidadão justo e fraterno, com a consciência voltada não só para produzir conflitos, mas habilmente combater as causas da violência, de modo que os componentes curriculares tenham requintes de ética, respeito, solidariedade, bom senso; que a convivência com as diferenças seja naturalizada com porções de respeito, aceitação, compreensão; que os professores sejam promotores dessa cultura; que as reflexões sobre o direito de ser, estar, sentir possam transformar as relações sociais (BRASÍLIA, 2010).

Em março de 2005, o presidente Lula, junto com o ministro da educação, Tarso Genro (de 1/2004 a 7/2005), dedicou atenção especial ao encaminhamento dos recursos financeiros destinados à educação, cumprindo uma das promessas de campanha do seu programa de governo: a de melhorar a qualidade do ensino, da formação de professores e de recursos para educação. Em 2006, num processo de transição da política de financiamento do Governo Federal, traz-se a progressiva inclusão da modalidade ao Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB, Lei 11.494/2007 e Emenda Constitucional Nº 53, gerando novas perspectivas para a modalidade na agenda das políticas nacionais. São inúmeras as iniciativas contempladas na década da alfabetização (2003-2012) nas três esferas do governo. Boff (2002), antecipadamente, anunciava alguns parâmetros políticos para a EJA, evidenciando que o presente não evoluiu nos resultados propostos para a modalidade, sugerindo políticas sérias e contínuas, inclusive investimento financeiro, para, de fato, a sociedade brasileira reduzir sua dívida com essa parcela de sua população:

[...] quando se pensa na demanda reprimida para esta modalidade de ensino percebe-se que pouco se avançou em dez anos, e será necessário ampliar significativamente a oferta desta modalidade nos próximos anos para atender as exigências do Plano Nacional de Educação. E a Educação para Todos ao longo de toda a vida, preconizadas nas diversas Conferências Internacionais, permanecerá como horizonte utópico, enquanto não se efetivar uma política de financiamento coerente, e de

políticas públicas que assumam seriamente esta modalidade no interior de todo sistema educacional (BOFF, 2002, p. 162).

Ao refletir sobre a necessidade de as políticas públicas assumirem seriamente a EJA, reconhece-se que é preciso que as ações implantadas atendam às diferentes deficiências regionais, locais, econômicas e culturais. São aspectos predominantes do contexto, que reforçam as fragilidades a serem superadas e do firmamento de continuidade e fortalecimento, e não de mudanças radicais e precoces, caracterizando a rivalidade e conflitos de egos de governo para governo. A dívida que a sociedade tem com esse público cresce na medida em que se negligencia sua existência. É preciso efetivar um discurso mais refinado sobre direitos humanos e, acima de tudo, alinhado e comprovado nas práticas sociais cravadas na fonte da dignidade, do compromisso, do respeito e da ética.

Tecendo algumas considerações sobre a preocupação com a estabilidade econômica, a retomada do desenvolvimento do país, a diminuição da pobreza e da desigualdade social, como marcas dos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010), percebem-se alguns pilares significativos para estabelecer melhorias nas políticas educacionais, porém faltou exatamente o compromisso e a seriedade de pessoas, órgãos públicos e outras formas convencionais de atuações políticas para que os indicadores da educação, com as necessidades e possibilidades, prosperassem em diferentes localidades do Brasil

Embora seja reconhecido o estabelecimento de políticas promissoras para a democratização do ensino para as pessoas jovens e adultas por intermédio do Programa Brasil Alfabetizado, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) ligada ao Ministério da Educação (MEC), da inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), do Programa Fazendo Escola, da implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os resultados demonstram que essas ações não foram eficazes para equalizar a EJA no campo das políticas públicas de educação com qualidade. Em relação aos outros níveis de ensino, a EJA não teve sua ascensão como se esperava. O excerto abaixo foi retirado do Relatório-Síntese do XI ENEJA:

É preciso considerar que o atual governo federal, ainda que com percebidos avanços quanto ao lugar ocupado pela EJA na agenda Política da União não rompeu com a concepção de educação de jovens e adultos elaboradas no bojo do estado e da

educação no país na década de 90, cuja execução se materializa no desenvolvimento de fragmentadas ações/experiências desenvolvidas sob a lógica e parcerias “conciliatória” e no desenvolvimento de programas, em geral, pulverizando recursos e sobrepondo ações. Nesse sentido, o vasto “cardápio” de programas e projetos atuais (Programa Brasil Alfabetizado, ProJovem, Proeja entre outros) não se constitui uma política pública de Estado com efetividade social para reversão do cenário acima apresentado [...] (Relatório-Síntese do XI ENEJA, 2009, p. 2).

Essa situação leva a refletir sobre as contradições e conflitos de interesses que marcaram o governo do presidente Lula: muitas forças oponentes que, de acordo com seus interesses, deixaram de concentrar esforços ou influenciaram a desmobilização de políticas com resultados mais próximos das deficiências sociais. As boas intenções não são garantias de que sua concretização tenha êxito. Especificamente sobre a EJA, durante o mandato do presidente Lula, há que se reconhecer as várias iniciativas em que a União tentou priorizar a modalidade como educação pública com equidade e qualidade social. O aumento de investimento federal e a criação de vários programas para atender às categorias diferentes desse público são marcas desse período que podem ser concebidas como metas para alavancar a modalidade de “categoria de segundo plano”, para consolidar o objetivo inalienável do poder público com a democracia educacional. Em contraposição, vários gestores públicos empreenderam esforços brandos e não se posicionaram como corresponsáveis para materializar esses objetivos.

Em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi aprovado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, associado à proposta de atuação na Educação de Jovens e Adultos. O programa é vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo o MEC o órgão responsável por articular sua estrutura com o Sistema Nacional de Emprego (SINE) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para o desenvolvimento das nove ações proposta pelo programa. O PRONATEC EJA é ofertado para estudantes do Ensino Médio “regular” e EJA, estes podem adquirir o diploma do Ensino Fundamental ou Médio, como também qualificação para o mercado de trabalho. No começo, foi uma alavanca estratégica de trabalho da presidente Dilma Rousseff para “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011), e instituir o Bolsa Formação. De acordo com a lei de sua criação:

São objetivos do Pronatec: I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar

e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Lei nº 12.513, 2011)

O PRONATEC instituiu a bolsa-formação regulamentada pela Portaria nº 168, de 7 de março de 2013, que “consiste na combinação de oferta educacional com a contrapartida de um ‘benefício’ em dinheiro. Entendida como forma de manter o aluno no curso, paradoxalmente, a bolsa funciona como forma de atrair o aluno para o curso” (SILVA, 2014, p. 189). Esses cursos oferecem uma variedade de qualificações formativas com curta duração, e são os mais procurados pela demanda que adentram no PRONATEC. Porém, de acordo com os princípios fundantes da EJA, eles retornam o caráter de aligeiramento, afetando a qualidade da aprendizagem, e dão exclusividade ao mercado de trabalho e não à formação integral do cidadão. O recebimento de auxílio estudantil por meio da Bolsa Formação serve de estímulo para que os jovens e adultos da classe trabalhadora ingressem nesses cursos. “Apesar da inegável ampliação do acesso à EPT, o caráter privatista do PRONATEC, via Bolsa Formação, com o objetivo de formar para o mercado, viabiliza a constituição de um grande mercado da formação” (LIMA, 2012, p. 511), forjando a expectativa de retorno, inserção e progressão no mercado de trabalho. O PRONATEC representa abertura aos processos de privatização da educação e da formação de mãos de obra diversas que são postas no mercado de trabalho, porém sem conseguir absorver toda a demanda habilitada.

Confirmando o discurso hegemônico que atribui à educação a responsabilidade em resolver deficiências da economia brasileira, o PRONATEC apresenta-se como caminho de superação das carências de mão de obra qualificada pronta para ingressar no mercado de trabalho. Confrontando esse mesmo discurso, Frigotto (2007) alerta sobre a preocupação de que os jovens e adultos egressos do PRONATEC “não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140). Essas iniciativas podem aparentar soluções imediatas para o mercado de trabalho, pois, aparentemente, vêm suprir a carência de mão de obra qualificada, mas com tendência ao fracasso. A restrição da carga horária, uma de suas fragilidades, impossibilita o trabalho de promover a captação de conhecimentos científico-tecnológicos e socioculturais que permitam uma leitura crítica do mundo.

A qualificação para o mercado de trabalho é justa e necessária, porém, sem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, esses jovens e adultos ficam com a percepção de sujeito social que constrói sua identidade com contributos de sua formação acadêmica e de suas relações cotidianas danificadas. Para Frigotto, “continuamos mudando os nomes das coisas, enquanto milhares de jovens e adultos não têm escolaridade. Gastamos dinheiro e não resolvemos o problema. Estamos inserindo onde e de que forma essas pessoas no mercado de trabalho?” (FRIGOTTO, 2014, p. 1).

Isso nos leva a refletir como o dinheiro público está sendo aplicado e perceber que as características do tratamento para com a classe trabalhadora perpetuam-se ao longo da nossa história. Dito de outra forma: “Veste o presente com roupagens emprestadas de um passado no qual engendraram determinações regressivas à extensão do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores” (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 3). Analisando os fatos do passado e do presente, parece ser conveniente a falta de preparação para investir na autonomia cidadã e, menos ainda, no enfrentamento das correntes opressoras do capitalismo que legitima a sociabilidade neoliberal.

Outro aspecto que movimentou as apreensões e abalou um público maior foi o fato de a maioria dos cursos do PRONATEC ser ofertada por instituições privadas conveniadas ao MEC, principalmente com o Sistema S:

[...] além do Sistema S, as empresas privadas que atuam no ensino encontram no Pronatec o alento para a manutenção dos seus negócios, mediante financiamento dos cursos a serem ofertados aos trabalhadores e estudantes, desde que habilitadas pela comissão avaliadora constituída em cada instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Para melhor perceber a dimensão desse tipo de financiamento, vale registrar o fato de que, somente no ano de 2012, de acordo com o relatório da gestão do MEC, foram habilitadas 339 unidades de ensino, sendo que 85 são privadas e 254 do Sistema S (OLIVEIRA; MENEZES, 2016, p. 231)

O Sistema S é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). São organizações chamadas de paraestatais, ou seja, são privadas, mas lidam com recursos arrecadados pelo governo, razão que justifica o PRONATEC ser fonte de disputa pelos recursos públicos.

Destacamos, em nível estadual, alguns aspectos que são fundamentais para a realização da nossa pesquisa, tais como a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos como espaço de excelência da modalidade, a elaboração das Orientações Curriculares para a EJA pela SEDUC-MT, regulamentada pela Resolução Normativa 5/11/2011 do CEE/MT. Essa normativa foi elaborada em decorrência de consultas aos profissionais e representações sociais que nela atuam por intermédio da SEDUC-MT, CEE, Fóruns de EJA, no mandato do ex-secretário de Educação, Ságuas de Moraes Sousa<sup>11</sup>, quando Silval Barbosa era governador do estado, com a finalidade de ressignificar carga horária, conhecimentos significativos, assegurando, fortalecendo e ampliando oportunidades de acesso e qualidade de atendimento, ela preconiza as diretrizes estaduais para a EJA.

Em 2016 durante o governo de Pedro Taques (2015-2018), motivada por melhores condições de trabalho, a maioria dos profissionais da educação, liderados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica – SINTEP/MT, desencadeou o movimento grevista no estado durante sessenta e dois dias letivos, com adesão dos Centros e,

[...] após um período de greve na rede de Educação do estado de Mato Grosso, os CEJAs foram notificados que haveria uma mudança na forma de atendimento da modalidade nos Centros e como consequência haveria extinções de funções e assim ocorreriam cortes de profissionais, segundo o governo, para contenção de gastos, tal como no cenário nacional houve um desmonte em várias políticas públicas, especialmente na EJA (OLIVEIRA, 2018, p. 63).

No “Orientativo Referente à Reposição dos CEJAs” encaminhado às Assessorias Pedagógicas e CEJAs, a SEDUC-MT afirma que foi produto das discussões entre seus técnicos (CJA, SUGP, SUGT/CLN<sup>12</sup>), alinhada com as experiências de alguns gestores preocupados com a conclusão do ano letivo de 2016. Assim, foram acontecendo as mudanças da matrícula por área de conhecimento para carga horária por etapa.

O estado de Mato Grosso, visando a assegurar a inclusão de pessoas acima de quinze anos consideradas analfabetas e que precisam dar continuidade à formação escolar, oferta a EJA em escolas estaduais, CEJAs, por meio de exames *online* para o Ensino Fundamental e Médio, abrangendo o espaço urbano, rural e as pessoas privadas de liberdade. Assim como todo o

---

<sup>11</sup> Ságuas Moraes foi secretário de educação no mandato do governador Blairo Maggi (2007-2010) e de Silval Barbosa (2011-2013).

<sup>12</sup> Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CJA), Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGP) Superintendência de Gestão Escolar (SUGT), Coordenadoria da Legislação, Normas e Organização Escolar (CNL)

contingente brasileiro, infiltram projetos pontuais que aceleram o ensino, depositando a ação docente em pessoas com formação de Ensino Médio, sem experiência com a docência e, principalmente, sem pré-requisitos importantes para a especificidade da modalidade. Isso garante ações de baixo custo financeiro com proporções significativas no cenário da educação do estado.

Dessa forma, as ações do estado acontecem pela democratização, acesso e permanência de pessoas jovens, adultas e idosas, visando a atender às necessidades sociais previstas em diretrizes nacionais e estaduais, sem perder o caráter social e político que deposita na educação o dolo de causar desajustes intersetoriais, em especial no setor econômico, e, por isso, cobra do setor educacional a responsabilidade de encontrar respostas que solucionem problemas com amplitudes que a ele não correspondem ou que precisam de outras políticas para obter êxito. As mudanças das ROP 2017 são produto de projeções governamentais ideologicamente capitalistas, predominantes na economia atual, que acredita que trabalhar mais com menos é favorável ao crescimento da sociedade.

O século XX se encerra promovendo uma nova sociedade, na qual a informação e o conhecimento são moedas de compra, venda e dominação, negociadas pelas novas tecnologias, se não destruídas por elas. O século XXI reforça essa transição, propondo uma nova concepção de homem, sociedade e educação, e convoca novas competências individuais, delegando à educação a função de fio condutor para incorporar, nas pessoas, os avanços e as frustrações da sociedade do conhecimento e da informação.

A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões (MORAN, 2011, p. 11).

Nessa organização, os indivíduos devem estar abertos e ávidos por mudanças que o integrem com o mundo globalizado. Sendo a educação uma ação eminentemente política e transformadora (FREIRE, 1997), as escolas devem encontrar, na demanda estudantil, as necessidades que devem ser supridas, os conhecimentos que devem ser adquiridos, ampliados e reformulados ao longo da vida no cotidiano dos estudantes.

Moran (2000) adverte que “um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las

parte do nosso referencial” (MORAN, 2000, p 23). Incorporar as práticas do novo milênio parece ser uma realidade mais distante e difícil de ser concretizada para uma parcela expressiva do público discente da EJA, não por falta de capacidade, mas pela simplicidade e perda de direitos ao longo da vida, que dificultam sua inserção nos debates sociais.

A Educação de Jovens e Adultos vem rompendo barreiras, muito em função das lutas que se propagam, e nela estão engajados movimentos e organizações sociais, profissionais e diversas ramificações da sociedade, que se preocupam com os menos favorecidos, embora sofrendo fortes influências das políticas internacionais, na maioria das vezes representadas pelo Banco Mundial, OCDE, OMC, ONU, entre outros organismos internacionais. Essas políticas são legitimadas na elaboração de metas assumidas nos acordos internacionais que asseguram investimentos humano e financeiro para reduzir o analfabetismo, concebido como sustentação da divisão e da diferença de classes. As metas são necessárias, mas são ousadas, embora não sejam impossíveis. O Brasil ainda está em dívida com os objetivos das políticas internacionais e nacionais.

Em síntese, nesta parte do trabalho, procurou-se evidenciar que a EJA é fruto de demanda social, organização de profissionais da educação em articulação com a sociedade civil, em movimento no campo das políticas públicas. Como em todo o campo educacional, registram-se avanços em nível nacional, como aqueles presentes na Constituição de 1988, no compromisso afirmado em Jomtien (1990), na criação das diretrizes curriculares específicas da EJA (2000), nas metas definidas no PNE (2001-2010) e nos avanços em nível estadual, como a criação dos CEJAs (2008) e a definição de Orientações Curriculares para o estado. No entanto, também podem ser destacados desafios permanentes ou novos, tais como a influência dos contextos internacionais, que geram propostas de formação aligeirada, diretamente vinculadas ao mercado de trabalho, que induzem ao aproveitamento de trabalho voluntário e não profissional ou especializado e transferem recursos públicos para organizações privadas (caso do Sistema S).

A EJA é marcada por ações descontínuas e de baixo custo, que tendem ao insucesso de seus princípios e finalidades. Financeiramente, os recursos reservados pelo FUNDEB à modalidade são insuficientes, prejudicando a equidade e qualidade. Os professores que atuam na docência da EJA, em sua maioria, não possuem formação específica para a modalidade. Materiais didáticos, condição econômica, física e psicológica dos estudantes, dificuldade de transportes e de acesso às tecnologias são outros desafios que a modalidade tem que superar. A identidade, os saberes, as práticas pedagógicas, as relações intra e interpessoais são construídas

e fortalecidas no dia-a-dia do fazer educativo. Nesse contexto, é imperioso respeitar as especificidades e, ao mesmo tempo, a multiplicidade do público contemplado pela EJA.

## 5 CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NUM CONTEXTO EM TRANSIÇÃO

Após caracterizar a política pública de educação de jovens e adultos, bem como a constituição do CEJA como espaço para dinamização pedagógica dessa modalidade, nesta seção, será desenvolvida a análise no que se refere às ROP e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA. A análise está delimitada ao período que começa nos três últimos meses letivos de 2016, nos quais se implementou a mudança e se efetivou a oferta por meio da Carga horária por etapa/Disciplina, e termina em novembro de 2018, período de encerramento da pesquisa de campo.

É fundamental evidenciar a finalidade social dos CEJAs em Mato Grosso, pois, na batalha contra causas, efeitos e consequências do analfabetismo e da inconclusão da educação escolar, essas instituições se destacam como importante instrumento de equidade. Importante também é compreender como se configura a política, a organização e a prática no contexto atual, pois os sujeitos pesquisados apontam elementos que ora convergem e ora contradizem, ao expressarem suas percepções e expectativas sobre as ações, os objetivos e o funcionamento da instituição escolar em que trabalham.

Para o funcionamento dos CEJAs no período em foco, a SEDUC-MT promoveu um encontro de gestores, em 2016, e apresentou um diagnóstico da situação da EJA nos CEJAs e, com isso, justificou a introdução de uma nova organização para essas unidades escolares. A descrição da proposta teve, como suporte principal, um documento<sup>13</sup> intitulado “Estudo de Atribuição CEJAs até 2017”.

Em seguida, ainda em 2016, os CEJAs receberam as ROP 2017, que afirmam fundamentar-se no princípio de contemplar as especificidades e diversidades de estudantes, que, na sua maioria, são ativos no mercado de trabalho e que frequentam uma organização de trabalho pedagógico diferenciado e voltado para o desenvolvimento das capacidades desse público em articulação com os saberes, culturas e trajetórias de vidas. Segundo esse documento, a flexibilização de tempo, espaço e currículo é fator preponderante para a aprendizagem ativa e significativa e alicerce para o acesso e permanência dos educandos.

É importante esclarecer que a denominação “Regras de Organização Pedagógica – ROP” vigorou desde a sua criação até o ano de 2017; em 2018, esse mesmo documento, por critério da SEDUC-MT passou a ser denominado “ORP - Organização Pedagógica”, contudo, estamos analisando o documento de 2017, o que justifica a nomenclatura ROP. As narrativas

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/>>.

apresentadas são excertos das falas dos sujeitos participantes, que, em certos momentos, usam a denominação referente a 2018.

Em correspondência à proposta deste trabalho e em consonância com o Comitê de Ética, serão usados pseudônimos para denominar os participantes da pesquisa, ressaltando que os dados apresentados são retirados das entrevistas e das rodas de conversa, que explicitam as percepções dos sujeitos. Alguns elementos nas informações coletadas se destacaram constituindo-se eixos para análise e serão mananciais da movimentação das convergências e contradições.

As ROP são um documento de 23 páginas contendo os seguintes aspectos: finalidades do CEJA; apresentação dos CEJAs existentes no estado; fundamentação legal; proposições de como deverá ser o calendário escolar; ficha de matrícula; cadastro do estudante; matrícula do segundo segmento e Ensino Médio; matrícula do primeiro segmento; matrícula extraordinária; progressão parcial; classificação e reclassificação; ambiente escolar; formação de turmas; orientações para cadastro de turmas na situação de disciplinas optativas; matriz curricular de cada segmento; atribuição do professor; horário de aulas; metodologia de atendimento; ajustes de matrículas; aproveitamento de estudos; parâmetros e critérios de avaliação; registro de desempenho do estudante na agenda do segundo segmento e Ensino Médio; frequência; retorno da avaliação da aprendizagem; transparência; fechamento do ano letivo; histórico escolar, ficha individual, ata de resultado final; certificação.

A rotina escolar de um ambiente de ensino para pessoas jovens, adultas e idosas sofre rupturas, harmonias e tensões entre diferentes gerações, em relação ao capital econômico e cultural, às lutas e campanhas sociais, à ressignificação de valores, às transferências de responsabilidades, entre outros fatores. A partir dos anos 1990, essas rupturas e tensões agregaram novas características à EJA, reformulando sua função social ao articular o desenvolvimento intelectual e as necessidades do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. A formação destinada a sujeitos até então destituídos de direitos, que precisam exercitar e usufruir de sua cidadania, é um processo de “construir gente”, cujo objetivo deve ser a humanização (FREIRE, 1983). O homem deve estar alicerçado na cooperação, sustentabilidade e criatividade, sem ser refém do capital, sendo dinâmico, evoluindo enquanto humano.

Na sociedade contemporânea, “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33), o papel do profissional da educação se expande, obrigando-o a recorrer a novas formas de exercer sua função

pedagógica, transpondo os conteúdos de sala de aula para a cidadania praticada, levando o aprendiz a ser participativo, a deixar de ser manejado e ser resistência. “Somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças que incentivem que apoiem orientados por pessoas e organizações livres” (MORAN, 200, p. 16). O educador deve propiciar meios que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico e da inovação, que fazem indivíduos serem atores e autores de sua própria história.

O educador da EJA aprimora suas práticas e concepções coligadas a outras especificidades substancialmente influenciadas pelas trajetórias de vida de cada estudante, o trabalho como princípio educativo, a reparação contínua e a qualidade dos processos de aprendizagens em uma modalidade que é marginalizada. A SEDUC/MT, no papel de mantenedora da educação pública, tem autonomia para criar propostas que vislumbrem novos horizontes para seus estudantes e para a sociedade como produto final. Em 2017, ela apresentou as ROP com novas estruturas e a carga horária que o educando deve obter para concluir o Ensino Fundamental e Médio. Para esta pesquisa, é fundamental a compreensão desse documento para atingir os objetivos propostos. Diante disso, passar-se-á a descrever e analisar as ROP 2017.

### **5.1 Regras de Organização Pedagógica (ROP 2017): mudanças para os CEJAs em Mato Grosso**

Vinculada às Resolução 05/2011 e 02/2015, as Regras de Organização Pedagógica (ROP 2017) da Carga horária por etapa/Disciplina discriminam os pré-requisitos para a oferta da EJA nos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso para o ano letivo de 2017. No entanto, essa forma de funcionamento teve início em outubro de 2016, por intermédio de documentos que a SEDUC-MT encaminhou aos CEJAs como forma de orientá-los para a mudança. Entre eles, está a Nota Técnica - Centro de Educação de Jovens e Adultos N° 002/2017 datada em “Cuiabá, 19 de dezembro de 2017” (documento fornecido pelo CEJA, Anexo A).

Analisando as ROP 2017 em relação às funções de reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos já determinadas no Parecer 01/2000, pode-se verificar que elas introduzem diferentes elementos que as fortalecem. Para a função de reparadora, permite-se a matrícula do estudante no curso em qualquer período do ano letivo,

garantindo seus direitos civis, por não ter uma linearidade na condução de seus estudos e justificada sob o argumento de que a aprendizagem se dá ao longo da vida. Na função de equalizadora, trata do fato de que é muito comum, para os estudantes da EJA, interromperem seus estudos por questões da demanda da vida madura, compreendendo que a flexibilização do tempo de sua escolarização garante a continuidade de sua formação, segundo o documento, sem desprezar a carga horária cursada antes da sua interrupção. A frequência não está mais vinculada ao limite de 25% de ausência, o que tem sido entendido como um dos motivos dos altos índices de evasão.

De acordo com esse documento, o primeiro segmento do Ensino Fundamental compreende as séries iniciais condensadas em dois anos de duração, cada qual com duzentos dias letivos, oitocentas horas de aula, denominado também de unidocência.

A atribuição de classes/aulas, será feita em caráter de unidocência, ou seja, a turma será atribuída na matriz curricular e conforme a CH/S, a um único professor licenciado em Pedagogia ou Normal superior com a jornada de 20 horas semanais em sala de aula, totalizando 800h anuais (ROP 2017, p. 12).

As aulas são ministradas por professores pedagogos. Sua matriz é globalizada, contemplando todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso), ressaltando que não se devem infantilizar os conhecimentos, pois são destinados a um público diferenciado. A proposta de carga horária por etapa/disciplina contida nas ROP não rege o primeiro segmento, ou seja, o atendimento desse segmento permanece seguindo as diretrizes propostas em ROPs anteriores.

Administrativamente, a unidocência é uma oferta menos burocrática, no sentido de exigir registro de menor quantidade de informações no sistema (SIGEDUCA). E não houve alterações na forma de oferta da carga horária para os anos iniciais. Para o segundo segmento do Ensino Fundamental (ingresso a partir de quinze anos), são duzentos dias letivos com, no mínimo, 1.600 horas e no máximo de 1680 horas e professores com habilitações específicas. No Ensino Médio (ingresso a partir dos dezoito anos), a atribuição de professores é de acordo com a habilitação, e, no total, são duzentos dias letivos com o mínimo de 1200 e máximo de 1280 horas.

Para ofertar a EJA, as instituições escolares devem apresentar sua proposta de trabalho para que seja aprovada pelo CEE de acordo com as bases legais atuais. Em cumprimento ao

“Art. 32 - A autorização e a renovação de autorização de cursos de Educação de Jovens e Adultos terão os mesmos prazos que estabelece a Resolução Normativa Nº 630/2008-CEE/MT, e/ou legislação vigente” (RESOLUÇÃO 05/2011). A deliberação ou não é produto da avaliação da proposta e da visita *in loco* ao ambiente de funcionamento definido no Relatório Circunstanciado, emitido pela Comissão constituída pelo CEE/MT.

Nas etapas subsequentes, segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem-se que, para “os estudantes de matrícula na matriz carga horária por etapa, não serão registradas as frequências (presenças/faltas), do estudante no diário de classe, serão registradas na Agenda: data, conteúdo, carga horária cursada e assinatura do professor” (ROP, 2017, p. 15). Para o segundo segmento do Ensino Fundamental, 800 horas são obrigatórias e 40 são optativas, por conta da disciplina de Ensino Religioso, que é oferta obrigatória para a escola e facultativa ao educando. Os duzentos dias letivos são divididos em três trimestres, com três horas de efetivo trabalho em sala de aula. O estudante tem o prazo mínimo de integralização de dois anos para concluir o curso, computando que o “Atendimento Presencial - será de no mínimo 70% da carga horária total a ser cursada. Estando incluso no planejamento do professor o atendimento ao estudante por meio de oficinas pedagógicas e aulas culturais” (ROP, 2017, p. 13), o que seria considerado como as aulas propriamente ditas, e

Atividades extraclasse - corresponde a 30% da carga horária a ser cursada na disciplina. Será trabalhada sob a forma de atividades dirigidas, sendo que o estudante poderá desenvolvê-las tanto no espaço da escola como em casa. Essas atividades computam carga horária que serão lançadas nos instrumentos de registro Agenda pertinentes a esta forma de oferta (ROP, 2017, p. 13).

Assim, estudantes e professores não têm a obrigatoriedade de permanecer quatro horas diárias em sala de aula, mas, dado o número e a frequência de estudantes, fica difícil para o professor garantir esses outros formatos de aulas. As matrículas são pontuais e extraordinárias, dando autonomia e liberdade para a efetivação de matrículas em qualquer período letivo. O mínimo de alunos por turmas é justificado pela rotatividade dos estudantes.

As turmas serão formadas por área do conhecimento, considerando a especificidade da oferta, onde na turma teremos estudantes cursando 01 (uma) até 04 (quatro) disciplinas e que nem todos os estudantes frequentarão ao mesmo tempo as aulas, cada turma terá um mínimo de 40 estudantes não tendo número máximo, uma vez que teremos estudantes concluindo e estudantes sendo matriculados a todo momento (ROP, 2017, p. 7).

Os componentes curriculares do segundo segmento e do Ensino Médio contemplam as áreas do conhecimento assim definidas: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - “Espanhol ou Inglês”, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas (Geografia, História e Ensino Religioso), conforme as ROP e os PCNs. Para o resultado final de conclusão da carga horária, cada professor deve construir o Relatório de Avaliação Descritiva (construído durante o processo) e obrigatoriamente lançar no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA). Segundo consta nas ROP:

Além da Agenda, será necessário a construção do Relatório de Avaliação descritiva, que será registrado, obrigatoriamente, no SigEduca/GED para finalizar o ano letivo, tanto para o estudante que concluir os estudos como para o que ficou em situação “Em construção”. Também será emitido referido relatório, a qualquer momento do ano letivo, por motivo de transferência ou quando o estudante concluir os estudos (SEDUC-MT, 2016, p. 16).

A “Agenda” é a denominação de um dos itens do sistema a ser preenchido *online* pelo professor. O SIGEDUCA tem a função de auxiliar na Gestão Acadêmica/Gestão Educacional (SIGEDUCA /GED) e o registro da avaliação termina com a opção entre os termos “Aprovado” - “registrado para o estudante que concluir a carga horária por etapa da disciplina, não havendo apuração de frequência” (SEDUC-MT, 2016, p. 16) ou “Em Construção”, para aquela não concluída (transferido, desistente e os que não concluíram a carga horária). Nesse último caso, os créditos (carga horária) que o estudante frequentou serão reaproveitados no próximo ano letivo. Ele não mais precisa garantir 75% de frequência em um mesmo período letivo.

Para o estudante, após a confirmação da matrícula, seus créditos serão computados desde o quantitativo que ele tinha quando parou e seguem até completar o total previsto para a disciplina. Isso vale também para quem interrompeu seu curso ou para quem solicitar transferência para outra instituição.

O aproveitamento de estudos só será realizado mediante a apresentação do histórico escolar que comprove a existência de ano/fase/série concluídos, **cabendo ao estudante cursar no CEJA apenas a carga horária necessária para a conclusão dos estudos** (SEDUC-MT, 2016, p. 14 - grifo do autor).

O aproveitamento de estudos, considerado como outra vantagem para o estudante do CEJA, dá o direito de matricular-se em disciplinas de áreas de conhecimento diferentes, sendo permitido matricular-se em mais de um turno, conforme disponibilidade de cada CEJA. A matriz curricular exige duzentas horas para todas as disciplinas das diferentes áreas do

conhecimento para o segundo segmento do Ensino Fundamental e cem horas para as do Ensino Médio.

Recomenda-se, aos docentes, que os registros para a carga horária por etapa/disciplina sejam diários, no sistema SIGEDUCA/GED, no instrumento “Agenda”, contendo as informações data, conteúdo e carga horária cursada, devidamente assinadas pelo professor, estudante e coordenador pedagógico. Os registros são feitos individualmente por aluno. Pode acontecer de uma turma ter mais de quarenta alunos matriculados. Esse quantitativo varia muito e não permanece durante o ano letivo, pois cada um deve cumprir a sua carga horária. Ao concluí-la, o estudante encerra suas atividades naquela disciplina, conforme a orientação dessas ROP. A Agenda, por disciplina, fica liberada o ano todo para a inserção dos dados.

Para que essa organização dê certo, é necessário que o trabalho seja articulado entre as instâncias administrativa e pedagógica, que haja constante planejamento docente para que ele seja registrado juntamente com os dados dos alunos no sistema *online*, (SIGEDUCA/GED). Cada professor tem sua senha e é responsável por alimentar o sistema. Caso não faça a inserção dos dados que lhe competem, seu acesso ao sistema é interrompido até que a tome as providências cabíveis. Os técnicos educacionais do centro fazem as devidas orientações, mas é por meio do contato via telefone entre o profissional e a Coordenadoria de Tecnologia (COT) da SEDUC-MT que a situação é regularizada, ao liberar ou trocar a senha para navegar no sistema.

As ROP 2017 não apresentam orientações sobre planejamento ou práticas pedagógicas, no entanto, a reorganização da oferta, especialmente no que diz respeito aos tempos e formas de atendimento individualizado, comprometeram as práticas anteriores desenvolvidas pelos professores. Oliveira (2018) esclarece que, nas ROPs de 2009 a 2015, quando a oferta se dava por área de conhecimento, o planejamento era individual e coletivo, sendo realizado nas horas de atividades, sob a orientação do coordenador de área, para programar aulas para a turma de origem do professor, plantões, oficinas pedagógicas e culturais.

As relações humanas sempre foram impregnadas do desejo de poder de um sobre o outro, seja pela força física e emocional, pelas condições geográficas e climáticas, da racionalidade, do capital humano e cultural, do trabalho manual e intelectual ou do poder econômico em detrimento do domínio/exploração do outro, ou seja, sempre marcada pela dualidade da opressão e do oprimido:

Por isto é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1981, p. 58).

Uma grande parcela da nossa sociedade está intrinsecamente ligada à posição de oprimidos, pois, como analfabetos, analfabetos funcionais ou até mesmo os que não concluíram ao menos o Ensino Médio, são sujeitos que vêm de processos excludentes, em que as forças do poder tendem a enfraquecer a libertação de quem vive sob o domínio do outro. Nesse sentido, a forma mais eficiente de enfraquecimento é a divisão em grupos onerados pela ausência de algum tipo de direito humano, o que, inevitavelmente, desencadeia e acumula outros tipos de destituição de condições sociais elementares.

Nos dias de hoje, devido à influência da doutrina neoliberal na efervescência da globalização, encontra-se mais sutileza nas relações desiguais, de modo que se torna fundamental obter ferramentas para analisar os interesses que subjazem a essas ideologias, que veem, na deposição do bem público e no acúmulo de riquezas, os caminhos para o progresso. Assim, a reversão desses fatos incita ações organizadas e coletivas que visam a assegurar direitos já instituídos, os quais não têm nenhuma relação com concessão por parte da União ou do Estado. A contradição dos diferentes interesses entre o Estado e o povo transforma a sociedade. Muitas conquistas que legitimam a alocação e democratização do bem comum são reconhecidas como frutos de luta popular. A classe trabalhadora representa a linha de frente dessas campanhas e, por sua vez, constitui-se como a maioria da população que ainda não encontrou (talvez por ser algo que deve ser e ainda não foi construído) mecanismos para equilibrar essas diferenças.

A classe trabalhadora deve construir organismos de combate à exploração humana para resgatar e conquistar direitos, ocupando os diferentes espaços que lhe foram negados, “Significando a união dos oprimidos, a relação solidária entre eles não importam os níveis reais em que se encontrem como oprimidos, implica também, indiscutivelmente, consciência de classe” (FREIRE, 1987, p. 173), de modo que a massa oprimida imbuída de objetivos comuns alimentados pelos valores da justiça, igualdade e solidariedade que humanizam o ser humano possa nem ser oprimida nem ser opressora (FREIRE, 1987) e sim pessoas comprometidas com a vida.

A democratização do ensino modificou a função social da educação. A escola projetada para receber apenas filhos da elite se viu obrigada a receber a diversidade étnica, cultural e

econômica brasileira. Com isso, ela teve que remodelar suas funções, concepções, práticas, profissionais e espaços. Sua expansão foi grande, mas sua abrangência e capacidade para absorver seu público ficou distante. À EJA, criada para resolver problemas de um público específico, cabia instrumentalizá-lo através de conhecimentos para que fosse incluso na construção de uma sociedade equilibrada.

A LDBEN n.º. 9.394/96, na Seção V, discrimina que ela é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). No entanto, tem-se um contingente significativo de estudantes que teve e tem condições de acesso e permanência, mas que, por vontade própria ou pelo próprio modelo de sistema educativo, são impelidos à EJA, muitos com a ideia de que é um ensino sem exigência de apropriação e, por isso, mais fácil de concluir. A finalidade exponencial de ser uma política inclusiva de direitos cidadãos não se substitui por nenhuma outra, no entanto, é preciso analisar todo o contexto da Educação de Jovens e Adultos, desde seu real/atual público até as condições estruturais e pedagógicas para propor adequações à sua função social e a seu caráter político.

A natureza da prática educativa, a sua necessária directividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (FREIRE, 1991, p. 28).

A União, o Estado e os Municípios, assim como toda sociedade organizada, devem assumir com seriedade, honestidade e clareza que as políticas sociais devem trazer respostas às carências populacionais. As mudanças necessárias serão concretizadas somente depois de um diagnóstico comprometido com o “inédito-viável”:

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 206-207).

A realidade utópica é alcançada e apropriada pela práxis libertadora, que, ao discutir a educação, reflete sobre a própria existência humana. Assim, compreende-se que as mudanças

provocadas pelas ROP 2017 produziram uma ruptura na finalidade social e na concepção de educação da EJA, bem como na concepção de ser humano e na prática pedagógica, baseadas em argumentos fracos e objetivos, que visam a transformar a escola num mecanismo de reprodução dos princípios doutrinários da ideologia dominante, em que as técnicas de gerência do comércio são dominadoras e sem conteúdo político da cidadania, de modo que o bem maior deixa de ser o povo e passa a ser o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos.

O ensino destinado aos jovens e adultos tem muita ligação com o trabalho formal e informal. Uma sociedade que se torna cada vez mais capitalista impõe novas formas e características nas relações trabalhistas, que originam nova estrutura de poder, domínio e, portanto, de controle. O trabalho ressignificado no novo capitalismo tem o caráter tecnoburocrático do imediatismo, da fragmentação, do curto prazo. Obstaculiza o que é estável e duradouro, busca a competitividade, a particularidade, o individualismo na flexibilidade de produção e na força de trabalho. “Como se pode buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se pode manter relações duráveis?” (SENNETT, 1999, p. 27). O cidadão deve adaptar-se às mutações do vivido com a mesma rapidez em que acontecem as mudanças na sociedade.

As ROP 2017 vêm correspondendo a esses pressupostos e suas características identificam-se com essa contemporaneidade. Para atender à instabilidade e flexibilidade econômica, é preciso que o mercado tenha mão de obra barata, diversificada e acrítica. A formação proposta pela SEDUC é uma estratégia pela qual o Estado contribui com a ideologia capitalista e que a educação retribui por meio de seus estudantes, não só das escolas públicas, nesse aspecto, compreendida como aparelho ideológico do Estado. O caráter capitalista está impregnado nas reformas educativas. Nessa particularidade, as ROP 2017 são apenas um estilhaço das inúmeras mudanças ocorridas e outras que estão por vir.

## **5.2 Eixos para análise**

Após a realização das entrevistas e rodas de conversa, principalmente depois de suas transcrições, buscaram-se as informações que demonstraram ser mais relevantes em relação ao objetivo da pesquisa. A maioria delas foi semelhante, porém apareceram algumas contradições, o que fez com que fosse fundamental analisar a todas, por tratarem do mesmo assunto e com sujeitos que ocupam papéis diferentes dentro do ambiente escolar. Definiram-se os eixos para análise, conforme apresentados a seguir, para compreender melhor as implicações

administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT depois da implantação das ROP 2017.

a) Eixo 1 - Implantação e Organização da Carga horária por etapa-Disciplina.

b) Eixo 2 - Mudanças e Consequências da ROP 2017:

- 2.1. Para a Gestão Administrativa e Pedagógica

c) Eixo 3 - Realização da Hora-atividade:

- 3.1. Registros no SIGEDUCA;
- 3.2. Planejamento didático;
- 3.3. Processo Ensino/aprendizagem e Práticas Pedagógicas;

d) Eixo 4 - Acesso e Permanência dos Educandos.

Doravante será chamado de Grupo 1 o que se constitui por diretor, coordenador e administrativo, Grupo 2, os educadores e Grupo 3, os educandos.

### *5.2.1 Entrevistas*

As entrevistas foram realizadas com a gestão escolar, o secretário e um coordenador pedagógico em dias alternados, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Foram realizadas nas dependências da escola, devidamente preparadas para não ter nenhum imprevisto que pudesse desviar a atenção dos pesquisados e da pesquisadora. Em respeito à instituição e à ética que nos move e recomenda, o contato com a representação da escola antecedeu a todos os momentos da pesquisa. Primeiramente, deu-se a apresentação do projeto de pesquisa à equipe da gestão escolar, para a qual foi concedido o consentimento para a realização. Na apresentação, foram esclarecidos os instrumentos de pesquisa e o público pesquisado, ficando de comum acordo o retorno da pesquisadora para agendar tanto as entrevistas quanto as rodas de conversa. No agendamento, os participantes foram informados das questões semiestruturadas a serem usadas para conduzir o diálogo.

Antes de começar a entrevista, foi promovido um diálogo na intenção de estabelecer clima e ambiente favorável às interlocuções. As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes. Depois de transcritas, foi verificado se pretendiam redefinir elementos de suas falas, pois reconhece-se que a ética é essencial ao divulgar concepções de terceiros, houve preocupação em resguardar o direito de expressão de todos nossos sujeitos pesquisados (esse procedimento também foi adotado para os participantes da roda de conversa). Diante disso, as

três entrevistas foram realizadas conforme o previsto, sendo que, no momento, naturalmente, surgiram questões que enriqueceram ainda mais a coleta de dados.

### *5.2.2 Rodas de conversa*

Assim como nas entrevistas, contataram-se, com certa antecedência, os educadores que atendiam aos critérios da pesquisa, porém vários migraram para outros municípios com a finalidade de assumir as vagas do concurso público realizado em 2017 pela SEDUC. Redefiniram-se os participantes, ficando um número expressivo para coletar as informações necessárias à pesquisa. O convite foi feito individualmente, no período destinado à hora de atividade, para não provocar interrupções nas aulas. Na oportunidade, foi apresentado o projeto, destacando a finalidade, que muito interessou aos participantes, pois ali estavam fatos que os afetavam sensivelmente. Assim, foi concedida a autorização para gravação.

No dia da realização da roda de conversa com os educadores, foi providenciada uma sala de aula devidamente organizada e preparada para instalar um ambiente acolhedor e aconchegante para que todos se sentissem confortáveis, contribuindo para que as narrativas fossem espontâneas e, ao mesmo tempo, compromissadas com a qualidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos. Foi oferecido um singelo café da manhã, gerando um momento de confraternização e descontração para, em seguida, começarem os trabalhos propriamente ditos.

Entre o café e o final da roda de conversa, que começou às 8h e terminou às 10h45min, foram momentos de grandes revelações. Abrindo os diálogos, foi (re)apresentada a pesquisa, a escolha, a estética e a finalidade da roda de conversa como instrumento de pesquisa científica. Mais que educadores, militantes e com grande afetividade à modalidade e cordialidade aos educandos, assim os participantes se auto definiram, reconheceram e valorizaram as questões norteadoras e a importância das reflexões sobre a carga horária por etapa/disciplina, pois, para eles, no momento, a atual forma de atendimento da EJA está causando grandes prejuízos à formação de indivíduos críticos, com conhecimentos adquiridos e articulados aos saberes e culturas necessários para sua autonomia e capazes de transformar/melhorar suas realidades.

Quanto aos estudantes, aos oito educandos que participaram da pesquisa foi exposta a importância e a relevância de suas opiniões. Como já tinham sido realizados alguns “bate-papos” anteriores, estabeleceu-se um ambiente descontraído, favorecendo a espontaneidade e o comprometimento com as informações. Introduziu-se o assunto fazendo uma busca em suas

experiências escolares, o que possibilitou vários relatos de fatos acontecidos em anos anteriores na relação entre escola, trabalho e família.

Seguiram-se as questões semiestruturadas, o que não impediu o diálogo compartilhado, mas tornou possível que um complementasse a fala do anterior. Como a proposta foi de estabelecer uma conversa acerca de um assunto vivenciado pelos presentes, foi possível inserir-se no diálogo para incentivar a participação e trazer à tona situações próprias de cada um e ao mesmo tempo de grupo, haja vista que alguns são colegas há vários anos.

As falas analisadas dos sujeitos participantes serão identificadas conforme discriminação no Quadro 1. As narrativas foram proclamadas com muita convicção, emoção e profissionalismo. Durante a realização dos procedimentos de pesquisa, as mudanças provocadas pelas ROP 2017 foram assunto que se manteve como centro das interlocuções. Todos tiveram ampla oportunidade de escuta e fala. Embora constantes, as participações não foram sobrepostas e intermitentes, o que favoreceu a gravação e, principalmente, a transcrição. Não houve pressa para o encerramento dos colóquios e sim a possibilidade de perdurarem por mais tempo. Todas as questões previstas foram respondidas, constituindo-se numa grande fonte de informações, requerendo profundas reflexões acerca das políticas implantadas.

As entrevistas e rodas de conversa seguiram um roteiro para nortear os assuntos em pauta, visando a atender os objetivos da pesquisa. No entanto, isso não inibiu a espontaneidade dos sujeitos. Convém esclarecer, até para entender porque em certos eixos não aparecem os recortes de todos os participantes, que a roda de conversa busca a socialização de saberes por meio da troca de experiências, de narrativas, de conhecimentos entre os envolvidos, que, na informalidade, compartilham e complementam conhecimentos. O participante pode fazer suas inferências quando achar necessário. É importante a participação de todos, porém não existe a obrigatoriedade de proferir comentários em toda a pauta que se pretende discutir. Para análise do processo de implantação das ROP 2017, serão expostos os recortes específicos dos depoimentos dos sujeitos pesquisados em relação aos eixos selecionados, contemplando expressões dos três grupos.

Quadro 4 - Eixo 1 - Implantação e organização da carga horária por etapa-disciplina em 2017

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
A - Na verdade não tivemos preparo nenhum. Fomos pegos de surpresa, porque ouvimos falar nessa carga horária por etapa. Já havia esse diálogo com o CEJA em relação a isso. Sabemos	1- A mudança nos pegou de surpresa. Houve pequenos indícios sobre optar por mudar a forma de atendimento. Pensávamos que se fosse mudar, seria bem explicado e para o próximo ano, não	1- Os Professores, a coordenação e a direção foram na sala de aula explicar.

<p>que o governo quer essa proposta, só que jamais acreditávamos que viria assim. Éramos por área de conhecimento, dormimos por área de conhecimento, no outro dia, tínhamos aqui uma regra. Eles mandaram uma instrução de como deveríamos agir a partir de agora e como deveríamos matricular nossos alunos. Não tivemos uma capacitação, trabalhamos até fevereiro de 2017 tentando entender como ocorreu esse processo, e nós estamos em 2018, em fase de aprendizagem, infelizmente. Não fomos ouvidos, não temos uma valorização, nem mesmo a equipe que forma a EJA da SEDUC-MT. Isso foi criado por algumas pessoas. Essa proposta veio ao encontro de algumas pessoas que gostariam que fosse assim e aí mudaram. Passamos a entender carga horária por etapa sem nenhuma capacitação sem nenhum estudo, preparo.</p>	<p>no final, no último trimestre de 2016. Foi muito difícil.</p> <p>4P - Estamos aprendendo sozinhos, com os erros, vamos errando e vamos consertando. Um ajudando o outro.</p> <p>6P - Na verdade não houve preparação, ela foi imposta porque em outubro de 2016, já quase no final do ano, chegaram essas mudanças e a equipe da gestão teve que internalizar tudo isso para estar passando para os professores, para que eles passassem para os alunos. No meu ponto de vista, a carga horária por etapa é e continua sendo conflituosa, complicada de lidar. Na minha concepção, até o momento, não estamos sendo beneficiados. Essa organização desestimula todos, alunos, professores, gestão em geral...</p>	<p>2- Eu lembro que os professores conversaram, explicaram na sala que iria mudar muita coisa para nós. Que tudo seria bem mais rápido, mas tínhamos que aproveitar ao máximo.</p> <p>3- Aqui sempre fazem reunião, mas, dessa vez, os professores e a coordenadora avisaram na sala. Foi boa a mudança, mas ficou rápido demais, às vezes não consigo aprender tudo.</p>
<p>B - Não tivemos nenhuma preparação, nenhuma formação para que pudéssemos atender da melhor forma aos nossos alunos. Apenas fomos obrigados a entender e nos adequar da melhor forma junto aos nossos colegas.</p>	<p>7P - Não houve preparação para nós. Tivemos que nos reunir e entender a lei conforme foi mandado pela SEDUC-MT e depois executar. Para maiores dificuldades, temos que entrar em contato com eles para tirar algumas dúvidas e trabalhar. É só assim, não tem uma pesquisa para a gente, não tem curso, não tem uma preparação. Na verdade, é como se fosse um laboratório.</p>	<p>4 - Foi tudo muito rápido, ficamos surpresos, mas os professores e a diretora vieram explicar para a gente. Eles avisaram e já mudou tudo. Ficou bom, mas acho que se tivessem conversado com os alunos, algumas coisas poderiam ter melhorado.</p>
<p>C - As mudanças foram muito rápidas, não houve uma participação efetiva dos profissionais da educação, foi um processo de mudanças muito forte, que deveria ser muito bem estudado. A questão não é somente a preparação dos profissionais. A questão é o resultado para o estudante. Realizamos leitura das normativas e contamos com nossas experiências no dia a dia. Talvez se as ROP 2017 fossem implantadas gradativamente, sofreríamos menos.</p>		

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2018.

Os entrevistados demonstram indignação pela forma como as mudanças foram implantadas, afirmando não ter planejamento estratégico para a compreensão e efetivação de diferentes estruturas de funcionamento em tão pouco tempo. De acordo com os sujeitos da pesquisa, o acesso às ROP 2017 chegou junto com a decisão de implantá-las, e a Secretaria de Educação não promoveu discussões anteriores para que os profissionais primeiramente conhecessem a proposta para depois concretizar as mudanças.

Documentos e decisões chegaram no terceiro trimestre, ou seja, nos meses finais do ano letivo de 2016, modificando radicalmente o cotidiano do centro. S-A menciona que “Eles mandaram uma instrução de como deveríamos agir e como deveríamos matricular nossos alunos’ e S-C afirma que “a preparação foi realizada através de leituras das normativas”, o que também se torna insuficiente para justificar e compreender as mudanças propostas. Nesse eixo, as críticas se agravam e tonalizam em aspectos distintos, mas que procedem da mesma causa: a falta de diálogo e de momentos específicos para refletir com a Secretaria de Educação essas mudanças. Apesar da indignação manifestada, nenhum entrevistado citou solicitação de providências à SEDUC-MT para reuniões, encontros, seminários, mecanismos de estudos e discussões.

Há momentos nas entrevistas em que relacionam a implantação da carga horária por etapa/disciplina com movimentos grevistas, sugerindo ser uma punição pela adesão à greve em 2016. Advertem que, se as mudanças fossem gradativas, não seria tão impactante: “Talvez se as ROP 2017 fossem implantadas gradativamente, sofreríamos menos” (S-C, julho, 2018). Os ajustes das mudanças poderiam encontrar espaços para estudos e debates coletivos em que a equipe teria tempo para adaptação, compreensão, e a receptividade seria outra. O grupo demonstra estranhamento ao sofrer todas essas rupturas em pleno decorrer do ano letivo. Asseguram que a decisão repentina por implantar as novas normas ocasionou a falta de preparo dos profissionais para a mudança como o aspecto que mais suscitou dificuldades para adequação ao que determinavam as ROP 2017.

A formação continuada de professores em serviço é uma oportunidade que visa a suprimir a racionalidade técnica, contemplando a formação na perspectiva pessoal, profissional e social, criando espaços de mediação entre as concepções e práticas pedagógicas com a necessidade de ressignificar os saberes necessários às aprendizagens da docência. Corroborando essa prerrogativa, identificou-se a formação continuada como possível alternativa para amenizar os impactos causados pelas ROP 2017 e encontrar novos caminhos para objetivar o projeto político-pedagógico, em que a gestão administrativa e de sala de aula possam ser referência da produtividade do ensino e da aprendizagem às peculiaridades do seu público. No entanto, as ROP provocaram mudanças também nesse processo

Nóvoa (1992) afirma a importância da formação continuada como espaço que possibilita aos profissionais fazerem uma releitura de suas concepções e práticas pedagógicas em busca de estratégias que superem os desafios que a escola contemporânea oferece à sua atuação docente. Nesse sentido, a equipe pode encontrar, por meio da formação continuada, a construção de

saberes coletivos subsidiada por dinâmicas de trabalhos diferenciadas que não só entrelacem saberes e experiências pedagógicas, mas que também possibilitem momentos de sociabilidade, de trocas e de formação pedagógica que possam auxiliar na (re)construção de saberes críticos e criativos na prática do educador em sala de aula, independentemente de sua área de atuação, portanto:

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados (VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Assim, a formação de professores requer discussões em torno da qualidade da educação brasileira, pois ela embala o cenário educacional e mostra índices de baixo nível de aprendizagem dos nossos educandos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, fator que torna indispensáveis as discussões acerca da organização dos currículos, das concepções e práticas pedagógicas e, sobretudo, na formação de professores, em especial aqueles que atuam na EJA. Conforme afirma Freire (1997), a educação é um processo permanente, porque ninguém é completo, ninguém sabe tudo e todos nós somos sempre aprendentes, daí a necessidade de formação constante.

As políticas públicas de formação continuada em Mato Grosso direcionam para o estudo conjunto dos docentes, pois visa a garantir um espaço de estudo que possibilita a ressignificação das concepções e das práticas pedagógicas vigentes no contexto educativo, por meio das quais os profissionais, em seu ambiente de trabalho, buscam reforçar a percepção de que é preciso romper, enquanto coletivo, com ações individualizadas e construir outros saberes que se articulam e que dialogam entre si. Deve ser ação permanente e constituir-se num espaço de atualização e reflexão mútua, no qual o docente irá refletir sobre as dificuldades cotidianas. Segundo Nóvoa (2002), "a Formação Continuada dos professores deve acontecer no eixo investigação/reflexão (ação/reflexão/ação)" e a escola é o *locus* para tal, "o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática" (FREIRE, 2001, p. 39), o movimento permanente da ação-reflexão-ação leva o professor a "inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado" (FREIRE, 2006, p. 30), pois passa a compreender melhor os processos que levam à aprendizagem ao interpretar e avaliar suas ações e pensamentos.

A formação em serviço deve pautar-se em estudos coletivos, é uma trajetória possível. A formação continuada pode ser uma estratégia que potencializa a melhoria da qualidade do ensino mediante a conjuntura educacional contemporânea e, mais especificamente, na EJA, para persistir no compromisso em oferecer uma educação dialógica e transformadora.

Desde o início de seu funcionamento, o projeto de formação continuada da SEDUC-MT, acompanhado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), tinha, entre seus objetivos, ser um espaço de discussão de políticas educacionais em implantação ou implementação. Contudo, as mudanças introduzidas pelas ROP 2017 não foram tema de estudo nesse espaço antes de sua implementação nos CEJAs. A formação continuada, assim como direito, é também um dever do profissional, pois,

A formação continua na escola e fora dela [...] depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...] Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há políticas ou programas de Formação Contínua que consiga aperfeiçoar um profissional que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2007, p. 23).

Os primeiros CEFAPROs foram criados pelo Decreto nº 2007, de 29 de dezembro de 1997, sendo ampliados em outros municípios do estado entre 2005 e 2008, com a finalidade de desenvolver as políticas públicas para a formação continuada dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso, auxiliando “os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (MATO GROSSO, 1998, p. 3). Sua atuação inicial começou nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis, com a formação de professores leigos (PROFORMACÃO). Após a extinção do magistério, aumentou a necessidade de investir na formação de professores, assim, aumentaram as unidades dos CEFAPROs e seu trabalho foi estendido a todos os profissionais da Educação Básica (GOBATTO, 1992). Os professores formadores são responsáveis por implementar essas políticas.

Os desafios enfrentados pelos professores-formadores, em especial na relação com os docentes que atuam nas escolas, evidenciam a necessidade de revisão do papel que eles desempenham no contexto das atuais políticas educacionais. Faz-se necessário garantir tempo e condições adequadas para interação pedagógica com a escola, bem como para o desenvolvimento de estudos dentro do próprio CEFAPRO/MT e/ou em outros espaços de formação continuada (GOBATTO, 2012, p. 126).

As especificidades dos professores formadores também foram ampliadas para as áreas de conhecimento, para as modalidades e especificidades da Educação Básica. Em 2009, foi realizado o primeiro seletivo para professor formador da EJA fruto da reivindicação dos FPDEJAs, Fóruns da Educação e movimentos populares.

Durante anos, assegurados desde a Resolução Normativa 180/2000, mantida pela Resolução Normativa 05/2011, o atendimento dos CEJAs se dava pela matrícula por área de conhecimento, sendo a conclusão do Ensino Fundamental (tanto para o primeiro quanto segundo segmento) em dois anos com 800 h/a e Ensino Médio com 2 anos e carga horária mínima de 1.600 horas para concluí-lo, com 75% de frequência. O acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem era diagnosticado pelos professores da área, permitindo a utilização de diferentes instrumentos avaliativos e práticas pedagógicas.

A EJA como parte integrante das políticas públicas criadas como estratégias para resolver problemáticas específicas das demandas sociais convive e, por vezes, é fruto das contradições de interesses entre Estado e povo. É uma demonstração de correlação de forças que sinaliza concessão ou luta e conquista, quando o Estado e os grupos envolvidos na particularidade da política caminham em direções contrárias. São conflitos de interesses. Essas questões devem ser concebidas como processos dialéticos, que buscam no debate entre os interlocutores a tomada de decisões que assegurem o respeito e os direitos da cidadania.

Nesse contexto de mudanças, há no mínimo três circunstâncias diferentes que são motivadas por interesses de três grupos. O primeiro, que corresponde à SEDUC-MT, pauta-se na proposta alicerçada no aligeiramento dos estudos, o que viabilizaria contenção de recursos, pois há todo um desencadeamento de consequências que provém dessas ações. O aluno, ao passar menos tempo na escola, implica menos gastos com os profissionais e redução de despesas com todos os requisitos de infraestrutura necessários para o funcionamento de uma sala de aula, que dirá de uma escola. Implica também em diminuir o tempo destinado à oferta da merenda, livros didáticos, recursos financeiros para manutenção e consumo da escola e muitos outros elementos que demandam gastos.

Essas contenções de despesas são produtos ou resultados imediatos da proposta, o que poderia ser previsto como resultado em curto prazo. A longo prazo, mesmo com o alto índice de analfabetismo e de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental, e ainda que nem todos procurem a escola, o resultado seria a diminuição de sala de aulas e, conseqüentemente, de profissionais, escolas, etc. A demanda irá diminuir consideravelmente, não havendo necessidade de investir em recursos materiais, humanos e financeiros nessa modalidade. E

ainda, diminuindo as exigências e o tempo de formação, o Estado elevaria seus índices de escolarização, notificando a sociedade sobre resultados positivos do governo que estiver no poder no ato dessas constatações.

A proposta atrai os que ainda precisam concluir a Educação Básica, principalmente os jovens e adultos. Os idosos têm menor incidência de matrículas e conclusão escolar, até em função de sua própria condição de vida. Segundo o IBGE, dos 11,5 milhões de analfabetos brasileiros, 19,3% são pessoas analfabetas com sessenta anos ou mais. Muitos desses idosos optam por frequentar campanhas de alfabetização no período diurno e com carga horária bem menor que a que as escolas ofertam. Ao buscarem essas campanhas, buscam apenas a aquisição básica da leitura e escrita, embora muitos deles avancem em seus níveis de escolaridade.

Portanto, a longo prazo, outra consequência seria a redução da oferta de EJA no ensino público e a oferta de programas ou projetos, o que, para o governo, é muito menos dispendioso, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (extinto em 2016) e do Projeto Muxirum (criado em 2016, em vigor no estado de Mato Grosso) para a alfabetização de pessoas jovens e adultos, com duração de oito meses, que funcionam em espaços comunitários (não pagam aluguel do prédio). Não exigem formação específica para os alfabetizadores: são voluntários com Ensino Médio completo e recebem o pagamento em sistema de bolsas, pequeno rendimento financeiro pago pelo MEC.

Agregam-se, a esses fatores, as características da educação marginalizada para o público jovem, adulto e idoso, indícios da educação de baixa qualidade para a classe trabalhadora, da mão de obra de baixo custo que se espalha no mercado de trabalho. Esses são aspectos da sociedade capitalista em que as classes dominantes utilizam diferentes subterfúgios para induzir grupos subalternos e vulneráveis a se sentirem sujeitos de direitos. De acordo com Peroni, é a “política social sem direitos sociais” (PERONI, 2003, p. 50). São interferências do Estado para amenizar um problema social, nesse caso, a redução do analfabetismo e a conclusão da educação escolar, porém as políticas adotadas atendem às necessidades do capital e não dos direitos sociais.

Quanto ao segundo grupo pesquisado, de profissionais da educação, essas considerações não aparecem como motivo de preocupações. No momento, eles consideram os impactos das mudanças num sentido mais restrito na e da escola, que acionam os conflitos da falta de diálogo nas decisões e que assinalam a segunda situação nesse processo de mudanças: a inexistência de um processo coletivo de discussão, que caracterizaria uma gestão democrática por parte da SEDUC-MT. De acordo com S-A: “Não fomos ouvidos, não temos uma valorização, nem

mesmo a equipe que forma a EJA da SEDUC-MT. Isso foi criado por algumas pessoas. Essa proposta veio ao encontro de algumas pessoas que gostariam que fosse assim e aí mudaram” (S-A, julho, 2018). E 6-P também afirma: “Na verdade, não houve preparação, ela foi imposta” (S-6P, julho, 2018). Verificou-se que as críticas não se resumem à questão de tempo das mudanças, mas relatam também a falta de diálogo. Freire diz que “a aceitação do novo e recusa ao velho não é apenas cronológico” (FREIRE, 1998, p. 35). Os impactos precisam de análises mais criteriosas por parte dos profissionais sobre as causas e consequências dessas políticas.

A terceira perspectiva é a dos educandos que estão contagiados pela possibilidade da conclusão escolar mais rápida. Reconhecem que as mudanças teriam melhores resultados se partissem de um processo democrático, mas não criticam a nova proposta. Ainda não perceberam que sua formação pode estar comprometida por meio de um currículo básico de formação restrita, dificultando o desenvolvimento de importantes aprendizagens para sua vida, ao que Freitas (2011) alerta sobre o contexto de “neotecnicista”, “apresentado sob forma de responsabilização e/ou meritocracia” (FREITAS, 2011, p. 2), considerando que um dos objetivos da educação contemporânea é a racionalidade técnica como forma de controle e gerenciamento do trabalho educativo pelas elites empresariais brasileiras e internacionais.

Essas mudanças propostas nas ROP são exemplos de políticas sociais ideologicamente democráticas, criadas para contemplar direitos, legitimá-los, porém, ao serem executadas, deslocam-se os interesses da sociedade para os padrões socioeconômicos neoliberais (PERONI, 2003). Nem sempre suas intenções são percebidas pelos cidadãos, por isso, acreditam que seus direitos estão sendo acatados.

A escolarização de jovens e adultos está no centro das tensões das diferenças de classes. Trata-se de uma educação que sempre foi marginalizada por ser destinada a uma diversidade de pessoas com características comuns de pobreza, fora do padrão escolar de alfabetização no que diz respeito à faixa etária, analfabetos, desempregados, grupos subalternos que, para a sociedade excludente, não merecem uma educação de qualidade. Os avanços da educação para esse público advêm de lutas individuais e coletivas, que pressionam as autoridades a tomarem decisões que assegurem seus direitos, o que não sustenta garantia de ações coesas. Mesmo estando articulada aos acordos internacionais, suas metas não são cumpridas. Paiva (2006) afirma que o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil aponta a descontinuidade e a insuficiência das políticas públicas, falhas para cumprir e ampliar direitos. Geralmente, são políticas da gestão governamental estadual, na esteira de sucessões administrativas. A

identidade da EJA, assim como de seus profissionais, ainda está em formação. Essas rupturas exigem novas condutas, dando sentido de recomeço.

Os depoimentos expressam as consequências conflituosas das mudanças. É preciso mostrar a realidade para a comunidade escolar, procurar meios para resolver os problemas. S-6P afirma que “a carga horária por etapa é e continua sendo conflituosa, complicada de lidar” (S-6P julho, 2018). É compreensível rejeitar o que não se conhece. Os conflitos movidos por incerteza, valores, recursos e perspectivas diferentes, em que uma das partes personaliza os enfoques de tratamento do problema, podem transformar-se em conflitos destrutivos (MARTINELLI, 2002), porém alguns tipos de conflitos podem produzir evolução nas relações, nas ações, no ambiente como um todo.

Há que se ter cuidado, respeito e compreensão para que as cobranças não produzam conflitos nas relações interpessoais, gerando um clima de trabalho que dificulte ainda mais a rotina escolar. A precarização das condições de trabalho produz profissionais descontentes, sensíveis, o que inevitavelmente pode refletir no produto de sua função. Constatadas as dificuldades, o governo apodera-se da ideia da ineficiência da gestão pública para dar razão à privatização, ou seja, a solução é terceirizar o ensino, transferir a educação a quem, para eles, tem capacidade de geri-la.

Segundo os depoimentos coletados, a SEDUC-MT não demonstrou interesse e habilidades para um processo democrático. As partes poderiam encontrar entendimento sem perder suas referências. Em meios às insatisfações, observa-se que S-4 considera que “Ficou bom, mas acho que se tivessem conversado com os alunos, algumas coisas poderiam ter melhorado”. A realização de conversas entre os profissionais e os estudantes, em que ambos tenham oportunidades de expor o que representam essas mudanças para cada grupo, pode gerar novas percepções e sensações.

As mudanças asseguram direitos aos estudantes que, no caso de necessitarem interromper seus estudos, ao retornar, será considerada sua carga horária. É uma forma que reconhece a necessidade de flexibilizar o tempo de estudos por conta de condições adversas. No entanto, os profissionais se preocupam com o tempo que os estudantes permanecem em sala de aula, sendo vinculado à carga horária que devem cumprir de acordo com as ROP 2017, considerado, por seus educadores, insuficiente para uma aprendizagem significativa.

Apresenta-se, na fala do estudante, a primeira contradição de opiniões com que se deparou nas coletas de dados, pois, mesmo que eles admitam terem sido informados pelos professores, coordenação pedagógica e diretora, mencionam estar surpresos, mas o que destaca-

se é o dizer positivo sobre a mudança: “ficou bom”, enquanto todos os relatos dos outros grupos de pesquisados tecem críticas às ROP 2017. As contradições são relevantes em processos democráticos. Assim, compreende-se que as discussões deveriam ser o ponto de equilíbrio entre as instituições e os profissionais envolvidos, sendo não menos importante a participação dos estudantes, pois isso incide em suas vidas como fator decisivo para sucesso ou estagnação da sua escolaridade, que já se encontra afetada

Destaca-se a participação de S-6P: “Na minha concepção, até o momento não estamos sendo beneficiados” (S-6P, julho, 2018), mas a questão não é beneficiar este ou aquele. O problema está no fato que “essa organização desestimula todos em relação: alunos, professores, gestão em geral” (S-6P, julho, 2018). Complementando, S-4P afirma: “Estamos aprendendo sozinhos, com os erros, vamos errando e vamos consertando” (S-4P, julho, 2018) e a relata indignação ao tratar da decisão da SEDUC-MT: “temos que reunir e entender a lei conforme foi mandado pela SEDUC-MT para entendermos e depois executar” (S-7P, julho, 2018). Todas as narrativas depõem sobre a falta de democracia, de autonomia e a hierarquia em que as instâncias públicas se colocam. “Temos que nos reunir e entender...” (S-7P, julho, 2018) e S-4P reforça, ao dar seu prognóstico: “vamos errando e vamos consertando” (S-4P, julho, 2018), o que dá indícios de que estão batalhando juntos e, ao romper as barreiras, vão se tornar um grupo ainda mais forte, coeso e generoso entre seus membros.

Em síntese, quanto ao Eixo 1 - Implantação e Organização da Carga horária por etapa-Disciplina, podem-se destacar as contradições entre o discurso democrático, que vem acompanhando as políticas de EJA, e a prática determinista do estado. As contradições se revelam no permanente estado de choque entre a EJA, como fruto de lutas da sociedade civil, que insiste em resistir, e as políticas governamentais, escamoteadas por meio de “orientações” para organização da modalidade. E também estão presentes contradições entre os interesses que, aparentemente, são individuais, de uma formação que flexibiliza tempos e espaços para ser mais rápida, na expectativa de inserção no mercado de trabalho, e as propostas docentes de uma educação de qualidade, que implica em processos mais longos e cuidadosos, como a necessidade de investimentos financeiros, formativos e pedagógicos e a omissão social; a deposição de uma formação compromissada com a educação cidadã, libertadora e inclusiva para a execução da educação bancária e neotecnicismo. Os propósitos da oferta da EJA estimulam o embate entre o tecnicismo e a qualidade e colocam educandos e educadores em caminhos duplos, desarmônicos, frente às incoerências advindas das reformas educacionais: precarização, desvalorização, exploração, opressão atendendo às ações diminutas da educação

cidadã, libertadora e inclusiva, além de outras negações que estão implícitas de acordo com as particularidades geográficas, econômicas e de políticas partidárias.

As reformas na educação, de acordo com a ideologia neoliberal, compreendem a flexibilização também nas relações trabalhistas da esfera pública, que abre as fronteiras para a terceirização e a privatização. Uma das principais mazelas da flexibilização na sociedade atual, que se embala na “fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica” (AFONSO, 2001, p. 24), é a precarização das relações de trabalho. Assim, o Estado deixa de prover bens e serviços para promover a racionalidade mercantil, em que medidas como a implantação das ROP 2017 são necessárias para efetivar essas intencionalidades no campo da educação.

Os profissionais participantes da pesquisa por várias vezes se referiram às exigências burocráticas, pois elas absorvem grande parte de seu tempo, deslocando para si o foco principal da educação que, por excelência, pertence ao processo ensino/aprendizagem. Serão exibidas tais manifestações em dois grupos diferentes: o da gestão e o dos professores. O Quadro 5 traz informações sobre a visão da gestão administrativa (diretor e secretário) e pedagógica (coordenação pedagógica) sobre os impactos relevantes no exercício de suas funções e do fluxo dos estudantes após a implantação das ROP/2017.

Quadro 5 - Eixo 2 - Mudanças e consequências das ROP 2017 para a gestão administrativa e pedagógica

<b>Sujeitos - Grupo 1 - Entrevistas – Gestão</b>
<p>A - O diretor é aquele que acompanha o pedagógico, que se preocupa com todos, ele tem que saber o que está acontecendo no pedagógico para que as coisas aconteçam. Temos que delegar funções, distribuir as funções, porque sozinho não dá conta. Você tem que pensar em cuidar de uma gestão no setor administrativo, pedagógico e jurídico. É uma demanda muito grande, porque ainda estamos em transição de aprendizagem. O administrativo não anda separado do pedagógico de jeito nenhum. As coisas estão muito, muito entrelaçadas. Esse entrelaçamento fortíssimo não é mais você acompanhar, você deve estar dentro do processo pedagógico para saber se está realmente caminhando. Mudou tudo com as novas regras de organização pedagógica. No terceiro trimestre de 2016, as ROP vêm trazendo a carga horária por etapa. Antes o aluno tinha 61 dias para estudar, ele tinha que se matricular em alguma área do conhecimento, ter 75% de presença. Tinha que passar por avaliação, por um consenso pelos professores da área para saber se esse aluno seria aprovado ou não. Tinha o primeiro e o segundo ano e ele estudava conteúdo do ano que estava cursando. Quando ele terminava todas as três áreas do conhecimento do primeiro ano, aí que ele iria para o segundo ano. Precisava ter 75% de presença e aproveitamento em sala de aula, isso não dava a entender que ele seria aprovado, porque às vezes o aluno vem, mas ele não tem um bom desempenho, ele não participa ativamente e não consegue.... Por carga horária por etapa não, é por disciplina. O professor de cada disciplina faz todos os dias a agenda desse aluno, a carga horária que ele estuda e qual foi o aproveitamento dele no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. O aluno tem que fazer cem horas. Atingindo cem horas, ele terminou aquela disciplina, mas olha como é confuso. Por exemplo, o aluno do Ensino Fundamental que termina em setembro desse ano e não tem dezoito anos de idade para entrar no Ensino Médio vai sem estudar, pelo menos aqui no CEJA. Muitos alunos, assim que completam quinze anos,</p>

vêm para nós, eles conseguem cumprir a carga horária bem rápido, pois já vêm com parte dela e agora só cem horas de cada disciplina para concluir, passa rápido demais, eu me preocupo com o aprendizado deles.

B - Estou como secretário há poucos meses e já era carga horária por etapa, no entanto, como secretário, vejo que a responsabilidade de manter a secretaria em dia é muito maior que antes.

C - Devido à complexidade da oferta, a função de coordenador pedagógico ficou sobrecarregada, as observações diárias em todos os registros do professor, levantamento de alunos não frequentes, fechamento de avaliações de alunos aprovados e em construção, além de outras atividades que eram compartilhadas com os coordenadores de áreas que não temos mais. Temos nossa demanda e tivemos que assumir as atividades que correspondem ao coordenador de área. O burocrático absorve o tempo que deveria ser destinado ao pedagógico. Não temos condições de acompanhar presencialmente as salas anexas. As ações ficam incompletas e interrompidas. Éramos mais próximos dos professores, principalmente na hora-atividade. A carga horária por etapa dificulta nossa atuação no pedagógico. Além do coordenador de área que faz muita falta, os técnicos da secretaria em número insuficiente para arcar com a grande demanda administrativa também é muito prejudicial, pois precisamos muito deles pra mantermos nossas atividades em dia. A parceria com os coordenadores de área era muito importante por estabelecer um atendimento que servia de suporte para o professor, muito mais próximo do professor e direto na necessidade da área. As ROP 2017 tiraram essa função, todos nós sentimos muita falta desse profissional.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

A gestão democrática, legitimada pela Lei 7040/98, estabelece parâmetros para a administração das escolas públicas estaduais em Mato Grosso e é exercida pelo diretor escolar e sua equipe, junto com o Conselho Deliberativo, cuja existência também não foi considerada como órgão consultivo e deliberativo da gestão escolar, aspecto que acredita-se ser fonte de estudos mais aprofundados para analisar, na perspectiva da Lei 7040/98, se suas reais funções estão sendo respeitadas e o Conselho Fiscal endossado pela participação comunitária de todo esse conjunto de pessoas. As ações, desde a mais modesta até a mais complexa, devem convergir em pilares de sustentação para a dimensão pedagógica.

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p. 95)

Todas as práticas e atuações dos processos escolares devem converter-se na promoção do ensino e da aprendizagem. O gestor é um educador com capacidades múltiplas. Ele deve conciliar a competência técnica e a consciência política, mantendo a excelência da aprendizagem, tanto como administrador, quanto como educador, e ainda colocar todas essas vivências num clima harmonioso e estimulante. S-A, ao referir-se à sua função, diz: “Temos

que delegar funções, distribuir as funções, porque sozinho não dá conta”. São comportamentos que caracterizam princípios democráticos e visam à participação.

A este respeito é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder - já que não se pode perder o que não se tem - mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola (PARO, 1987, p. 17).

A descentralização da gestão estimula a liderança participativa e coloca os demais agentes da escola na condição de co-responsáveis. Isso favorece o esforço das pessoas e dos órgãos colegiados. A reorganização da coordenação imposta pelas ROP, que silenciam sobre a função de coordenação de área, sobrecarregou o coordenador pedagógico, como relata C:

Devido à complexidade da oferta, a função de coordenador pedagógico ficou sobrecarregada, as observações diárias em todos os registros do professor, levantamento de alunos não frequentes, fechamento de avaliações de alunos aprovados e em construção, além de outras atividades que eram compartilhadas com os coordenadores de áreas que não temos mais. Temos nossa demanda e tivemos que assumir as atividades que correspondem ao coordenador de área. O burocrático absorve o tempo que deveria ser destinado ao pedagógico. (S-C, julho, 2018).

A escola torna-se mais forte, adquire mais representatividade, identidade e respeito, pois:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-ão melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 1987 p. 12).

Em contrapartida, há que se reconhecer que todo ser humano tem suas potencialidades e limitações. É preciso que as atribuições tenham um equilíbrio para que as ações sejam exequíveis, não retendo para essa ou aquela o esgotamento de seu tempo. Caso isso aconteça, inevitavelmente, a dedicação a outras prioridades estará comprometida. É preciso reconhecer também que existirão momentos em que determinado aspecto, seja administrativo ou pedagógico, exigirá mais atenção para resolver a demanda que lhe compete.

No entanto, as tarefas administrativo-burocráticas não podem absorver totalmente o tempo do gestor escolar em detrimento do utilizado pela parte pedagógica. As atividades-meio (administrativo-burocráticas) devem criar condições para que as atividades-fim (docente-pedagógicas) aconteçam com mais eficácia. Por isso, o que

se torna imperioso é que o gestor seja um educador com prática docente. (SANTOS, 2013, p. 46)

A participação do diretor da escola na dimensão pedagógica é fundamental. Esse entrelaçamento de conhecimentos sobre a instituição serve de alicerce para uma administração democrática. “O diretor é aquele que acompanha o pedagógico, que se preocupa com todos, ele tem que saber o que está acontecendo no pedagógico para que as coisas aconteçam”, diz S A. O gestor que tem essa concepção e a transforma em prática administra com dinamismo os diferentes espaços e funções, transformando os segmentos escolares em importantes colaboradores para o êxito de sua gestão.

A gestão escolar é repensável pela dimensão administrativa, que é responsável pela organização da escola, gerenciamento de recursos físicos, materiais e humanos, zelo pelo patrimônio escolar, distribuição da merenda, manutenção e atualização dos registros sobre a vida escolar e profissional, formar parcerias, etc. A dimensão financeira, que corresponde à capacidade de captação e aplicação adequada de recursos sem inadimplências, e a dimensão jurídica, compreendendo a habilidade de manter a legalidade das ações e suas relações com as demais estruturas do sistema de ensino, são competências da gestão escolar. (MATO GROSSO, LC 050/98). Essas premissas podem ser subentendidas nas falas de S A., quando afirma que “O administrativo não anda separado do pedagógico de jeito nenhum”. São ações interdependentes. Para realizar as ações financiáveis que contemplam o pedagógico, automaticamente, são executadas ações de cunho financeiro e jurídico, submetidas à regulamentação das bases legais que orientam.

Em relação ao fluxo estudantil na nova forma de oferta da EJA, a diretora expressa as alterações no quantitativo das horas aula para o aluno e a liberdade que ele tem em relação à sua frequência. O tempo de presença do estudante em sala de aula é computado sem analisar as consequências da infrequência, que tende a problematizar a aquisição e evolução do conhecimento.

As ROP/2017 não identificam ou recomendam as práticas pedagógicas apropriadas para atender aos objetivos de ensino que ela propõe, no entanto, o planejamento curricular, as metodologias e os instrumentos avaliativos devem ser repensados para terem coerência com a nova forma de organização. Os dizeres dos profissionais da educação pesquisados sobre a progressão do aluno se referem ao fato de que, antes, era feita por área de conhecimento e passou a ser por disciplina; de grupo, passa a ter caráter individualizado.

[...] ele tinha que matricular em alguma área do conhecimento, ter 75% de presença. Tinha que passar por avaliação por um consenso pelos professores da área para saber se esse aluno seria aprovado ou não. Tinha o primeiro e segundo ano, ele estudava conteúdo do ano que estava cursando. Quando ele terminava todas as três áreas do conhecimento do primeiro ano aí que ele iria para o segundo ano. Precisava ter 75% de presença e aproveitamento em sala de aula, isso não dava a entender que ele seria aprovado [...] Por carga horária por etapa não, é por disciplina (S-A, julho, 2018).

Essas características sinalizam a fragmentação dos conhecimentos, com conteúdos estanques, desagregados, compartimentalizados. Sem relações entre eles, os conteúdos deixam de “promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade” (LUCK, 1994, p. 60), impossibilitando o diálogo com outras fontes de aprendizagens e enfraquecendo as oportunidades de relação com o outro e com o mundo.

O vínculo integrador entre os componentes curriculares se perde, reduz o conhecimento tornando o aprendiz despreparado para responder a questões mais complexas. Vivemos num mundo diverso, competitivo, em que nos deparamos com situações que exigem um conhecimento cada vez mais abrangente.

As portarias de atribuição de aulas<sup>14</sup> elaboradas anualmente pela SEDUC-MT proviam a existência do coordenador pedagógico em função do número de turmas, que podia variar de um ano para outro, tanto nas instituições, quanto as definidas pela secretaria, que definem o quantitativo de pessoas para exercer essa função e a do coordenador por área de conhecimento (três, sendo um para cada área). Era um quadro de recursos humanos que atuava no campo pedagógico, bem diferenciado do que encontramos na atualidade. Conforme Scalon (2016)<sup>15</sup>:

[...] Contudo, a recente publicação da Portaria 397/2016, específica para atribuição de aulas e jornada de trabalho para os CEJAs, revela o aspecto mais nefasto desta medida: A supressão – cirúrgica - do atendimento por Área de Conhecimento, inclusive com a retirada dos cargos de Coordenação de Área. Assim cabe indagar, que implicações isto trará para o Projeto Político Pedagógico construído historicamente por estas unidades de atendimento de Jovens e Adultos. O atendimento por “Área de Conhecimento” vai de encontro ao que preconiza os PCNs/1996 e a uma década tem servido de guia de práxis pedagógica para os CEJAs. (SCALON, 2016, p. 1)

A inexistência do coordenador de área é ressaltada por ser de relevância no trabalho pedagógico.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br>>.

<sup>15</sup> Professor da rede pública de ensino de Mato Grosso, eleito diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) “Cleonice Miranda da Silva” em Colíder-MT para o biênio 2016-2017, disponível em <https://www.sonoticias.com.br/opiniaio/a-derrocada-da-proposta-de-criacao-dos-cejas-em-mato-grosso/>

A parceria com os coordenadores de área era muito importante por estabelecer um atendimento que servia de suporte para o professor, muito mais próximo do professor e direto na necessidade da área. As ROP 2017 tiraram essa função, todos nós sentimos muita falta desse profissional [...] [além de] outras atividades que eram compartilhadas com os coordenadores de áreas que não temos mais. Temos nossa demanda e tivemos que assumir as atividades que correspondem ao coordenador de área (S-3, Julho, 2018).

Todos podiam contar com o apoio da coordenação pedagógica, mas era a coordenação por área do conhecimento que tinha maior aproximação com os professores. Além da formação continuada comum a todos os docentes, os coordenadores de área promoviam encontros com seu grupo para debates e planejamento, direcionavam as atenções para os componentes curriculares de sua área e, ao mesmo tempo, articulavam o ensino com as outras áreas. Eram os agenciadores da dinamicidade das aulas com as práticas pedagógicas mencionadas pelos professores na organização anterior. “O trabalho pedagógico poderá ser comprometido pela supressão dos cargos de coordenação de área, sobrecarregando a coordenação geral, e como agravante, esta poderá ser consumida pela rotina burocrática iminente” (SCALON, 2016, p. 1).

O coordenador pedagógico vive na fronteira da gestão administrativa e pedagógica: teve que assumir outras atividades com a extinção dos coordenadores de áreas, além de aumentar a demanda burocrática.

É importante destacar que tenho a compreensão de que o/a coordenador/a pedagógico/a não é o salvador/a ou o redentor/a da educação. Entendo que sozinho/a o/a mesmo/a não poderá resolver todos os problemas da escola. A intenção também não é a de supervalorizá-lo/a, pois a organização do trabalho pedagógico, o projeto de formação e o PPP se fazem numa construção coletiva. Contudo, o trabalho desenvolvido por esse/a profissional é indispensável, visto que este/a reflete, dialoga e atua junto com todos os profissionais da educação da escola e assim pode construir coletivamente alternativas para tornar a instituição mais alegre, inclusiva e democrática. Contribuindo para a construção de uma educação com qualidade social para as crianças, para os jovens e para os adultos, que poderão se engajar nos diferentes espaços sociais e contribuir para a sua transformação (SILVA DAVID, 2016, p. 85).

O papel principal da coordenação pedagógica é exercer a liderança na organização e dinamização das práticas educativas, “seu trabalho é dotado de uma especificidade, que está relacionada às oportunidades de estudo e a organização do trabalho na escola (SILVA DAVID, 2016, p. 82). G-3 afirma: “O burocrático absorve o tempo que deveria ser destinado ao pedagógico. Não temos condições de acompanhar presencialmente as salas anexas. As ações ficam incompletas e interrompidas. Éramos mais próximos dos professores, principalmente na

hora-atividade”. Os dois coordenadores pedagógicos do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” admitem que encontram limitações para acompanhar os professores da sede e os das salas anexas. A oportunidade seria a hora-atividade, no entanto, ambos estão presos às demandas burocráticas. O diretor e os coordenadores devem ter presença constante nas extensões, porém não recebem nenhuma ajuda de custos para essas despesas. O regime de trabalho para os professores efetivos é de trinta horas semanais, enquanto que o coordenador e o diretor devem exercer suas funções distribuindo quarenta horas em todos os turnos de atendimento da instituição, portanto, a diferença salarial se deve às dez horas de carga horária trabalhada nas respectivas funções, não sendo gratificação.

Mato Grosso tem diretrizes que definem a gestão democrática como modelo para a administração escolar, deliberando ações compartilhadas para tomadas de decisões, no entanto, está se distanciando de preceitos legitimados. A educação, para atingir seu objetivo principal e genuíno, que é o processo de ensino e aprendizagem, não pode perder sua característica de bem público voltado para a consolidação de coletivos que refletem e produzem ações e comportamentos para a produção de conhecimentos. A desvalorização do setor público é processo recorrente e que se avoluma nos últimos anos.

Os excessos de atividades decorrentes da quantidade de trabalho ou de atividades repetitivas e monótonas são pressões para otimizar o tempo e produzir maiores resultados. O profissional exaurido sente-se desvalorizado e desmotivado e a produção pedagógica tende a ser exclusivamente técnica e fragmentada. A formação continuada é outro aspecto prejudicado pelo acúmulo de atividades. O profissional, para amenizar seu esgotamento físico e mental, posterga a realização efetiva da formação continuada ou engessa a qualidade dos debates, estudos e intervenção pedagógica, que devem ter reflexos positivos em sala de aula.

A extinção de funções não implica que as atividades exercidas por esse profissional deixem de existir, pois alguém acaba por assumi-las: “Temos nossa demanda e tivemos que assumir as atividades que correspondem ao coordenador de área” (S-3, julho, 2018), resultando na sobrecarga do trabalhador, que já desempenha determinado papel na escola, e que vai trazer consequências para a qualidade do trabalho desenvolvido. Uma das possibilidades de desapropriar a importância do setor público são as dificuldades impostas pela modernização da gestão escolar em modelo mais empresarial.

Os países latino-americanos estão incorporando a ideologia das políticas internacionais. Com a ajuda de organismos multinacionais, buscam efetivar a ideia de que o sucesso da escola está associado à forma pela qual ela é gerenciada e que as escolas precisam ser modernizadas.

Nos dias atuais, as estratégias de eficiência e sucesso advêm do modelo empresarial. Mato Grosso, assim como os demais entes federativos brasileiros, acompanha essa modernização:

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, percebe-se a alteração no Sistema Estadual de Ensino, influenciada pela égide do novo gerencialismo, analisado a partir de políticas, estratégias e alterações na legislação governamental implementadas por governos das últimas décadas do século XX e do presente século (CAETANO; COSTA, 2018, p. 269).

As imposições de ordenamento das políticas sociais implantadas a partir da década de 1990 funcionam como rolo compressor do estado mínimo para as políticas educacionais. O capital, utilizando-se das estratégias neoliberais, tece suas ideologias em redes pelo mundo todo, entre elas “estão as reformas da gestão pública, introdução da gestão gerencial como uma política que traz alterações ao Estado, à sociedade e à educação” (CAETANO; COSTA, 2018, p. 255), assegurando o crescimento da liberdade individual ou coletiva de gerenciar a administração da educação pública.

A matrícula por carga horária por etapa mudou radicalmente a permanência, o ingresso e a conclusão dos estudantes, o que, para os professores, compromete o exercício docente e a aprendizagem significativa. As informações colhidas sugeriram o desmembramento do Eixo 3 – Realização da hora-atividade – em três tópicos: 3.1- Hora-atividade, 3.2 - Planejamento, 3.3 - Processo ensino/aprendizagem e práticas pedagógicas, para que possam ser refletidos com mais intensidade. A seguir, o Quadro 6 apresenta trechos da roda de conversas dos educadores, nos quais esclarecem como estão sendo realizados, na hora-atividade, os registros no SIGEDUCA, o planejamento e as propostas de práticas pedagógicas para desenvolver o processo ensino/aprendizagem, de acordo com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.

Quadro 6 - Eixo 3 - Realização da hora-atividade

<b>3.1. Registros no SIGEDUCA</b>		
<b>Sujeitos - Grupo 2 - Rodas de conversa – Educadores</b>		
1P- Recebemos um documento dizendo que o professor que não estiver em dia com o lançamento vai ser prejudicado na contagem de pontos no final do ano e ainda trabalhamos com ameaças.	3P - Falando em relação a essa carga horária, não conseguimos fazer aqui, porque o sistema não ajuda, a internet é fraca, lenta. Levamos as atividades para casa, o que gera conflitos na casa da gente, porque a família quer passear e você quer colocar sua agenda em dia. E aí acaba gerando conflitos na sua casa. Se o tempo não fosse tão escasso e a tecnologia colaborasse, seria muito mais rápido fazer essa parte burocrática e teríamos mais tempo para planejar nossas aulas, porque	4P - Nossas horas-atividade não são suficientes para fazermos esse tipo de trabalho. Para dar conta, acabamos levando o trabalho para casa, por causa da internet. A internet não é suficiente para a escola, não colabora, não conseguimos
2P- Esse modelo é uma falta de respeito, é um excesso de trabalho para o professor. Nós, professores, estamos, de forma vinculada, bastante amarrados, precisamos que o sistema funcione e ele não funciona. Precisamos, além de o sistema funcionar, que ele tenha		

<p>parâmetros, ou seja, pegar a carga horária que o aluno tem e nos apresentar para que possamos acrescentar as demais cargas horárias e dar uma resposta coerente para o aluno. E isso não existe. As nossas atividades estão sendo desrespeitadas porque não conseguimos efetivá-las. Ainda temos outro problema que caminha junto com isso, uma dificuldade de funcionamento da internet nas escolas. Um problema desses, associado à falta de parametrização, que é a palavra chave que a SEDUC-MT usa, falta de parametrização do sistema, está fazendo com que a gente tenha, desde o início do ano, até agora, um sistema que não funciona. Não temos garantias se aquilo que digitamos sobre o aluno estará no sistema e aquilo que o aluno traz de outra escola como carga horária para ser somada com as da nossa escola que chamamos de aproveitamento.</p>	<p>o nosso tempo para planejar é muito pouco. Você tem que cumprir com as obrigações.</p>	<p>fazer lançamento, sem contar que você deve estar em dia com os lançamentos. O sistema pode ser falho, mas os professores não.</p>
<p>5P - É uma violência a forma do lançamento no SIGEDUCA, ele rouba um tempo desnecessário, acaba depreciando, é desumano.</p>	<p>6P- Quando falei que a carga horária vem sendo conflituosa, me refiro a várias situações, principalmente nessa situação de lançamento. Porque o aluno, quando termina, quer imediatamente ir para outra área, e para ele ser inserido na outra área, tem que estar com todos os lançamentos de relatórios no sistema. Então, se o professor não tem tempo, aquele momento já vira um conflito. Porque o aluno vai na coordenação e não está lançado, ele volta ao professor, então é todo um procedimento conflituoso mesmo. Sem falar quando o professor passa horas e horas fazendo lançamento, como o sistema é falho, e às vezes perde todo esse trabalho e temos que refazê-lo. Costumo falar que essa forma de lançamento é escravizadora para o professor. Porque é constante, são várias coisas para serem lançadas ao mesmo tempo.</p>	<p>8P- O professor lança toda a carga horária do aluno e, no outro dia, você vai olhar lá e não tem nada. O que acontece? Tem professor que chega a chorar às vezes de raiva.</p>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

Nesta pesquisa, especificamente na roda de conversa com os professores, a tecnologia, aqui representada pelo SIGEDUCA, é ressaltada como aspecto negativo. Os recursos tecnológicos deveriam melhorar a praticidade e otimizar o fluxo dos serviços, no entanto, “A internet não é suficiente para a escola, não colabora, não conseguimos fazer lançamento, sem contar que você deve estar em dia com os lançamentos” (S-4P, julho, 2018). O que deveria beneficiar está afetando significativamente a vida dos docentes, pois está extrapolando o ambiente escolar, “E aí acaba gerando conflitos na sua casa” (S-3P, julho, 2018), porque a família quer a sua atenção. Assim, o sistema “rouba um tempo desnecessário” (S-4P, julho, 2018), o tempo excessivo dedicado a uma das partes, que reduz o tempo da outra. Trabalho e família são partes interdependentes, que se relacionam e necessitam de equilíbrio na vida de qualquer pessoa.

O SIGEDUCA representa a inclusão dos meios da informatização<sup>16</sup> na gestão educacional pública em Mato Grosso. Esse sistema transformou-se em fonte de desgaste físico

<sup>16</sup> “[...] Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA), um sistema operacionalizado via web. Esse modelo foi criado a partir de experiências da parceria que o Estado manteve com o Instituto Ayrton Senna (IAS),

e mental, que transita nas relações profissionais e familiares dos professores do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”. Uma das causas é que a internet não tem capacidade para suportar o acesso de seus usuários; outra é o tempo demandado para a inserção dos dados solicitados. Na entrevista concedida pela diretora da escola, ela assegura que solicitou soluções à SEDUC-MT, até em gestões anteriores, mas o problema ainda não foi solucionado. O centro possui um laboratório de informática que é usado para as provas do supletivo *online*, uso pedagógico e, quando possível, para inserir os dados no sistema.

De acordo com as expressões dos professores, a desarmonia surge quando se sentem obrigados a aumentar a jornada de trabalho para cumprir com as tarefas profissionais. Ela é estendida, suprimindo o tempo em família: “Falando em relação a essa carga horária, não conseguimos fazer aqui, porque o sistema não ajuda, a internet é fraca, lenta. Levamos as atividades para casa, o que gera conflitos na casa da gente [...] elas acabam sendo executadas em casa para atender às cobranças, cumprir os prazos” (S-3P, julho, 2018), ou seja, reduzem-se gastos, aumenta-se a produtividade, enquanto o cidadão é explorado, diminui sua qualidade de vida, lesa sua vida pessoal, mas o serviço tem que ser feito.

Segundo Peroni (2003), há uma tendência internacional que, há mais de vinte anos, vem se fortalecendo e determinando as regras para os trilhos das políticas sociais de todos os países, cujo foco é aumentar a produtividade e reduzir gastos para conter a crise do capitalismo. Os países mais ricos, as grandes multinacionais, os organismos internacionais bem-sucedidos, com o firme ideário neoliberal, ditam as regras da política mundial, regulam e conduzem a economia e, com isso, definem os caminhos que a educação, a saúde e todos os direitos sociais devem trilhar.

O trabalhador é cooptado pelo processo de produção capitalista, que se inspira na exploração humana em nome do capital. O trabalho deixa de ser força potencializadora e criativa por meio da qual o homem estabelece relações com a natureza e com seus pares para atender às suas necessidades básicas, passando a ser o mecanismo que os detentores dos meios de produção utilizam para gerar suas riquezas (MÉSZÁROS, 2008). Assim, os trabalhadores, às vezes sem perceber, alienam-se às tendências contemporâneas e assumem uma ideologia que não é sua. Seguem o curso das transformações do neoliberalismo e da globalização, processos que se entrelaçam e nomeiam os direitos sociais como empecilhos de sua ascensão. Antes de

---

no Programa de Gerenciamento Circuito Campeão, no ano de 2007” (ALMEIDA, 2016, p. 19). É um modelo gerencial, de acompanhamento e monitoramento do trabalho dos educadores e seus resultados.

domesticar a classe trabalhadora (ou parte dela), de romper com seus propósitos, geram fases de conflito entre subjetividades, subsistência, justiça e ética.

O cidadão sente-se lesado, injustiçado, “É uma violência a forma do lançamento no SIGEDUCA, ele rouba um tempo desnecessário, acaba depreciando, é desumano” (S-5P, julho, 2018). Inicialmente, vem a revolta e a adoção de condutas desafiadoras do controle: “O sistema pode ser falho, mas os professores não” (S-4, julho, 2018). O trabalho toma formas antagônicas: o que deveria produzir a realização do homem se transforma em uma atividade de desconforto, sacrifício, irritação: “O professor lança toda a carga horária do aluno, no outro dia, você vai olhar lá, não tem nada. O que acontece? Tem professor que chega a chorar, às vezes, de raiva” (S-8P, julho, 2018). Nas entrevistas e rodas de conversa, os profissionais relatam uma sequência de fatos que desencadeia comportamentos e sensações negativas ao ambiente de trabalho e nas relações intra e interpessoais, que podem ser mediadas entre o coletivo escolar e as gestões das instituições.

A Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, que regulamenta a carreira dos profissionais efetivos da Educação Básica de Mato Grosso e, junto desses, outros dispositivos elaborados pela SEDUC-MT para incluir os profissionais contratados, define que 33,33% da carga horária deve ser destinado para as atividades pertinentes ao processo didático-pedagógico. Anos atrás, somente o professor efetivo tinha direito: das suas trinta horas de trabalho, dez são para as horas-atividade.

§ 1º - Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de escola. (MATO GROSSO, 98).

Dessas, a SEDUC-MT definiu que quatro horas semanais devem ser investidas na formação continuada de seus profissionais. Cada unidade escolar organiza seus tempos e espaços para desenvolver essas atividades devidamente registradas e assinadas em livro ponto. Por falta de infraestrutura adequada, a maioria das escolas encontra dificuldades em dinamizá-las. Na matriz curricular definida nas ROP anteriores, o CEJA organizava seus trabalhos da seguinte forma:

As horas-atividade são organizadas trimestralmente, de acordo com a ROP (Anexo A), sendo as atividades organizadas de modo a contemplar a organização das oficinas, as temáticas do estudo de grupo e as aulas culturais realizadas por cada área de conhecimento para que ao final de cada trimestre, pudéssemos em uma noite cultural apresentar à comunidade escolar as atividades desenvolvidas por cada área de

conhecimento. Também nessas horas são planejados e organizados os projetos e aulas a campo que seriam desenvolvidos, a cada trimestre as áreas, interdisciplinarmente, desenvolvem seus projetos sempre vultuosos e de grande significação para os alunos. (OLIVEIRA, 2018, p. 67)

Visando à permanência dos trabalhos coletivos e articulados, o centro procura manter as reuniões por área (4h), a formação continuada (4h) e duas horas para o planejamento individual. As atividades do centro são bem definidas e distribuídas dentro de suas necessidades, mas, ao que se percebe nas interlocuções, o tempo destinado a toda a organização das horas-atividade está sendo consumido com esse registro. “A burocracia e o rigor exigido para o registro e acompanhamento em tempo real deste ‘controle/extrato’ do banco de horas de cada estudante, consome grande parte da energia, das horas de trabalho, dos profissionais envolvidos, distanciando-os cada vez mais de sua atividade fim” (SCALON, 2016, p. 1). Os registros são imprescindíveis, são a vida escolar de muitos cidadãos. A dinâmica de alimentação diária e individual (por disciplina e por aluno) do sistema é interessante, desde que com recursos eficientes para concretizá-la. A exigência e zelo pelo trabalho devem ser equiparadas às condições de trabalho para que um não comprometa o outro.

Vive-se em plena era tecnológica, da comunicação rápida e fácil, da abundância de recursos midiáticos. A multiplicidade de aparatos que está inerente a esses avanços exige uma nova forma de organização social, integrando indivíduos, modernizando a forma de comunicar e trabalhar. O grande volume de informações que deve ser registrado e compartilhado resultou na necessidade de informatizar os ambientes públicos e privados. Ainda que com sérias defasagens entre realidade escolar e avanço tecnológico, a informatização nas escolas se concretiza e se amplia na esfera pública.

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significa criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens; de seus riscos e possibilidades; para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos, e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1999, p. 38).

Para a educação, as novas tecnologias da informação são recursos de excelência no cotidiano escolar, ao contribuir com a eficiência na prestação de serviços, redução de gastos e por ser um instrumento dinâmico para o processo ensino/aprendizagem, capaz de levar aluno e professor a dimensões que antes eram impossíveis de conhecer. A informatização mudou a cultura da escola, foi implantada para facilitar e otimizar processos internos e externos e acabou

sendo um grande desafio aos profissionais. É uma realidade que ainda não se conseguiu superar. A tecnologia avançou e a educação não conseguiu acompanhar todos os seus avanços devido à falta de condições de acesso pelas escolas e famílias dispersas em todas as camadas populares, dificuldades geográficas, ou razões procedentes de questões econômicas.

A internet oferece uma série de possibilidades para gerar informações, otimizar e inovar, permitindo novas formas de comunicar e de registrar a história das sociedades, garantindo grandes evoluções nas ciências, mas, para os professores que participaram desta pesquisa, ela se constitui num problema que absorve um tempo que poderia ser dedicado às ações pedagógicas. Talvez a demanda de trabalho via *web* não seja tão grande quanto a ineficiência dos recursos.

O tempo destinado ao planejamento e formação é um recurso que as políticas educacionais incorporaram à carga horária de trabalho dos professores para melhorar a qualidade do ensino. Em Mato Grosso, a nomenclatura utilizada é “horas-atividade”; os estados brasileiros utilizam diferentes termos para designar esse momento de atividades correlatas à função docente, como planejamento, estudos, atendimento aos alunos com deficiência na aprendizagem, registros, trocas de experiência entre seus pares, diálogos com pais ou responsáveis, verificação, correção e avaliação das atividades e aprendizagens dos alunos (LC 50/98). É importante que a hora-atividade seja realizada no coletivo e articulada ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

O que se está vivenciando em relação às políticas educacionais são reflexos legítimos e autênticos cujo papel o Estado, que deveria ser provedor do bem comum, está redefinindo. A sociedade está assumindo seus compromissos, assim, trabalha-se mais pelo mesmo salário em precárias condições de trabalho. Esses aspectos são identificados nos excertos de falas dos sujeitos desta pesquisa, que devem realizar os encargos burocráticos em tempo pré-determinado sem a estrutura adequada para tal finalidade. Numa perspectiva macro desses reflexos, entende-se que os países considerados periféricos economicamente, por não se constituírem em grandes potências mundiais, como é o caso do Brasil, sofrem consequências mais acentuadas.

Na lógica do poder dos países economicamente dominantes, as nações mais pobres pagam a conta da crise do capital internacional, assim como a classe trabalhadora paga as contas internas do seu país. No sentido micro, em que os reflexos chegam em circuitos menores, observam-se as mudanças nos mais diferentes campos de trabalho. A educação, setor nevrálgico da sociedade, tem as escolas como ponto de convergência e contradições das mudanças impelidas pelo capitalismo.

Parecemos pequenos diante do contexto mundial, porém, ao refletir sobre a situação do nosso país, em que as reformas são movidas para privilegiar o setor econômico, percebe-se que somos componentes fundamentais dessas reformas. Para equalizar as diferenças, precisa-se de organização, de luta e de estar predispostos às mudanças para construir uma sociedade justa. A seguir, serão apresentados excertos sobre planejamento e análise dos aspectos que mais repercutem para os sujeitos que podem trazer implicações diretas no processo ensino/aprendizagem.

Quadro 7 - Eixo 3 - Planejamento didático

<b>3. 2. Planejamento didático</b>		
<b>Sujeitos - Grupo 2 - Rodas de conversa – Educadores</b>		
1P - Fazer um planejamento sob as orientações curriculares seria fácil, porque você faz o planejamento pensando nas orientações curriculares. Quais são as habilidades, quais os descritores naquela fase, até aí tudo bem, quando você tem essa transição de alunos, como você vai trabalhar? O planejamento ficou difícil para nós com a carga horária por etapa, antes, nós tínhamos a possibilidade de trabalhar as oficinas e os projetos, isso ajudava muitos os alunos a se entrosarem, a ter mais confiança.	2P - O planejamento, para mim, é uma contradição. Não consigo fechar, porque o planejamento anual é como uma proposta e, no dia a dia, a gente depara com outra situação. O aluno vem para iniciar o Ensino Médio, o outro já está na metade do Ensino Médio, o outro está no final. Por exemplo, o trimestral meu ficou pronto quando terminei o trimestre. É o contrário, ele ficou pronto agora que terminei o cronograma, o outro era só simbólico, porque nunca dei conta de fazê-lo. Agora, o que você trabalhou é o que você consegue colocar na agenda. Esse é o que você aplicou, porque fica o contrário, você não sabe quem é o aluno que vai chegar amanhã. Você não sabe quem é o aluno que chegou hoje. Todo dia chega um aluno	4P - A gente percebe que o planejamento ficou tão restrito... Na EJA, trabalhávamos com projetos, oficinas pedagógicas, agora acabou, não conseguimos mais desenvolver por causa do tempo, eles deixaram de ser inseridos no planejamento, porque não temos tempo hábil para fazer isso, então empobreceu muito a metodologia, a aprendizagem do aluno deixa muito a desejar. Você faz o planejamento, o plano de aula, depois vai colocando as metodologias. E a cada aluno, a sua necessidade. Entregar o planejamento antes de conhecer o aluno, como você vai fazer? Nós professores temos que planejar para aquela aula, para aquele dia, começo e fim, não podemos retomar no outro dia, dar continuidade. Todos os dias recebemos alunos novos. O pedagógico ficou muito defasado, prejudicado. A forma de planejar é o dia a dia, todos os dias temos alunos novos, todos os dias temos que estar planejando, revendo a metodologia que estamos aplicando em sala de aula.
6P - Quando você percebe a angústia dos professores em relação ao planejamento... de fazer todo um planejamento e não conseguir cumprir, porque ele sempre está voltando, porque tem essa oscilação na carga horária por etapa.	7P - Temos a semana pedagógica, temos o espaço para o pessoal da área/disciplina preparar o planejamento. O planejamento anual tem o conteúdo para que o pessoal tenha noção de acompanhar tanto as salas da sede, quanto as salas anexas, para falarem a mesma língua, que matutino, vespertino e noturno estejam trabalhando o mesmo conteúdo	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

A situação descrita acima mostra que a intensa movimentação de fluxo e o tempo de permanência do estudante em sala de aula constituem-se em empecilhos para construir ou aprofundar conhecimentos. Os procedimentos metodológicos que precisam de momentos que

antecedem e sucedem a realização da ação pedagógica são inviáveis. “Na EJA, trabalhávamos com projetos, oficinas pedagógicas, agora acabou, não conseguimos mais desenvolver por causa do tempo, eles deixaram de ser inseridos no planejamento, porque não temos tempo hábil para fazer isso, então empobreceu muito a metodologia, a aprendizagem do aluno deixa muito a desejar” (S-4P, julho, 2018).

A exclusão das metodologias diferenciadas, antes utilizadas em sala e extraclasse, a rotatividade e a rápida permanência do aluno em sala de aula reconduzem ao ensino aligeirado das políticas compensatórias. A cultura do aligeiramento e da supletivação está imbricada na historicidade da EJA e, ao mesmo tempo, a institucionalização e o fortalecimento da identidade da modalidade buscam a superação dessas políticas por uma pedagogia da aprendizagem. A relação que os componentes curriculares devem ter com as trajetórias de vida, terreno fértil de diversos saberes e culturas, foi subtraída por um currículo restrito, a abordagem e as metodologias estão sendo adequadas à nova forma de organização. “[...] você faz o planejamento pensando nas orientações curriculares. Quais são as habilidades, quais os descritores naquela fase, até aí tudo bem, [mas] quando você tem essa transição de alunos, como você vai trabalhar?” (S-1P, julho, 2018).

A prática não pode ser esvaziada de teorias. Elas se complementam ao desenvolver os conteúdos curriculares. O professor tem que alinhar esses elementos para que os conhecimentos sejam construídos ou ressignificados. “Nós, professores, temos que planejar para aquela aula, para aquele dia, começo e fim, não podemos retomar no outro dia, dar continuidade” (S-4P, julho/2018). Determinados conteúdos precisam de mais tempo para serem apropriados, além de encadeamento de pressupostos necessários para que se tornem significativos e que possam contribuir para a leitura crítica da realidade, não só para conhecê-la, mas, sobretudo, para agir sobre ela (FREIRE, 1991). Os conteúdos curriculares devem ser explorados, experienciados na correlação teoria e prática, e imprimir sentido na vida do estudante, principalmente ao se tratar da formação de pessoas que buscam a condução e a recondução social, que possam transformar sua realidade.

Conteúdos que são trabalhados para a execução do cronograma previsto no planejamento anual são evasivos e conduzem aos princípios da educação bancária como reprodutora do saber, depósito de conteúdos em corpos vazios: “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). A educação bancária é atributo da supletivação, do ensino sem

compromisso com o crescimento intelectual, político, sobretudo democrático, emancipador, ético e crítico.

Durante a fase de oferta da matrícula por área de conhecimento, os professores reuniam-se na hora-atividade para as reuniões por área de conhecimento. Nesses encontros, cada grupo fazia estudos pertinentes à sua área, planejamento das aulas, das oficinas e dos projetos com o auxílio do coordenador de área, e inserção dos registros no SIGEDUCA. Na oferta por carga horária por etapa, os professores continuam se reunindo, porém ficam presos às demandas burocráticas que o sistema exige e ainda precisam atender aos estudantes que retornam em qualquer período: “[...] você percebe a angústia dos professores em relação ao planejamento... de fazer todo um planejamento e não conseguir cumprir, porque ele sempre está voltando, porque tem essa oscilação na carga horária por etapa” (S-6P, julho, 2018).

É fundamental que a EJA proponha tempos diferenciados para seus estudantes, pois a maioria deles está inserida no mercado de trabalho formal e informal, mas a possibilidade de todos os dias ter alunos (re)começando e de muito deles não terem uma estabilidade de frequência em função de sua própria realidade gera também a instabilidade no planejamento do professor. Ele estará diariamente replanejando para o aluno novo, correndo o risco de não acompanhar a evolução dos conteúdos e da aprendizagem dos que já estão matriculados e precisam dar sequência em seu processo de formação. A fragmentação pedagógica pode comprometer o desenvolvimento e encadeamento de práticas educativas que poderiam elevar o fluxo e a proficiência discente.

Planejar para contemplar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora previstas no Parecer Nº 11 de 05/2000/CNE é muito complexo. São necessários momentos específicos e trabalho coletivo, o que, inevitavelmente, está sendo impedido pelos inúmeros registros que devem ser feitos no Sistema SIGEDUCA e pelo fluxo dos alunos. A sobrecarga técnico-administrativa consome praticamente todo o tempo dos profissionais dos CEJAs. Há uma extrema valorização da burocracia, que lesa o pedagógico.

Essa forma de atendimento maximiza a preocupação com o cumprimento da carga horária, remetendo-se ao mesmo produto a que se destinam os objetivos da OCDE<sup>17</sup>, uma

---

<sup>17</sup> OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – foi responsável por reconstruir a economia de grandes multinacionais americanas em uma Europa destruída na Segunda Guerra. Na educação, tem a tarefa de avaliar a educação no mundo a partir de padrões que ela própria desenvolveu na forma de habilidades da leitura, matemática e ciências, medidas em um teste padronizado chamado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Valoriza o currículo básico, restringindo o currículo de formação da juventude, deixando muita coisa relevante de fora, exatamente o que poderia ser chamado de boa educação (FREITAS, 2011, p. 11-12).

formação limitada à leitura, matemática e ciências, reduzida a conteúdos considerados básicos (FREITAS, 2011), excluindo inúmeras oportunidades de ampliar o conhecimento, principalmente de caráter crítico e político, que colocam as questões sociais no centro do debate contra a opressão capitalista.

Os depoimentos expressam a complexidade em planejar mediante as características da carga horária por etapa, porém é preciso repensar, promover maiores debates em relação ao que se afirma: “O planejamento, para mim, é uma contradição. Não consigo fechar, porque o planejamento anual é como uma proposta e, no dia a dia, a gente se depara com outra situação” (S-P2, julho 2018). É certo que o planejamento é uma proposta, portanto, flexível e suscetível a mudanças, ficando incoerente a contradição entre o planejamento anual e o diário. São ações em que o docente planeja seus objetivos e atividades previstas a longo e curto prazo. Por si só, ele não garante o êxito na aprendizagem.

O planejamento deve estar subsidiado por outros aspectos inerentes ao ensino e à aprendizagem. O conhecimento didático que produz interferências na forma de abordagem do conteúdo e as práticas pedagógicas são elementos que o professor deve integrar ao conteúdo curricular e, na EJA, manter vivo o vínculo com o trabalho como princípio educativo. O planejamento é um fator preponderante e decisivo para uma boa aula. Essa multiplicidade de cuidados do planejamento deve ser tensionada ao questionar qual formação, para qual sujeito e para qual sociedade pretende-se formar o cidadão. A formação continuada em serviço, que está contemplada em quatro horas semanais nas horas-atividade do educador no estado de Mato Grosso, deve contemplar essas discussões, mas parece estar comprometida pelas demandas urgentes e constantes de registros no sistema.

O coletivo deve encontrar formas de preparar aulas prevendo objetivos, conteúdos e metodologias que considerem as necessidades da realidade social, das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos.

Em resumo, a análise desse eixo indica que os educadores estão vivendo um período de contradições entre os pressupostos da Educação de Jovens e Adultos, até então assumidos pelo estado de Mato Grosso, e as novas orientações para o trabalho pedagógico, pois, ao mesmo tempo em que o conceito da gestão democrática é revisitado e debatido, intensificam-se a implantação de medidas de regulação e o monitoramento das escolas. A ambiguidade das políticas educacionais contradiz direitos constitucionais. Impasses e retrocessos são características desse cenário educativo. Mato Grosso tem legislação própria que garante políticas públicas educacionais de gestão democrática que diminuem as situações de conflitos

derivadas das divergências de interesses, no entanto, são abstratas por ainda não serem concretizadas na sua totalidade. Afonso (2001) nos ajuda a compreender que:

Assim, se, por um lado, as políticas sociais educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p. 22).

A classe trabalhadora espera que seus direitos legitimados sejam ampliados, porém, ao ajustar o papel do Estado às demandas capitalistas, ecoa o achatamento dos direitos trabalhistas. No que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem e às práticas pedagógicas no contexto das modificações advindas das determinações da secretaria, os dizeres dos educadores e educandos foram organizados no Quadro 8, apresentado e discutido a seguir.

Quadro 8 - Eixo.3 - Processo ensino/aprendizagem e práticas pedagógicas

<b>3.3. Processo Ensino/aprendizagem e Práticas Pedagógicas</b>	
<b>Sujeitos – Rodas de conversa - Educadores e Educandos</b>	
<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>
1P- Você ainda tem que pensar que, para o ensino-aprendizagem, temos que ter o cuidado de não infantilizar, porque você está trabalhando com jovens e adultos. [...] Antes, era outra didática, outra preocupação, em trazer aquele aluno com conhecimento do dia-a-dia para a sala de aula juntamente com os conteúdos a serem trabalhados, agora a carga horária por etapa rompe com tudo isso e o que importa não é o conhecimento, [...] porque tem aquele aluno que está ali para cumprir a carga horária, não escreve uma linha, porque ele já entendeu que precisa apenas terminar aquela disciplina. Você chega, vê os jovens que têm tudo pela frente, que são o nosso futuro, não estão querendo nem estudar mais, o que será da nossa nação?	1- Melhorou bastante. Falam que aqui é rápido, mas você aprende. Os professores se preocupam com os alunos, procuram dialogar com os alunos. Antes, era mais tarefa, agora fazemos trabalhos em grupo e vamos debater sobre aquele assunto. Estou com mais vontade de estudar e aprender, já não é mais tão cansativo e também não é pela falta que você reprova, e sim pelo que você aprendeu dentro da sala de aula, seu empenho, seu conhecimento, é mais pelo que você aprendeu, você vai subindo os degraus.
4P- A carga horária prejudica, porque os alunos não querem saber do conhecimento, querem saber quantas horas têm para cumprir. Acabamos de entrar na sala de aula e ele já pergunta: - Professora quantas horas faltam? [...] Comecei concordância verbal com eles, na aula seguinte, teve dois alunos que já encerraram. Fica pela metade, é muito difícil trabalharmos dessa forma.	4- Estou gostando muito dessas mudanças, mas sinto falta de alguns tipos de aulas, antes tinha aula campo, nós estudávamos e depois íamos em algum lugar pra ver como as coisas acontecem, muitos projetos, tinham várias oficinas pedagógicas. O tempo diminuiu, terminamos mais rápido, mas essas aulas fazem falta.
8P- Dando uma aula de geografia sobre as regiões brasileiras, tinha um aluno que era caminhoneiro, que já tinha passado por todas essas regiões e fez vários comentários. Eu senti que eu também fui enriquecendo meu conhecimento, eu sabia na teoria, mas ele sabia na prática. Então a prática faz diferença na sala de aula, o conhecimento do aluno na sala de aula, mas isso está se perdendo com a questão da carga horária por etapa.	7- Parei de estudar para cuidar da minha família, hoje voltei e tenho pressa em terminar, ficou melhor porque a gente termina mais rápido, mas também quero aprender.

A interdisciplinaridade em que você podia debater essas questões, fazer essas oficinas, só trazia benefícios para a sala de aula.	
---	--

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

As narrativas dos professores apontam o processo ensino/aprendizagem como o aspecto mais afetado com a carga horária por etapa, considerando um problema a permanência insuficiente do estudante em sala para a aprendizagem, que, anteriormente, era mais dinâmica e significativa, porque as metodologias aplicadas favoreciam a inter/multidisciplinaridade. Os professores planejavam juntos e tinham a orientação do coordenador de área. Além disso, os saberes construídos na prática social e as necessidades de aprendizagem intermediavam e interligavam os conteúdos curriculares, correspondendo ao que preconizam as OCs-MT, “Isto porque o público a quem se destina essa modalidade de ensino traz saberes, valores e experiências de vida relevantes que não podem ser negligenciados quando da ação pedagógica. (MATO GROSSO, 2010, p. 24). Problematizar o indivíduo como ser social, transformando suas experiências em pontos de reflexão, ajuda os estudantes a desenvolver consciência ética, ressignificar valores, apropriar-se de espaços antes reprimidos, serem atores e autores de sua própria história.

As críticas se legitimam na contradição entre os próprios instrumentos de orientação pedagógica que a secretaria disponibiliza para os profissionais e as angústias dos professores, evidenciadas, por exemplo, quando S-1P, manifesta que “Era outra didática, era outra preocupação em trazer aquele aluno com conhecimento do dia-a-dia para sala de aula, juntamente com os conteúdos a serem trabalhados, agora, a carga horária por etapa rompe com tudo isso e o que importa que ele tenha não é o conhecimento, mudou totalmente” (S-1P, julho, 2018). As ROP 2017, em linhas gerais, não discriminam mudanças para as práticas pedagógicas, porém sua própria estrutura desarticulou o trabalho pedagógico, forjando novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, as orientações advindas da SEDUC-MT apresentam uma lacuna em sua própria proposta, deixando, para as instituições, que resolvam sozinhas essa situação. “[...] A prática faz diferença na sala de aula, o conhecimento do aluno na sala de aula, mas isso está se perdendo com a questão da carga horária por etapa. A interdisciplinaridade em que você podia debater essas questões, fazer essas oficinas, só trazia benefícios para a sala de aula” (S-8P, julho, 2018). Esses procedimentos parecem ter ficado comprometidos após a resolução.

O currículo não é tão somente seleção de conteúdos, mas todo o arsenal pedagógico, político e administrativo que se estrutura nas características e especificidades de um nível ou modalidade de ensino. A escola tem que construir sua autonomia, mas mudanças precoces e involuntárias precisam de planejamento, diretrizes que redimensionem suas expectativas, para que os sujeitos possam refletir, aceitar ou contrapor-se. Essa oportunidade, segundo as expressões dos educadores, não foi apresentada. Ter parâmetros para comparar, discordar ou ampliar seria prudente, mediante as surpresas afirmadas nos diálogos com os sujeitos da pesquisa.

As metodologias adotadas pelos professores devem ter relação com a filosofia da escola, com a visão de educação, homem, sociedade, qualidade de vida prognosticada no PPP da instituição. Quem são os sujeitos que ali buscam conhecimento? Que tipo de cidadão se pretende formar? Para qual sociedade? Qual perspectiva política será construída e ampliada? Ampliar a concepção de quem são esses sujeitos sinaliza compreender a serviço de qual ideologia e doutrina as políticas implantadas estão, se prezam pela emancipação ou servidão do indivíduo, se dão a possibilidade de pensar em outro mundo, de viver a democracia participativa (AFONSO; RAMOS, 2007).

A EJA é um ambiente que abriga saberes diversos produzidos na vida de seus estudantes. São fontes ricas para ampliar e dar sentido concreto aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Os conteúdos curriculares não podem ser “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1997, p. 57). A aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula tem uma relação mais imediata com o cotidiano social desses alunos. Para eles, é importante que, nessa busca pelo conhecimento, possam mudar seu dia-a-dia, seja na família, no trabalho, na religião.

Nesse sentido, para os estudantes, há uma compreensão positiva da mudança, pois a veem como oportunidade de retorno a qualquer tempo e possibilidade de conclusão rápida, conforme depoimentos de 1, 4 e 7, no Quadro 8. “Melhorou bastante. Falam que aqui é rápido, mas você aprende [...] Estou com mais vontade de estudar e aprender, já não é mais tão cansativo e também não é pela falta que você reprova, e sim pelo que você aprendeu dentro da sala de aula, seu empenho, seu conhecimento, é mais pela aprendizagem, se você aprendeu, você vai subindo os degraus” (S-1, julho, 2018).

A permanência deles na escola também se vincula à interrelação escola/prática social. O conhecimento abstrato se concretiza nos seus afazeres cotidianos. O modelo anterior agradava aos docentes, pois:

[...] antes, nós tínhamos a possibilidade de trabalhar as oficinas e os projetos. Isso ajudava muito os alunos a se entrosarem, a ter mais confiança, a ter mais habilidade na questão do conhecimento e quando você ia trabalhar com a questão que eles ainda tinham dificuldades, mas eles se sentiam mais capazes, por que se saíam bem nas oficinas, socializavam bem. Tinham mais confiança em perguntar para os colegas e professores (S-1, julho, 2018).

Para os professores, a matrícula por área de conhecimento proporciona metodologias mais democráticas e inclusivas, tais como as oficinas pedagógicas e os projetos. Valoriza a bagagem empírica dos estudantes, permitindo compartilhar e agregar experiências, transmite a sensação de serem capazes, de confiança, fundamental para esse público. Em muitos casos, é o ponto de partida para o aprendizado. Essas impressões dos professores do CEJA de Cáceres também são reconhecidas no CEJA de Colíder, quando seu diretor diz que:

A Área de Conhecimento tornou viável uma visão mais orgânica da diversidade de conhecimentos - vistos de forma multidisciplinar/transdisciplinar - com os quais lidamos no chão da escola. Este formato viabilizou uma gama de ações a que se pretende por uma educação inclusiva, voltada para Jovens e Adultos (SCALON, 2016, p. 1).

Além disso, o planejamento coletivo era favorecido e estimulado e, nesse aspecto, os professores sentem a falta do coordenador de área. Podiam planejar suas aulas e dar continuidade no outro dia, davam sequência e conseguiam aprofundar o conteúdo, como ressalta S-4P: “Outra situação em que temos muita dificuldade para quem está em sala de aula é a situação de estarmos todos os dias com alunos novos. Você tem que começar um conteúdo e terminar no mesmo dia” (S-P, julho, 2018). A rotatividade entre entrar e sair/concluir a carga horária leva o professor a trabalhar seus conteúdos de forma aligeirada, indo em direção ultrapassada e contrária aos princípios e diretrizes da EJA.

Por mais que o professor não trabalhe com a linearidade dos conteúdos curriculares, ele precisa de tempo, pois alguns conteúdos são mais complexos que outros. A qualidade é preponderante. A quantidade deve ser consequência do ritmo de aprendizagem dos educandos, afinal, cada um tem seu tempo, e suas experiências de vida têm grande influência na assimilação do conteúdo abordado, já que existem conteúdos que são mais complexos que outros.

O professor S-2P assinalou um elemento diferente, que é caracterizado como um olhar ímpar sobre os alunos, sendo muito importante que o coletivo reflita sobre isso. É preciso que a instituição perceba os argumentos utilizados na dialogicidade crítica, ao conceber a EJA como

um direito, e não paliativos políticos de dissimulação da realidade. É política de estado e não gestão política, de governo para governo.

Eu não vejo que o aluno está preocupado só com a carga horária, eu vejo que ele se beneficia de forma errada, de um processo extremamente perverso com o ensino-aprendizagem. Porque, se é direito dele, ele vai cobrar a carga horária por etapa, mas como foi construído isso? Ele é mais uma marionete desse processo. Ele se beneficia, ele não é o vilão. É o estado que proporciona isso e nós, em contrapartida, somos escravizadas, porque quando, lá no início, falamos que não participamos do processo, foi por não ter tido discussão coletiva com os professores da EJA (S-2P, julho, 2018).

A percepção desse sujeito gera uma série de reflexões que não podem passar despercebidas nesta pesquisa. Para a escola, deve ser fonte de ponderações, em especial, nos momentos de formação continuada, pois a reflexão leva o educador a deslocar-se da sua realidade e voltar a ela com outras significações e, depois, refletir junto com os alunos. Mostrar as faces da moeda não é impor sua concepção, está longe de ser doutrinação, mas proporciona uma visão mais generalizada, para que eles possam chegar à conclusão quanto a se essas políticas estão sendo resgate, materialização de direitos ou mais uma ação sob a égide neoliberal que a classe trabalhadora vem sofrendo.

A falta de esclarecimento atrapalha a conscientização e politização dos indivíduos. Porém essa visão pode estar equivocada, indicando a necessidade de diálogos, se levar-se em consideração a afirmação de um dos educandos:

Estou gostando muito dessas mudanças, mas sinto falta de alguns tipos de aulas, antes tinha aula campo, nós estudávamos e depois íamos em algum lugar pra ver como as coisas acontecem, muitos projetos, tinham várias oficinas pedagógicas. O tempo diminuiu, terminamos mais rápido, mas essas aulas fazem falta (S-4, julho, 2018).

O estudante S - 4, expõe com clareza a satisfação em relação à terminalidade – tal como 7 e 8 – mas também percebe a ausência das práticas pedagógicas de que os professores sentem falta. E esclarece: “Parei de estudar para cuidar da minha família, hoje voltei e tenho pressa em terminar, ficou melhor porque a gente termina mais rápido, mas também quero aprender” (S-4, julho, 2018). Isso é contrário às palavras do professor S-4P: “os alunos não querem saber do conhecimento, querem saber quantas horas têm para cumprir” (S-4P. julho, 2018). Há vários aspectos contundentes nesse tópico, de modo que a escola tem que promover um ambiente favorável ao debate, precisa ouvir os estudantes, porque

[...] escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece (BARCELOS, 2010, p. 56).

Ficará mais fácil para o professor contribuir com o aluno se ele conhecer suas expectativas perante a escola. Isso pode gerar outros conflitos, que podem ser desfeitos antes de tomarem maiores proporções. O carinho, respeito e reconhecimento dos estudantes para com o trabalho docente é um grande facilitador de diálogo. “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1999, p. 1) e deve ser respeitado, mas, para isso, tem que ser compreendido. Esse diálogo deveria começar com a secretaria de educação. A escola está reclamando sobre as consequências e não pode seguir o mesmo caminho.

Essa compreensão de pontos de vista diferentes pode ser o desfecho para que os professores superem essa crise e se sintam mais confortáveis e produtivos. A educação problematizadora, essencial ao ensino de jovens, adultos e idosos, não pode abrir mão da pedagogia do diálogo (FREIRE, 1987), da horizontalidade de poder, da participação livre, da troca, da possibilidade de construir juntos uma outra realidade. Essa também é uma das formas de não infantilizar o ensino, de enxergar o aluno tal como ele é, age e se sente no mundo. Diante da sua historicidade, o fator tempo é primordial, assim como o conhecimento. ´

De fato, eles estão usufruindo de um direito que lhes dá a possibilidade de atingir seus objetivos ou parte deles; se o ensino e a aprendizagem não estão correspondendo às expectativas dos professores, nada mais justo que buscar a ação colaborativa das partes que se mostram receptivas, compromissadas e amorosas umas com as outras. Reconhece-se que se está trabalhando com um pequeno grupo de sujeitos nesta pesquisa, porém são indícios de que nem todos os alunos estão preocupados somente com a carga horária.

Sentir-se valorizado inspira o auto reconhecimento das capacidades e fraquezas e a busca por saber conviver harmoniosamente com elas. O respeito e a confiança em si fazem o indivíduo caminhar a passos largos, como se as coisas boas fossem atraídas com facilidade. Ao educador da EJA, cabe o desafio de acreditar em si mesmo e em seus educandos, afinal Freire (1997) lembra que, para ensinar, o educador precisa ter alegria e esperança, o otimismo deve fazer parte das aulas, para que efetive uma formação que não obscureça a criticidade, mas que cative valores e virtudes para sustentar a vontade de mudar, de transformar-se. Barcelos (2006, p. 87) reforça a importância tanto da “felicidade de aprender quanto de ensinar”, haja vista que

a felicidade é uma das expressões “que foram excluídas do vocabulário cotidiano da escola e de nossas práticas educativas” e ainda alerta:

[...] há que se cuidar da alegria, da atenção carinhosa, da delicadeza, da amorosidade na relação educando (a) e educador(a), independente do fato de estarmos frente a uma criança ou um adolescente ou adulto. Enfim, se educação não rima com competição, há que privilegiar a busca da felicidade a partir da cooperação, da solidariedade, com compartilhamento e não da disputa que nos leva, invariavelmente, à anulação e aniquilamento do outro (BARCELOS, 2006, p. 87).

Nas circunstâncias embaraçosas, fluentemente, os seres humanos “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, 1992, p. 205). O enfrentamento das situações-limite, expostas pelos educadores, poderá trazer benefícios futuros. Ao diagnosticar deficiências do ensino e da aprendizagem, os profissionais podem construir concepções libertárias, práticas eficazes, e rever a identidade institucional e profissional.

Após a análise das informações contidas no Quadro 8, fica explícita uma contradição: o posicionamento crítico de professores em relação às mudanças didático pedagógicas e de ensino/aprendizagem como consequência das ROP e a satisfação dos estudantes com suas possibilidades em relação ao tempo e às condições de terminar os estudos. As opiniões expressam os interesses dos grupos. Diante de suas realidades, a proposta implantada pela SEDUC-MT atende às necessidades imediatas de escolarização, o que representa, para a sociedade capitalista, mão de obra semiqualficada, portanto, barata, para um mercado de trabalho que não se importa se o cidadão desenvolveu ou não sua capacidade intelectual. Por outro lado, as razões se justificam em profissionais que assumem a identidade da modalidade, que se propõem à aquisição de conhecimentos para a transformação do indivíduo.

As últimas décadas inauguram novas formas de manipulação, alienação e exploração para superar a fenomenal crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2008). O suposto desenvolvimento e investimento do capital humano e intelectual, a exaltação das inovadoras condições de trabalho, o discurso do auto investimento sob o estigma da promoção pessoal e profissional, o empreendedorismo das potencialidades individuais, o trabalho escravo contemporâneo, as indignas jornadas de trabalho são simulações perversas de que os direitos sociais estão sendo respeitados.

O cidadão é envolvido por inúmeras situações que iludem e forjam a compreensão de que as políticas sociais estão sendo construídas para proteger os sujeitos em situação de

vulnerabilidade. Não reconhecendo as diferentes formas de manipulação, encarcerado em sua própria existência, o trabalhador se ajusta ao espaço no qual a modernidade o reprime. São configurações contemporâneas que se apropriam do trabalhador para adequar o trabalho manual às demandas do capital (AFONSO, 2001). A educação de baixa qualidade é uma violação de direitos humanos.

Fatores que podem favorecer o acesso, a permanência e a qualidade dos processos educativos são discutidos na EJA, mas que ainda não encontraram formas de equiparar demanda, matrícula, acesso, permanência e conclusão, esses aspectos serão evidenciados no Quadro 9, no qual se encontram excertos de falas dos três grupos participantes desta pesquisa.

Quadro 9 - Eixo 4 - Acesso e permanência dos educandos

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<p>A - No ano passado começamos assustadoramente com 1.600 alunos. Esse ano, tivemos 1.500, mas como eles viram que podem ir e voltar, temos uma evasão de mais ou menos 50%, tanto é que, no ano passado, terminamos com 40% de evasão. É assustador.</p>	<p>2P - Qual é a participação do estado nesse acesso e permanência? O acesso da pessoa, do sujeito às políticas públicas não é só obrigação. Na condição de professor, o estado não participa, não está preocupado com o processo. Quando, lá no início da nossa conversa, falamos sobre nossa identidade nesse processo, não nos identificamos, somos nós que construímos formas de acesso e permanência dos alunos com os quais essa escola se identifica, mas o estado não participa. Então, qual é a identidade dos professores com relação a isso? Você tem a forma de buscar o aluno, a forma de se comunicar com alunos, temos uma relação direta com ele, acabamos participando da vida dele, envolvemo-nos em questões pessoais do aluno, aquelas de ouvir, de ser conselheiro. O estado não tem essa participação.</p>	<p>1- Agora está melhor, a gente se doa e os professores também. Esse ano está melhor. Cada aula não é a mesma, já muda. Não é mais aquele mesmo assunto, já resolveu. Ficou mais fácil frequentar e terminamos mais rápido.</p>
<p>B - Com a mudança para carga horária por etapa, o número de alunos aumentou, mas a permanência em aula é muito pouca, por concluírem com menos tempo.</p>	<p>3P- Nosso empenho em efetivar novas matrículas e manter os alunos no centro é grande. Permanentemente, fazemos mutirões, carros de som, telefonemas, vamos atrás dos alunos, estabelecemos relações amigáveis, procuramos trabalhar conteúdos necessários para os alunos com metodologias diferentes... Trabalhamos muito para termos demanda, mantermos os alunos. Temos grande responsabilidade, empenho no acesso e permanência dos alunos, o estado que deixa a desejar.</p>	<p>2- Melhorou mais, porque é menos tempo. Facilitou minha frequência. Venho todos os dias. Quanto mais você vem na escola, mais você acumula carga horária, e eu estou no foco mesmo para terminar e fazer uma faculdade. Cada dia um professor é bem melhor, você aprende uma coisa num dia e, no outro dia, você aprende outra.</p>
<p>C - O ingresso aumentou, mas ainda temos um número significativo de evasão. A permanência ainda é um desafio para a EJA, pois nossos estudantes, em sua grande maioria, são trabalhadores, pais de família, que, muitas vezes, são obrigados a se ausentar de seus domicílios para buscar trabalho em outros lugares, e isso faz com os mesmos se evadam da escola.</p>	<p>4P- Não há retenção, a rapidez com que os alunos concluem a área, podendo parar e voltar a qualquer momento, dificulta os parâmetros para analisar ou quantificar a evasão.</p>	<p>4- Na minha opinião, facilitou muito, principalmente o término. É tranquilo fazer a matrícula. Frequentar a escola é esforço individual. Temos muitos problemas, mas cada um tem que se empenhar, matricular, frequentar e terminar.</p>
		<p>6- Para mim melhorou bastante, só faltou por coisa séria, caminhamos mais</p>

	5P-O ingresso aumentou, mas ainda temos um número significativo de evasão. A permanência ainda é um desafio para a EJA, pois nossos estudantes, em sua grande maioria, são trabalhadores	rápido. Precisamos do estudo para conseguir um emprego melhor.
	6P- Com a carga horária por etapa, fica quase impossível mensurar a evasão, pois os alunos podem fazer matrícula a qualquer dia do ano letivo, podem concluir ou não. O ingresso pode ter aumentado e até a conclusão, mas e o conhecimento?	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora em 2018.

Para atender à grande demanda do município de Cáceres, o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” distribuiu sua oferta em salas anexas, que funcionam em escolas localizadas em quatro extremos da cidade, pois com o atendimento só na sede, grande parte desses estudantes ficaria impossibilitada de frequentar a escola, devido à longa distância entre os bairros.

A evasão escolar é um dos grandes desafios da educação brasileira. Ela está presente em todos os níveis do ensino. A escola pública tem grande experiência com essa problemática, mas é na EJA que o problema se evidencia com mais intensidade, principalmente nos cursos noturnos, até porque é o período mais procurado por esse público, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho, os afazeres domésticos, a idade e outros fatores que dificultam o acesso e a permanência de muitos indivíduos. Campos (2003) explica que a evasão escolar na EJA, tem suas razões, que definem ser um abandono por tempo determinado, que advém principalmente de razões econômicas, mas também pode ser permanente.

O histórico da evasão mostra a sucessão de desistência para o aluno trabalhador. Parecem ser evidentes as causas e as motivações de evasão e retorno, porém são múltiplas razões de cunho social e cultural, mas é a questão econômica, na qual o trabalho, para eles, é a solução de problemas, que justifica os altos índices de evasão escolar na EJA. O trabalho é prioridade e precisa ser garantido, protegido. São causas que vão além das competências educativas, não se resolvem em sala de aula, pois estão além do ambiente escolar. É uma batalha que a escola sempre perde. O professor luta contra, estimula, busca alternativas para mantê-los em sala.

Apesar de o principal motivo a levar a busca pelo retorno aos estudos no Ensino Médio EJA ser o mercado de trabalho, quando os alunos se veem na escola não conseguem conciliar as jornadas, levando-os ao pensamento de desistência em dar continuidade aos estudos, tendo um significado importantíssimo a postura do professor para motivá-los a continuidade aos estudos (LIONCIO, 2009, p. 37).

O histórico da EJA revela que a evasão e o abandono sempre estiveram presentes na modalidade, tornando-se fonte de estudos e de grandes preocupações dos profissionais e do poder público, trazendo junto a si vários condicionantes. Na maioria das vezes, o esforço da equipe escolar e as políticas públicas que tendem a favorecer o acesso e a permanência não dão conta de resolver a situação. Tanto a evasão como o abandono são estereótipos para ditar regras às reformulações, adaptações ou criação de novas estratégias das políticas destinadas à EJA, conseqüentemente, para o trabalho interno das unidades escolares.

[...] o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes do ensino público, pois as causas e conseqüências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico, como também a escola onde professores têm contribuído a cada dia para o problema se agravar, diante de uma prática didática ultrapassada (AZEVEDO, 2013, p. 5).

Neste caso, a repetência já não é uma situação problema. As políticas públicas do estado de Mato Grosso, em atendimento às bases legais nacionais, não trazem a repetência como resultado final. A intenção é investir no desenvolvimento intelectual como construção e não como resultado. A evasão agrega vários elementos que indicam possíveis razões para o estudante abandonar a escola, mas é na realidade de cada contexto que se deve buscar informações que possam explicar suas causas e encontrar soluções. Se não a erradicar, ao menos reduzi-la.

Pelos dizeres dos estudantes (Quadro 9), percebe-se que essa expectativa ainda está presente. “Quanto mais você vem na escola, mais você acumula carga horária, e eu estou no foco mesmo para terminar e fazer uma faculdade” (S-2, julho, 2018). Não há referência sobre a qualidade da aprendizagem, o encantamento é pelo banco de horas. “Para mim, melhorou bastante, só falta por coisa séria, caminhamos mais rápido. Precisamos do estudo para conseguir um emprego melhor” (S-6, julho, 2018). A relação entre educação escolar e trabalho é muito forte na EJA. O mercado de trabalho não consegue absorver toda a mão de obra, nem mesmo a qualificada, mas há uma expectativa. Há muitos profissionais com habilitações em várias áreas que estão desempregados ou que, pela falta de oportunidade, estão desenvolvendo atividades diferentes da sua formação.

A escolarização e a certificação escolar são requisitos preponderantes para o trabalho, mas, sozinhas, pode não ser garantia de ingresso ou ascensão no mercado. Porém não se pode tirar essa esperança, pois, para muitos estudantes da EJA, a educação escolar é a possibilidade

de reescrever sua história. Isso contempla um conjunto de necessidades e expectativas, que leva o indivíduo a ter esse desejo, que, parcialmente, é verdade. A adequação do currículo voltado às suas expectativas pode aproximar a escola do estudante. Para isso, é preciso conhecer quem verdadeiramente são os indivíduos que ali estão e o que esperam da escola, efetivando o hábito de avaliar o conhecimento e os procedimentos que a escola realiza como diagnóstico para melhorar a realidade posta.

A descontinuidade na formação dos educandos da EJA é muito comum na modalidade. S-2, ao definir a demanda escolar do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, afirma: “Quanto mais você vem na escola, mais você acumula carga horária, e eu estou no foco mesmo para terminar e fazer uma faculdade” (S-2, julho, 2018). Entende-se que são cidadãos ativos no mercado de trabalho, que têm afazeres domésticos, problemas relacionados à saúde e segurança, todavia, a questão econômica sobressai novamente. Enquadram-se no mesmo perfil que foi citado acima, pois pertencem ao mesmo universo da classe trabalhadora que, em determinado momento, priorizou o trabalho para sua subsistência, postergando sua escolarização.

Nos estudos cujo foco é a inconclusão escolar, parece incompreensível a busca de uma justificativa para a descontinuidade dos estudos, uma vez que, se estão em processo de escolarização e considerando as características do público estudantil envolvido, eles acreditam que a educação escolar lhe dará conhecimentos e capacidades para ingressar, manter ou evoluir no mercado de trabalho. “Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social” (PARO, 1987, p. 52). O tempo modificou a função da escola. Ela deve formar para o convívio social, desenvolvendo as capacidades intelectuais, contribuindo para que ações éticas sejam práticas normais na sociedade. Frigotto (1985) alerta sobre o “fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 1985, p. 9), já que muitos atribuem essa responsabilidade à escola, não sendo só os alunos, mas parte da sociedade.

As políticas públicas da EJA devem reconhecer o desafio do trabalho como princípio pedagógico, com mais consistência e enfrentamento diante das inovações no mundo do trabalho. Ele deve ser compreendido na sua dimensão econômica, política e social, refletindo criticamente o papel desse público na relação com o trabalho, por serem sujeitos que produzem a sua realidade objetiva. Segundo Frigotto (1985), o trabalho como princípio educativo para jovens e adultos deve mergulhar criticamente nas condições específicas de sua posição e condição social. Para os educandos de EJA, o trabalho é realidade concreta. Eles precisam sentir

que os conhecimentos adquiridos na escola têm simetria com suas necessidades fora dela. Contudo, nenhum estudante mencionou isso.

“Agora está melhor, a gente se doa, os professores também. Esse ano está melhor. Cada aula não é a mesma, já muda. Não é mais aquele mesmo assunto, já resolveu. Ficou mais fácil frequentar e terminamos mais rápido” (S-1, julho, 2018). A valorização que fazem da mudança está relacionada à possibilidade de tempo menor de conclusão dos estudos. Da mesma forma, pensa S-2: “Cada dia um professor é bem melhor, aprende uma coisa num dia, no outro, você aprende outra” (S-2, julho, 2018). Para os professores é prejudicial: “O ingresso pode ter aumentado e até a conclusão, mas e o conhecimento?” (S-6P, julho, 2018). Essa rapidez leva ao questionamento quanto à qualidade dos conhecimentos adquiridos. Seus reflexos serão sentidos pela sociedade de diferentes maneiras, entre elas, a formação acrítica, produzindo indivíduos sem preparação para os enfrentamos cotidianos, mas, por outro lado, os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional diminuem e aumentam os da conclusão de Ensino Fundamental e Médio, indicando que o Estado está investindo na educação.

“Na minha opinião, facilitou muito, principalmente o término. É tranquilo fazer a matrícula. Frequentar a escola é esforço individual. Temos muitos problemas, mas cada um tem que se empenhar, matricular, frequentar e terminar” (S-4, julho, 2018). Eles se posicionam quase que na contramão em relação aos professores, valorizando a rapidez com que os temas são tratados e atribuindo responsabilidade a cada indivíduo (estudante) por sua formação. A formação continuada dos professores deve ser palco dessas reflexões para a construção de iniciativas que ajudem os educandos a ter uma visão ampliada e crítica do seu processo de formação. Reconhecer a necessidade de oportunizar educação com flexibilização de tempo não é sinônimo de apenas passar pela escola. Os professores devem ajudar os alunos a analisar o que se leva dela.

As oportunidades de adquirir a certificação escolar em tempo recorde são encontradas com facilidade e as opções no mercado são diversas. Em tempos de reformas, “no contexto atual de redefinição do papel do Estado, ganham força as estratégias de privatização do público e das parcerias com o terceiro setor mercantil como fundações, institutos ligados a empresas do mercado” (CAETANO; COSTA, 2018, p. 256). A exemplo disso, o Sistema S oferta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC/EJA), aprovado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, no governo de Dilma Rousseff (2011 - 2016), que, sob a lógica da fragmentação e caráter privatista (Lima, 2012), continua recebendo contrapartida financeira dos estados para ofertar serviços que atribuem à educação a

responsabilidade de resolver a suposta carência de mão de obra qualificada, com o propósito de universalizar o ensino aos alunos trabalhadores.

O Brasil tem que avançar nas tomadas de decisões que tendem a melhorar a qualidade de vida da sua população. Não se pode mais viver de impasses e retrocessos.

Nunca é demais citar Freire: “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67), pois seu legado é providencial. No entanto, situações de âmbito educacional que deveriam estar concretizadas e, no momento, sendo ampliadas permanecem evasivas, soltas, perdidas no meio de discursos e falácias com inspirações neoliberais que, há mais de 20 anos, vêm se estruturando como forma de governo e de Estado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação que levou à construção desta pesquisa se insere em um cenário local, porém permeado por questões muito mais abrangentes. Em um contexto mais amplo, é possível perceber que os altos índices mundiais de analfabetismo geram os debates e ações que visam a diminuir as desigualdades sociais e, nesse processo, revelam avanços e desafios, mas mostram também a inadimplência da maioria dos países que participam dos acordos internacionais, pois não conseguiram prescrever êxito, como objetivavam as políticas de educação para todos com a qualidade necessária. Uma série de compromissos firmados nesses acordos, muitos decorrentes das CONFITEAS, parece ser esquecida ou ter diminuída sua importância na medida que o tempo passa, vindo à tona somente em momentos convenientes para cada nação ou quando se aproximam novos encontros internacionais, para a demonstração de que, ainda que com resultados insatisfatórios, o empenho aconteceu. O Brasil não foge à regra. Faz parte de acordos e é signatário de decisões tomadas em âmbito mundial sobre a questão. No entanto, as políticas para a Educação de Jovens e Adultos oscilam de acordo com governos que assumem o poder.

Nesse sentido, as representatividades do setor educacional, como os profissionais que atuam na EJA, na sua maioria, militantes da causa da modalidade, os FPDEJAs, movimentos populares, sindicatos e demais instituições que prezam pela educação inclusiva e pela justiça social, garantem a existência da EJA, mas são poucas as rupturas reais com a política neoliberal que vem se fortalecendo dia-a-dia, a passos largos, na astúcia de ações que confundem direitos com assistencialismo ou que expressam, para parte da sociedade, uma ideologia de humanização e democracia. As derrotas são ostentadas nas ações públicas governamentais lucrativas, desonestas e desumanas.

Este trabalho objetivou a analisar as ROP 2017 no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT. Os estudos de documentos dos anos de 2002 a 2017, que retratam as ações destinadas à EJA, a realização de entrevistas com três componentes da equipe gestora e as rodas de conversa com oito educadores e oito educandos permitiram importantes reflexões e constatações.

O enfoque da pesquisa, inicialmente, seguiu a ordem: administrativa, política e pedagógica, porém as conclusões alteram essa ordem, tendo em vista que são as razões políticas que adequam o sistema para que se sobreponham as questões econômicas. Dessa forma, ressalta-se que as análises de âmbito administrativo e pedagógico são atravessadas pelo político

ou são decorrentes dele, pois as tomadas de decisões são fundamentadas por pressupostos que se revelam nas ideologias das representações políticas. Diante do exposto, apresenta-se os resultados desta pesquisa na sequência dos âmbitos político, administrativo e pedagógico.

No âmbito político, ao contextualizar as políticas públicas destinadas à EJA, percebe-se que existe uma rede de influências nas tomadas de decisões das ações educativas. Os países mais ricos, o Banco Mundial, a OCDE e outros organismos multinacionais influenciam as políticas internacionais e estas ditam as regras para as políticas nacionais, em consequência, nas mesmas perspectivas, as estaduais e municipais. Apesar de cada país ter regulamentações próprias, elas estão articuladas aos acordos internacionais, que definem metas, incluindo as de erradicação do analfabetismo, para as nações executarem em seus países. Essas ações nem sempre são bem-sucedidas, pois, para erradicar o analfabetismo, é necessário um conjunto de políticas intersetoriais que elevem as condições de saúde, segurança, transporte, lazer, condições essenciais para a qualidade de vida do ser humano, que, por serem objetos da correlação de forças políticas, tendem a ser esquecidas, atenuadas ou ignoradas.

O estado de Mato Grosso aplica as diretrizes nacionais para assegurar a inclusão de pessoas subtraídas de direitos educacionais, que não tiveram condições de acesso à escola pública quando crianças ou que tiveram que interromper sua formação escolar por diversos motivos, entre eles, questões econômicas e familiares e, em alguns casos, as questões geográficas acentuam essa problemática. Considerando as políticas internacionais e sua importância no contexto mundial, reconhece-se que elas contemplam as demandas sociais sem perder a objetividade do poder financeiro, e Mato Grosso segue no alinhamento a essas políticas.

A relação com as políticas mundiais existe, mas não tira a autonomia dos diferentes países em elaborar ações com características próprias, que superem suas problemáticas educacionais. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) assegura direitos que são revitalizados em outras diretrizes mais centralizadas e contextualizadas. Em Mato Grosso, a Resolução Normativa N° 05/2011 CEE-MT fixa normas e diretrizes para a oferta da EJA nas escolas estaduais, nos CEJAs, e promove a certificação por meio de exames *online* para o Ensino Fundamental e Médio.

A Educação de Jovens e Adultos está pautada nos princípios humanísticos da pedagogia freireana, que perpassam pela politicidade, dialogicidade, coletividade, democracia, solidariedade e utopia, nela a educação é um ato criador, seu objetivo é a conscientização, emancipação e libertação do indivíduo. Como modalidade da Educação Básica, com

características específicas, a EJA deve ter tratamento consequente para superar o preconceito de visões equivocadas e realocar direitos subalternizados ao longo da história

A proposta de criação dos CEJAs em Mato Grosso, subsidiada por esses princípios, expressa um avanço para a modalidade, por requerer a excelência de espaços, práticas pedagógicas, flexibilização de tempo e favorecer a construção da identidade institucional, profissional e pessoal.

As dificuldades de concretização dos propósitos se devem ao estrangulamento de suas finalidades, precarização política, administrativa e pedagógica que as gestões políticas vêm conferindo não só a esses espaços, como à educação em geral. Outros projetos com predisposição à prática da terceirização e privatização, como o caso do PRONATEC/EJA, oferecido pelo Sistema S, parecem trazer de volta a supletivação para a formação de mão de obra. Outros promovem cursos pagos em tempo recorde de conclusão. Essas ações exigem uma apreciação mais crítica, principalmente ao problematizar a qualidade do ensino e a relação com o trabalho como princípio pedagógico, assim como mudanças repentinas de orientações sobre funcionamento que contradizem princípios e fundamentos da EJA, escamoteados em garantias de direitos individuais e coletivos.

As mudanças que as ROP 2017 acarretaram à Educação de Jovens e Adultos rompem com paradigmas e finalidades para os quais elas foram criadas. A intencionalidade de reparar uma dívida social e sintonizar jovens, adultos e idosos que não se apropriaram das convenções do mundo letrado deveria levar a políticas educacionais comprometidas, porém ainda é razão pela qual esse público é invisibilizado de suas capacidades e saberes, portanto, marginalizado e subalternizados socialmente.

As transformações movidas pela base econômica atual exigem do indivíduo saberes diversificados em que novas competências sejam descobertas e que estejam aliadas aos recursos tecnológicos. A igualdade e desigualdade estão alicerçadas na multiformidade das injustiças. Transformar bens sociais em novas formas de alienação, subalternização e condições de vida é garantia de exploração, do jogo conflituoso que prolifera na sociedade, transformando a centralidade da sobrevivência humana em lucro. A supremacia da riqueza surge em detrimento do humano. Para garantir a ascensão à ideologia capitalista, é primordial manter as diferenças de classe, por isso, existem muitos interesses em manter a desigualdade. Uma formação que promova a autonomia por meio de processos democráticos, com investimentos estruturais, profissionais e financeiros é uma força que confronta a classe econômica dominante. Nesse

sentido, as constatações políticas evidenciadas nas ROP 2017 ideologicamente concebem a educação como alternativa para resolver problemas econômicos em gestões gerenciais.

Em termos das constatações do campo administrativo, partiu-se da retrospectiva do final do ano letivo de 2016, em que a SEDUC-MT propôs profundas rupturas na forma de atendimento, na oferta e cumprimento das horas/aula, o que exigiu reorganização do coletivo dos CEJAs, tanto em caráter administrativo, quanto pedagógico. As ROP 2017 foram o documento que a SEDUC-MT elaborou e pelo qual determinou as mudanças, que, segundo os sujeitos da pesquisa, profissionais e educandos do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, em Cáceres-MT, foram implantadas de forma repentina e antidemocrática, o que afetou significativamente a gestão e os docentes, por não terem preparo, formação e tempo para adaptação ao novo sistema e por não serem ouvidos quanto aos fundamentos da nova proposta.

Os Eixos de Análise 1, 2, 3 e 4 contêm fragmentos que expressam as constatações expostas no campo administrativo, pois demonstram as adequações da equipe gestora ao prover novas formas de gestão de pessoas, de recursos humanos e de trabalho. Aos professores, foi atribuída a labuta de adequar-se à realidade, descobrindo novas alternativas exitosas para a aprendizagem e, aos estudantes, uma formação mediante um currículo básico, com limitadas proporções críticas, devido à rapidez com que concluem a Educação Básica.

As mudanças devem estar sempre associadas a fatores que se interpelam por adequações e avanços. Nesse caso, os depoimentos destacam razões que ferem as orientações curriculares para o trabalho pedagógico e para a organização curricular que propõe o diálogo entre os conteúdos e a realidade social dos estudantes em consonância com os objetivos gerais definidos nos eixos norteadores da EJA, a saber: a) O trabalho como princípio educativo; b) Direito de aprender por toda a vida; c) Ampliação de práticas de cidadania; d) Educação dialógica. Até outubro de 2016, a oferta se dava pela “matrícula na modalidade presencial, por disciplina ou por área de conhecimento” passando a ser por “carga horária por etapa-disciplina/presencial”, promovendo lacunas entre o discurso democrático e inclusivo que acompanha a EJA e a realidade posta.

Associados a esses aspectos, os educandos reconhecem que as mudanças foram bruscas, mas aprovam a aceleração para a conclusão de seus estudos, pois acreditam que isso favorece a continuidade de sua formação acadêmica ou o ingresso no mercado de trabalho, mas não problematizam o nível de proficiência que essa organização proporciona. Essa percepção contradiz a dos profissionais, pois são objetivos, necessidades e perspectivas que subjazem de suas diferentes condições de vida. Para os estudantes, a mudança parece benéfica; para os

profissionais, representou a face intransigente da SEDUC-MT, o alinhamento com exigências de mercado e a falta de metodologias adequadas para o trabalho pedagógico e administrativo; para a secretaria, é a sincronia das políticas educacionais modernas, que quantificam, mas pouco qualificam. As contradições são ressaltadas diante das percepções dos profissionais e dos estudantes, porém o descontentamento dos profissionais se relaciona à qualidade da educação e a satisfação dos estudantes está ligada ao menor tempo para a certificação. Razões econômicas que se subjazem às políticas nem sempre ficam explícitas.

As constatações a que se chegou por meio das investigações propostas neste trabalho foram alicerçadas por teóricos com base teórica freiriana e outros que abordam os critérios da pesquisa científica, por estudiosos da Educação de Jovens e Adultos e outros, que ajudaram a entender as consequências das reformas na educação, fortalecidas e ampliadas a partir de 1990, no governo de FHC, em que o Estado redefine seu papel, transferindo parte de sua responsabilidade para a sociedade civil organizada, redistribuindo e alocando recursos públicos para o terceiro setor, cedendo-os ao domínio, controle e regulação da sociedade capitalista. Essas características são tônicas da doutrina neoliberal, da globalização e internacionalização que defendem a diminuição da participação do Estado na economia, atribuindo liberdades individuais e coletivas à lógica do mercado. O objetivo é a acumulação de riquezas pela exploração do homem pelo próprio homem.

A implantação e organização da carga horária por etapa/disciplina foi uma pequena demonstração das contradições que se apresentam no âmbito do Estado, que se torna mínimo para as políticas sociais e máximo para o desenvolvimento do poder econômico, o que se manifesta no processo de centralização e descentralização na política educacional e no conteúdo dos projetos das propostas de reforma do Estado brasileiro. Essas ações micro estão acontecendo e se ampliando em todos os setores sociais do país. A população nem sempre analisa os acontecimentos, não faz a relação crítica, coerente, nem reconhece a gravidade da situação a que está se submetendo.

Uma educação de caráter emancipador entende que a escola deve ser palco permanente de debates coletivos, pois eles são essenciais para a apropriação, conscientização, resistência e luta, para garantir e ampliar as políticas sociais. As pesquisas científicas podem oportunizar e aprofundar-se em questões emergentes das polêmicas sociais. O CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” tem, entre seus propósitos, o de instrumentalizar canais de diálogos com a comunidade escolar. Sua demanda estudantil se caracteriza por sujeitos produtivos economicamente. A maioria é de trabalhadores formais ou não formais. É urgente e necessária a compreensão e a

extensão das mudanças que o cercam. A escola tem a responsabilidade de oportunizar conhecimentos de formação ética, política e cidadã, para que os estudantes possam tirar suas próprias conclusões, desmistificando a doutrinação para a apropriação do ser histórico e social, que transforma e melhora sua realidade. As mudanças e consequências das ROP 2017 exigem, dos profissionais dos CEJAs, um desempenho técnico e pedagógico intenso. A sobrecarga de atividades burocráticas, com pouco recurso financeiro e humano, complica suas funções.

Na última dimensão analisada, o campo pedagógico prepondera mais no Eixo 3, no entanto, é o mais afetado, por reconhecer-se que todas as ações devem convergir para o êxito do processo ensino/aprendizagem. Acredita-se que todo e qualquer insucesso escolar tem seus reflexos nessa dimensão. O pedagógico é o centro das atenções de toda a instituição escolar. As mudanças trazidas pela matrícula por carga horária por etapa estão prejudicando aspectos que elevam o processo ensino/aprendizagem. A realização da hora-atividade está sendo absorvida pelos registros no SIGEDUCA, fato que está irritando os professores e, até mesmo, causando conflitos pessoais. A família está se sentindo lesada por não poder contar com seus membros, haja vista que estão realizando as atividades profissionais em casa por conta de problemas com o funcionamento das tecnologias no espaço escolar. O que deveria ser instrumento para otimizar os afazeres administrativos e pedagógicos está sendo obstáculo, por não lhes permitir condições de operacionalizar os equipamentos para executar as inserções dos dados dos estudantes que a própria SEDUC-MT exige.

O planejamento, potencial instrumento para o êxito do ensino e da aprendizagem, está sendo postergado pela demanda burocrática. A formação continuada é outro espaço em que os profissionais debatem as problemáticas específicas de seu contexto e buscam novos horizontes para a superação dos desafios do fazer educativo, que está desconfigurado. Os parâmetros de avaliação dos processos de acesso e permanência, nos quais a evasão é realidade presente, estão sem controle de mensuração. A economia é a base estrutural que alicerça essas mudanças, pois promove competitividade, meritocracia, desigualdades e se preocupa com os resultados alcançados e não com os processos. O Estado, socialmente mínimo, torna-se cada vez mais omissivo quanto aos direitos humanos. Os direitos sociais estão sendo compartilhados com o setor privado. O Estado deixa de ser provedor, tornando-se diminuto na alocação do bem comum. O princípio mercadológico, gerencial, cuja atividade fim é o lucro, prospera nessa sociedade. Há um questionamento que não quer calar por não vislumbrar a luz: em 2019, qual é a proposta que o MEC tem para a Educação de Jovens e Adultos? E como o estado de Mato Grosso se posiciona frente à reestrutura social, econômica e política que está acontecendo no Brasil?

É comum, nos diálogos informais com professores, ouvir reclamações sobre salários, mas, durante as entrevistas e rodas de conversa, isso não foi citado por nenhum sujeito da pesquisa. O que se apresentou foram profissionais preocupados com os direitos de seus estudantes, em trabalhar conhecimentos por meio de práticas pedagógicas que possam significar mudanças, autonomia, cidadania. O planejamento, a formação continuada e as reuniões pedagógicas estão sendo suprimidos pelo burocrático. Os princípios e fundamentos da EJA não estão sendo respeitados, ao contrário, estão sendo fragmentados e aprisionados pela ausência da gestão democrática, parâmetros que a própria secretaria adotou para a gestão escolar.

A adequação dos componentes curriculares às práticas pedagógicas pode ser garantia para a permanência nos processos educacionais e a efetivação de conhecimentos significativos. O acesso pode ter sido melhorado, porém a acareação entre acesso, permanência e qualidade é questionável, uma vez que os professores qualificam e quantificam as mudanças da matrícula na modalidade presencial por disciplina ou por área de conhecimento, passando a ser por carga horária por etapa-disciplina/presencial.

Os depoimentos dos sujeitos denunciam formas autocratas de governabilidade. O CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” é uma escola pública que está sendo descaracterizada de suas funções. Construção de identidade, trabalho coletivo, desfragmentação, organização metodológica dos conteúdos curriculares por área do conhecimento, articulação entre a educação escolar e os saberes dos alunos, práticas pedagógicas adequadas ao público trabalhador e ativo no mercado de trabalho formal e informal e formação continuada específica são alicerces da existência do CEJA que estão sendo sequestrados por falta de política de Estado.

Embora os estudantes estejam contentes com a mudança, talvez, no momento, não compreenderam as intencionalidades gerenciais presentes na proposta. Estão se sentindo contemplados por políticas sociais que podem estar comprometendo seu direito de aprendizagem por meio de uma formação que busca mão de obra para um mercado limitado, que não absorve sua diversidade, com péssima remuneração e progressão.

A resistência coletiva das escolas e comunidades, o engajamento dos movimentos populares, o valor dos FPDEJAs são forças que podem postergar ou impedir a implantação da escola com gestão gerencial, ou seja, a sociedade pode adiar a consolidação da indústria da educação que mercantiliza o conhecimento. São indícios que os enfrentamentos para

concretizar a EJA dentro das políticas sociais que dignificam o ser humano ainda requerem muito trabalho.

Para analisar as ROP 2017 no âmbito das políticas públicas de EJA em MT (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT, foi preciso levar em consideração aspectos que geram conflitos sociais, pois estão implícitos nas narrativas, manifestadas com naturalidade, indignação e segurança, dos sujeitos desta pesquisa. A construção de identidade institucional, pessoal e profissional das pessoas que atuam na EJA é um dos motivos da criação dos CEJAs pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, no entanto, essa possibilidade, segundo os pesquisados, está sendo destituída e se contradiz nas mudanças repentinas e impositivas do Estado.

Devido à ausência de tomada de decisões coletivas, o período de transição tornou-se conflituoso, difícil de ser superado e, conseqüentemente, gerou resquícius de rejeição. Segundo os educadores, não há identificação política, pedagógica e de gestão, pois não construíram a proposta; suas experiências, aspirações e compromisso com a EJA não foram considerados e ainda se adiciona o fato da inviabilidade de todo o processo, por falta de condições estruturais que a própria secretaria deveria proporcionar. Afirmam que ainda não se congregaram às mudanças e sua totalidade ainda não se efetivou. As determinações são feitas por documentos oriundos da secretaria, sem prévia discussão, formação ou adequação.

Durante o período de migração de uma ROP para outra, os profissionais afirmam, em seus depoimentos (entrevistas e roda de conversa), que sofreram uma instabilidade profissional e emocional e buscam a superação através da coletividade, criatividade, confiabilidade na gestão de pessoas, sala de aula e demais funções e espaços escolares, requerendo tempo e dedicação que extrapolam a carga horária atribuída. Expressam também que o atendimento anterior à carga horária por etapa privilegiava a aplicação de diferentes metodologias e o trabalho pedagógico entre os professores das áreas de conhecimento potencializava o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual, material e intelectual com reflexão crítica, conduzindo seus educandos à aprendizagem significativa. O coletivo está descobrindo na prática novos contornos para alinhar sua atuação administrativa e pedagógica ao que determinam as ROP 2017.

As mudanças implantadas contrariam os princípios firmados nos fóruns e conferências sobre EJA dos últimos anos e nas propostas curriculares incluídas na categoria de diversidades das orientações curriculares, quer sejam nacionais ou estaduais, e na própria justificativa da existência dos CEJAs em Mato Grosso. Passa-se de uma proposta educativa que visava à

educação integral de sujeitos participativos da sociedade, conhecedores e fazendo uso de seu direito à educação de qualidade sob responsabilidade do Estado, a uma perspectiva de formação rápida e de atendimento ao mercado, que mascara o atendimento aos direitos, promovendo a exclusão sob um discurso de inclusão. Outras consequências da adoção dessa lógica ainda estão por vir e provavelmente atingirão tanto os estudantes, quanto a categoria profissional.

A finalidade humana é evoluir, transcender. O homem constrói sua história no tempo e, nas relações, ele se complementa e se transforma para construir um mundo melhor. Viver só para si desumaniza. Compartilhar experiências dignifica. A verdadeira educação é aquela que transcende o eu, o obscuro, o individualismo para encontrar a liberdade e a autonomia. A Educação de Jovens e Adultos tem objetivos desafiadores que deveriam ser atingidos gradativamente e com maior proporção da que estão sendo alcançados. As descontinuidades e o descaso das políticas sociais a transformaram em perspectivas que não se concretizaram, embora sem perder a esperança e a amorosidade. Na busca por ser mais, homens confundem as virtudes da essência humana e acabam por manter as desigualdades sociais.

As seções dispostas nesta pesquisa descreveram um breve percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, realidade com a qual convivo e tenho compromisso ético e político, alicerçado em relações de confiabilidade, militância. Por inúmeras vezes, emocionei-me ao ouvir as razões dos meus alunos, na maioria adultos e idosos, pelas quais se viram obrigados a não buscar a educação escolar ou a interromper seus estudos; realidades que misturam sonhos perdidos, juventudes obstruídas, objetivos adiados... Deparam-se com determinações governamentais diminutas, assistencialistas, como se a educação escolar para essas pessoas fosse um presente das autoridades que se encontram no poder, por isso, devem se contentar com as precárias e descontínuas condições em que é ofertada. Indigno-me por causa da desvalorização e desumanização do homem pelo próprio homem.

O *locus* desta pesquisa é um extrato da contemporaneidade. As determinações alinham-se às características político-partidárias. Cada governo tem seus traços ideológicos. Nesse sentido, as ações definidas por cada governo tornam-se passageiras ou circunstanciais, pois, muitas vezes, visam a atender aos objetivos específicos da doutrina partidária vigente. Os aspectos evidenciados nas entrevistas e rodas de conversa, que se verificam em todos os quatro eixos de análise, assim como as políticas educacionais para a EJA (ou a falta delas), certificam que o Brasil ainda tem uma longa jornada rumo à equidade e que a participação popular continuará sendo resistência para a existência utópica de um país justo.

Esta pesquisa não tem o objetivo de ofuscar as iniciativas da SEDUC-MT. Os impasses, assim como os progressos que a EJA conquistou em Mato Grosso, foram construídos juntos. Até mesmo nas crises dos acontecimentos, as contradições foram motivações para aprender uns com os outros. Em alguns embates entre as hierarquias, nos quais o diálogo prevaleceu, houve crescimento. É importante reconhecer as interfaces dos grupos envolvidos. Cada qual tem suas finalidades, porém deve haver sempre um consenso e é assim que gostaria de concluir esta pesquisa. No entanto, meu nexo de profissional e pesquisadora da EJA me atina para embates, de modo que possa sustentar minha utopia de que somos autores e atores da nossa história, somos nós diretores, protagonistas e coadjuvantes dos nossos mistérios, sonhos e realidades.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 37, 2001.
- AFONSO, A. J.; RAMOS, E. L. V. Estado-nação, educação e cidadania em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED – Universidade do Minho, 2007.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALMEIDA, E. P. A. **Interfaces entre gestão democrática e gerencialismo: o caso do SIGA na Educação Básica em Mato Grosso**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UNEMAT. Cáceres, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Ideology and Ideological State apparatuses**. Lenin and philosophy. London: NLB, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ANDREOLA, B. A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Revista Educação e Realidade**., Vol. 18, nº 01, Jan/jun. Porto Alegre: UFRGS 1993.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.
- AZEVEDO, F. V. M. **Causa e conseqüências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”**, 2013. Disponível em: <[http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a4\\_v2](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2)>. Acesso em 08/09/2018.
- BARCELOS, V. **Formação de Professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas** 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.
- BARROS. A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis; Vozes, 2003.
- BOFF, L. **Todo ponto de vista é a vista de um ponto: a águia e a galinha**. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999
- BOFF, L. A. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/ 2001: Internalidade e Diálogos com o Mundo de Jovens e Adultos**. Dissertação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

CROSO, C; MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 37, Nº. 134. 2016.

BRANDÃO, C. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**: Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 44 de 05 de setembro de 2012**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 28/03/2018.

BUCCI, M. P. D. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. 1ª ed. 2 tir. São Paulo: Saraiva. 2006.

CAETANO, M. R.; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Vol. 56, n. 48, 17 jul. 2018.

CAMPOS, E, L, F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003 (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARVALHO. A. L. **O professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o conhecimento educativo freireano**. Série-Estudos. Vol. 23, N. 47, jan./abr. Campo Grande: UCDB, 2018

CHAUMONT, C. **Organização das Nações Unidas**. Oeiras: Margens,1992.

COSTA, I. S. **A Cultura Pedagógico-Curricular do Professor na Escola Organizada por Ciclos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, MEC, Ed. Cortez, 2006.

DIPIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FERRARI, P. **A dinâmica da pesquisa na área de filosofia e educação no programa de Pós-Graduação em educação da FE/Unicamp**: teses de doutoramento defendidas no grupo de estudos e pesquisas em filosofia e educação paidéia (1985 – 2002). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 15 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguimos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A educação e mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do Senac, 11(3): 1-14, set.-dez., 1985.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, edição especial, p. 1087-1113, out. 2005.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 17-24.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2a.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELV\\_Gadotti.pdf](http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2019.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire (Série “Guia da Escola Cidadã”, nº 5), 1995.

- GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 64 - 89)
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed., São Paulo: Atlas, 2000.
- GOBATTO, M. R. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza**. (Dissertação de Mestrado), UFMT/MT, 2012.
- GOMES, A. V. A. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. **Educação de Jovens e Adultos no PNE 2001 – 2010**. Junho, 2011
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 014, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- HADDAD, S. 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. 2009.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.
- HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos cedes**. Ano XXI, n. 55, novembro. 2001
- IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 11/09/2018
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Edição. Goiânia: Alternativa. 2004.
- LIMA, L. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 15, ago. 2010.
- LIMA, M. Educação profissional no governo Dilma: pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai/ago. 2012.
- LIONCIO, M. P. **Principais motivadores da evasão escolar no Ensino Médio EJA** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, 2009.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Positivo, Curitiba, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no século XXI - da alfabetização ao ensino profissional, **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 45-64, 2013.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.123/08- CEE/MT**. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Determina a criação dos Centros de EJA. Cuiabá: D.O.E., 28/01/2008.

\_\_\_\_\_. **Estudo de atribuição CEJAs até 2017**. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação, 2017. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20CEJAs%20-%20Sonizete85210485851283.pdf>>. Acesso em: 11/07/2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 05/2011 - CEE/MT**. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá:D.O.E., 28/12/2011.

\_\_\_\_\_. **Regras de Organização Pedagógicas/ROP**. Secretaria de Estado de Educação, 2016.

MEDEIROS, M. K. M. R.; COSTA, E. M. D. A Autoestima de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**, Vol. 5, n 1, 2012.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2ª Ed. SP, Bomtempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org) **Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, A. P. M. A. **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, E. S. **A formação continuada de professores no CEJA" Professor Milton Marques Curvo" - CÁCERES/MT** (Dissertação de Mestrado) – UNEMAT - Cáceres/MT, 2018.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição da história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. p. 516-566. set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro, 2009.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 4, p. 15-30, 1993.

RELATÓRIO-SÍNTESE do XI Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos. Belém/PA, 2009.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1987.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Fundação Mário Soares. Gradiva Publicações. Lisboa (Portugal), 2002.

SANTOS, E. N. S. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**” (Dissertação de Mestrado), UNEMAT/MT, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio/São Paulo, Record, 1999.

SILVA DAVID, G. **A Prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis**. (Dissertação de Mestrado), UFMT/MT, 2016.

SILVA, R. H. R. Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos: 1981-2002. **Polyphonia/Solta a voz**, Goiás, Vol.17, N.1. 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina. 4 ed. 2007.

SOUZA, E. C. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, N. 16. 2001.

SOUZA, K. A.; BOGNAR, I. **Fórum EJA de Mato Grosso: Co -Participação na Efetivação das Políticas Públicas Para Modalidade no Estado 2º SEEJA PUC**, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

\_\_\_\_\_. CONFINTEA VI, Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida, MEC/Brasil. Programa. **CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos**. Belém, Pará, Brasil, 1- 4 de dezembro de 2009.

UNICEUB. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, SP, v. 5, nº 1, 2015.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Disponível em <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>> Acesso em 17 ago. 2007.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003<sup>a</sup>.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBRAL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. Vitória, 2000

## SITES CONSULTADOS

ARRUDA, J. P. **Com projeto Muxirum, Marrafon quer tirar 15 mil pessoas do analfabetismo em MT.** Olhar Direto: Política, 2017. Disponível em: <<http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=435310&noticia=com-projeto-muxirum-marrafon-quer-tirar-15-mil-pessoas-do-analfabetismo-em-mt>>. Acesso em: 12/09/2018.

BÔAS, B. V. **IBGE: Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos; metade está no Nordeste.** In: Valor Econômico, Rio de Janeiro: G1, 2017. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>>. Acesso em 30/03/2018.

FIOCRUZ. **Pronatec e os caminhos da educação profissional.** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pronatec-e-os-caminhos-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 21/08/2018.

IPEA. **Desenvolvimento além das Médias. Fundação João Pinheiro.** PNUD, 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>>. Acesso em: 09/09/2018.

SALATIEL, J. R. **Era Lula (2003-2010):** Governo foi marcado por melhorias sociais e escândalos políticos. UOL Educação, 2010. Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/era-lula-2003-2010-governo-foi-marcado-por-melhorias-sociais-e-escandalos-politicos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 03/09/2018.

SEDUFMS. **Educador critica Pronatec e diz que favorece rede privada.** UOL, 2014. Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=2987>>. Acesso em: 21/08/2018.

SÓNOTÍCIAS. **A derrocada da proposta de criação dos CEJAs em Mato Grosso.** SóNotícias, 2016. Disponível em: <<https://www.sonoticias.com.br/opiniaao/a-derrocada-da-proposta-de-criacao-dos-cejas-em-mato-grosso/>>. Acesso em: 25/11/2018

UNESCO. **Para a UNESCO no Brasil: consolidando compromissos.** Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em 04/04/2018.

UNIVERSIA. **Dados da UNESCO apontam ligeira queda no número de adultos analfabetos no mundo.** Universia Brasil, 2015. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/04/09/1122962/dados-unesco-apontam-ligeira-queda-numero-adultos-analfabetos-mundo.pdf>>. Acesso em: 04/04/2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com a diretora

ENTREVISTA	
<b>1. Gestão Escolar</b>	
Situação funcional:	( ) Efetivo ( ) Contratado
Tempo na EJA:	Tempo na Função:
Tempo de trabalho na instituição:	
Formação: Graduação/Especialização/Pós-Graduação:	
Instituição:	
<b>1- O que você pensa sobre as Políticas Públicas em Mato Grosso para a EJA:</b>	
a. Ela traz parâmetros que valorizam e fortalecem a especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Estado?	
b. Ela promove a identificação político, pedagógica e social do educador e da instituição?	
c. Ela contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador?	
<b>2. Extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT – vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT</b>	
a. Você acompanhou a extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT para a vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT? Cite os aspectos eliminados da Resolução 180 que você considerou relevantes para a modalidade.	
b. O que você considera favorável na vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT?	
<b>3. Regras de Organização Pedagógica 2017 com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.</b>	
3.1. No terceiro trimestre/2016, o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” passou a organizar seu trabalho administrativo pedagógico de acordo com as “Regras de Organização Pedagógica/2017 com a Carga horária por etapa-Disciplina/Presencial”.	
a. O que mudou em relação ao atendimento que o CEJA ofertava anteriormente?	
b. Como foi a preparação e adaptação para essas mudanças?	
c. A partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas e administrativas são divididas em três trimestres, com 66/67 dias letivos. Como a gestão concretiza essa re-organização?	
d. Pelas “Regras de Organização Pedagógica 2017”, com a carga horária por etapa-disciplina/presencial, o discente deve complementar a carga horária da área/disciplina que lhe falta para concluir a série cursada. Como a gestão planeja toda essa mobilização administrativa?	
e. Como você caracteriza sua função após as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial?	
f. A efetivação do trabalho coletivo é fundamental para o êxito dos aspectos político, administrativo e pedagógico. Como é o entrelaçamento dessas ações para cumprir com as normas estabelecidas nas ROP 2017?	
g. Sobre o ensino e a aprendizagem, quais considerações você destaca como pontos de reflexão, adequação ou alteração?	
h. Após essa mudança, como ficou o ingresso, a evasão e a permanência dos estudantes na EJA?	
i. Quais aspectos advindos dessa proposta você destaca como positivos e negativos para o processo ensino/aprendizagem ajustado à especificidade da EJA?	
j. Quais são suas considerações sobre o SIGEDUCA?	
k. Gostaria de acrescentar algo que não foi expressado?	

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o secretário

ENTREVISTA	
<b>2. Secretário da instituição</b>	
Situação funcional:    ( ) Efetivo	( ) Contratado
Tempo na EJA:	Tempo na Função:
Tempo de trabalho na instituição:	
Formação: Graduação/Especialização/Pós-Graduação:	
Instituição:	
<b>1. O que você pensa sobre as Políticas Públicas em Mato Grosso para a EJA:</b>	
a. Ela traz parâmetros específicos que valorizam e fortalecem a especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Estado?	
b. Ela promove a identificação político, pedagógica e social do profissional e da instituição?	
c. Ela contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos não docentes?	
<b>2. Extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT - vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT</b>	
a. Você acompanhou a extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT para a vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT? Cite os aspectos eliminados da Resolução 180 que você considerou relevantes para a modalidade.	
b. O que você considera favorável na vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT?	
<b>3. Regras de Organização Pedagógica 2017 com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.</b>	
3.1. No terceiro trimestre/2016, o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” passou a organizar seu trabalho administrativo pedagógico de acordo com as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.	
a. O que mudou em relação ao atendimento que o CEJA ofertava anteriormente?	
b. Como foi a preparação e adaptação para essas mudanças?	
c. A partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas e administrativas são divididas em três trimestres, com 66/67 dias letivos. Como a sua equipe executa as mudanças para atender a essa nova proposta?	
d. Pelas “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial, o discente deve complementar a carga horária da área/disciplina que lhe falta para concluir a série cursada. Como a sua equipe planeja e executa toda essa mobilização administrativa?	
e. Como você caracteriza sua função após as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial?	
f. Após essa mudança, como ficou o ingresso, a evasão e a permanência dos estudantes na EJA?	
g. A efetivação do trabalho coletivo é fundamental para o êxito dos aspectos político, administrativo e pedagógico. Como é o entrelaçamento dessas ações para cumprir com as normas estabelecidas nas ROP 2017?	
h. Quais são suas considerações sobre o SIGEDUCA?	
i. Gostaria de acrescentar algo que não foi expressado?	

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com o coordenador pedagógico

<b>ENTREVISTA</b>
<b>3. Coordenador Pedagógico</b>
<b>1. O que você pensa sobre as Políticas Públicas em Mato Grosso para a EJA?</b>
a. Ela traz parâmetros que valorizam e fortalecem a especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Estado?
b. Ela promove a identificação político, pedagógica e social do educador e da instituição?
c. Ela contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador?
<b>2. Extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT - vigência da Resolução Normativa 005/2011CEE-MT</b>
a. Você acompanhou a extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT para a vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT? Cite os aspectos eliminados da Resolução 180 que você considerou relevantes para a modalidade.
b. O que você considera favorável na vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT?
<b>3. Regras de Organização Pedagógica/2017 com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.</b>
3.1. No terceiro trimestre/2016, o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” passou a organizar seu trabalho administrativo pedagógico de acordo com as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial.
a. O que mudou em relação ao atendimento que o CEJA ofertava anteriormente?
b. Como foi a preparação e adaptação para essas mudanças?
c. A partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, as atividades pedagógicas e administrativas são divididas em três trimestres, com 66/67 dias letivos. Como a coordenação pedagógica concretiza essa re-organização?
d. Pelas “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial, o discente deve complementar a carga horária da área/disciplina que lhe falta para concluir a série cursada. Como acontecem as orientações para os registros no SIGEDUCA?
e. Como você caracteriza sua função após as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial?
f. Após essa mudança, como ficou o ingresso, a evasão e a permanência dos estudantes na EJA?
g. Sobre o ensino e a aprendizagem, quais considerações destaca como pontos de reflexão, adequação ou alteração?
h. A efetivação do trabalho coletivo é fundamental para o êxito dos aspectos político, administrativo e pedagógico. Como é o entrelaçamento dessas ações para cumprir com as normas estabelecidas nas ROP 2017?
i. Quais aspectos advindos dessa proposta você destaca como positivos e negativos para o processo ensino/aprendizagem na perspectiva da gestão democrática e especificidade da EJA?
j. Gostaria de acrescentar algo que não foi expressado?

## APÊNDICE D - Roteiro de roda de conversa com os docentes

<b>RODA DE CONVERSA</b>
<b>1. Docentes</b>
<b>1. O que você pensa sobre as Políticas Públicas em Mato Grosso para a EJA?</b>
a. Ela traz parâmetros que valorizam e fortalecem a especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Estado?
b. Ela promove a identificação político, pedagógica e social do educador e da instituição?
c. Ela contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador?
<b>2. Extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT - vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT</b>
a. Você acompanhou a extinção da Resolução Normativa 180/2000 CEE-MT para a vigência da Resolução Normativa 005/2011 CEE-MT? Cite os aspectos que você considerou relevantes para a modalidade.
b. Qual delas regulamenta situações que promovem o trabalho pedagógico? Por que?
<b>3. Regras de Organização Pedagógica 2017 com a carga horária por etapa-disciplina/presencial</b>
a. Como foi a preparação, adequação ou formação para adaptação à essa nova forma de ofertar a EJA?
b. De acordo com essas mudanças, como você avalia o processo ensino/aprendizagem?
c. Na sua opinião, essas mudanças favoreceram quem ou para quê?
d. Qual é o real objetivo dessas mudanças?
<b>3.1 Organização do Trabalho Pedagógico</b>
<b>3.1.1 Hora-atividade</b>
a. Como é distribuída a carga horária destinada à hora-atividade?
b. A Hora-atividade é um recurso favorável às práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula? Por que?
<b>3.1.2. Planejamento</b>
a. Como o centro se organiza para que seja realizado o planejamento anual?
b. Como é feito o planejamento das aulas (disciplina, área, tempo, registro, acompanhamento da coordenação pedagógica, registro no SIGEDUCA)?
c. Como você define a alimentação dos dados dos alunos no sistema SIGEDUCA (agenda: conteúdos, carga horária, relatório de aprendizagem em construção ou aprovado)?
<b>3.1.3. Práticas pedagógicas, acesso e permanência</b>
a. Como acontece a seleção das metodologias para que os conhecimentos vinculados na sala de aula sejam articulados com os saberes dos estudantes?
b. Quais são as maiores dificuldades para a seleção e aplicação dessas práticas em sala de aula?
c. Quais medidas são tomadas para facilitar o acesso e permanência dos educandos?
d. Essa nova forma de atendimento interfere na evasão escolar? Por que?
e. Quais são as estratégias que o CEJA adotou/adota para combater a evasão escolar?
<b>3.1.4. Formação continuada de professores</b>
a. Como acontece a seleção das temáticas e das metodologias utilizadas na formação continuada?
b. O tempo destinado aos encontros formativos é valorizado e aproveitado especificamente para a formação?
c. A formação continuada deve ser construída na perspectiva do trabalho coletivo e os estudos devem encaminhar-se para elevar o perfil político e pedagógico do docente. De que forma isso é evidenciado no desenvolvimento da formação e na sala de aula?
d. Teria alguma proposta de mudança para esses encontros?
e. Quais elementos da formação continuada têm contribuído para sua prática docente?
<b>4. Como você se autoavalia?</b>
<b>5. Gostaria de acrescentar algo que não foi expressado?</b>

## APÊNDICE E - Roteiro de roda de conversa com os discentes

<b>RODAS DE CONVERSA</b>
<b>1. Discentes</b>
<b>1. Políticas Públicas de Mato Grosso para a EJA</b>
a. Quais foram os empecilhos para sua conclusão escolar?
b. Quais são as motivações que o/a fizeram retornar à escola?
c. Do tempo que retornou até o presente momento, sente que houve mudanças que facilitaram seu acesso, permanência e aprendizagem?
<b>2. “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial</b>
a. A partir do terceiro semestre de 2016 o CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” migrou seu atendimento para as “Regras de Organização Pedagógica 2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial. Você foi consultado para decidir sobre essas mudanças?
b. Quais os impactos sentidos para seu acesso e permanência no CEJA?
c. A forma como está sendo ofertada a carga horária está beneficiando a frequência dos estudantes?
d. Como define as aulas ministradas após essas mudanças?
e. Essas mudanças favorecem seu desenvolvimento intelectual?
f. Na sua opinião, essas mudanças foram pensadas para quem ou para quê?
g. Qual é o real objetivo dessas mudanças?
h. O que considera positivo e negativo na oferta da EJA de acordo com as “Regras de Organização Pedagógica/2017” com a carga horária por etapa-disciplina/presencial?
<b>4. Como você se autoavalia nesse processo de mudanças?</b>
<b>5. Gostaria de acrescentar algo que não foi expressado?</b>

## ANEXOS

## ANEXO A - ROP 2017 CEJA

la Documento

<http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/gad/hwgadteladocumentoimprimir.as...>

•55 65 3613-6300 - RUA ENG EDGAR PRADO ARZE, 215  
CENTRO POLÍTICO ADMINISTRATIVO - CEP: 78049 - 909  
CUIABÁ - MATO GROSSO - WWW.SEDUC.MT.GOV.BR  
CNPJ: 03.507.415/0008-10

WWW.MT.GOV.BR

CI.: 16997/2016 - SEDUC/CJA

Cuiabá, 17 de Novembro de 2016.

De: Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos  
Para: Igor Serra Pereira  
Superintendente de Tecnologia da Informação

Senhor Superintendente,

Vimos solicitar a Superintendência de Tecnologia da Informação, a devolução de todas as ROPs dos CEJAS do ano 2017, para não gerar transtorno, e repassar a Rop atualizada e corrigida pela Legislação e Normas e Gestão de Pessoas. Desde já agradecemos e contamos com sua colaboração e atendimento.



Rubens Saturnino Dos Anjos  
Coordenador(a) de Educação de Jovens e Adultos



Etinaldo Angelo da Conceição  
Coordenador de Diversidades  
SEDUC

CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATENDIMENTO COM CARGA HORÁRIA ETAPA - 2017
REGRAS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA-ROP
Esta ROP objetiva definir os critérios de atendimento da matriz curricular estruturada com carga horária etapa, com matrícula por disciplina, referente ao Segundo Segmento/Fundamental e Ensino Médio e a matriz curricular regular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.
A Educação de Jovens e Adultos-EJA, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.
Finalidade dos CEJAS: constituir identidade própria para a modalidade EJA 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.
<b>Forma de oferta nos CEJAS a partir do ano de 2017</b>
1 - Cursos presenciais – Anual > Carga Horária Etapa 2º Segmento e Ensino Médio ; 2 - Exame On Line - por área de conhecimento. 3. 1º Segmento Anual > Matriz Multi
<b>RELAÇÃO DOS CEJAS</b>
1- CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - <b>Cuiabá</b> - Dec. nº 1532/08 D.O 21/08/09
2- CEJA- Profª Almira Maria de Amorim - <b>Cuiabá</b> Dec.nº 1.531/08 D.O 21/08/08
3- CEJA- Lícínio Monteiro da Silva - <b>Várzea Grande</b> Dec.nº 1.534/08 D.O 21/08/08
4- CEJA- Alternativo - <b>Juína</b> Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08
5- CEJA Ariosto da Riva - <b>Alta Floresta</b> Dec.nº 1.1.927/09 D.O 12/05/09
6- CEJA 15 de Outubro - <b>Barra do Bugres</b> Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09
7- CEJA Profª. Marisa Mariano Silva - <b>Barra do Garças</b> Dec.nº 1.1.934/09 D.O 13/05/09
8- CEJA Prof.Milton Marques Curvo - <b>Cáceres</b> Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09
9- CEJA Cleonice Miranda da Silva - <b>Colíder</b> Dec.1.988 Nº D.O 10/06/2009

*[Handwritten signature and initials]*  
Telha no  
14

10- CEJA Marechal Rondon - <b>Jaciara</b> Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09
11- CEJA José Dias - <b>Juara</b> Dec. nº 1.928/09 D.O 12/05/09
12- CEJA José de Alencar - <b>Lucas do Rio Verde</b> Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09
13- CEJA Luiza Miotto Ferreira - <b>Matupá</b> Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009
14- CEJA Paulo Freire - <b>Nova Mutum</b> Dec.nº 1.879/09 D.O 26/03/09
15- CEJA 6 de Agosto - <b>Pontes e Lacerda</b> Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09
16- CEJA Getúlio Dorneles Vargas - <b>Primavera do Leste</b> Dec.nº 1.929/09 D.O 12/05/09
17- CEJA Prof. Alfredo Marien - <b>Rondonópolis</b> Dec. Nº 1.990 D.O 10/06/2009
18- CEJA 25 de Junho - <b>Rosário Oeste</b> Dec.nº 1.946/09 D.O 22/05/09
19- CEJA Benedito S.Silva Freira - <b>Sinop</b> Dec.nº 1.874/09 D.O 25/03/09
20- CEJA Arão Gomes Bezerra - <b>Sorriso</b> Dec.nº 1.991 D.O 10/06/2009
21- CEJA Antonio Casagrande - <b>Tangará da Serra</b> Dec.nº 1989 D.O 10/06/2009
22- CEJA Creuslhi de Souza Ramos - <b>Confresa</b> - Dec.n.2172/09 D.O 2/10/09 e Dec n.2893 de 06/10/10
23- CEJA Anísio Spindola Teixeira - <b>Diamantino</b> - Dec.n.1645/13 D.O 28/02/2013
A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pela <b>Resolução n.05/2011- CEE/MT</b> , sendo que a matrícula para cursar disciplinas com carga horária etapa terá a seguinte organização:
1 - <b>Ensino Fundamental/Primeiro Segmento</b> - com 1600 horas .
2 - <b>Ensino Fundamental/Segundo Segmento</b> - com 1600 horas (mínimo) e 1680 (máximo).
3 - <b>Ensino Médio</b> = com 1.200 horas (mínimo) e 1280 (máximo)
<b>Especificidades dos cursos organizados na Carga Horária Etapa.</b>
A organização no atendimento: matrícula e constituição de turmas será na forma anual.
Os estudantes que já estavam cursando disciplinas com carga horária etapa em anos anteriores, (Ensino Fundamental 2º Segmento e Ensino Médio - 2400 horas) e não concluíram, também serão contemplados com a carga horária da organização da Etapa.
O curso é presencial, sendo que o Ceja oferecerá todos os componentes curriculares referentes ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Será exigido o cumprimento da carga horária integral prevista para cada componente curricular.

*Handwritten signature*

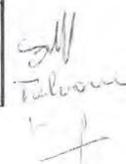
*Handwritten signature*  
*Talvane*  
*Conf*

A flexibilidade dessa forma de atendimento possibilita ao estudante concluir a carga horária etapa da disciplina independentemente do ano letivo ou civil.
A execução da matriz com carga horária etapa/disciplina/área do conhecimento combinará <b>aula presencial</b> (incluindo oficinas pedagógicas e aula cultural) e <b>atividades extraclasse</b> ;
<b>CALENDARIO ESCOLAR- SigEduca/GPE</b>
O atendimento referente a oferta por Carga Horária Etapa não está vinculado a dias letivos e sim ao cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular.
O calendário deverá conter 200 dias letivos.
<b>FICHA DE MATRÍCULA - SigEduca/GED</b>
A ficha de matrícula para essa forma de oferta constitui um modelo específico ( Anexo I) manual.
Essa ficha registra os dados cadastrais do estudante, carga horária da (s) disciplina (s) de acordo com a matriz curricular e campos flexíveis para realizar os lançamentos de carga horária cursada, a cursar e conceito.
No que se refere à carga horária cursada, para efeito de aproveitamento de estudos, entende-se a de estudos já realizados na matriz com carga horária etapa/disciplina e a proveniente de histórico escolar com estudos concluídos com êxito em série/fase/ano, na etapa da educação básica correspondente.
<b>CADASTRO DO ESTUDANTE - Módulo SigEduca GED</b>
É obrigatório informar o número do <b>Cadastro de Pessoa Física – CPF, tipo sanguíneo e fator RH</b> , no cadastro/matricula de todos os estudantes do Ensino Fundamental e Médio/EJA.
OBS. O estudante que não conseguir apresentar o CPF e/ou tipo do grupo sanguíneo e fator RH não poderá ter sua matrícula recusada. Orienta-se que as escolas, em parceria com a Assessoria Pedagógica, busquem os meios para que os estudantes possam fazer estes documentos.
Na funcionalidade> Social - Para estudante participante do <b>Bolsa Família</b> , a unidade escolar deverá fazer a opção, no cadastro, incluir o Número de Identificação Social (NIS).
Para estudante com cadastro na situação de estudante deficiente com participação no programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) , a unidade escolar deverá fazer a opção, no cadastro e incluir o código do INSS.
Na funcionalidade> pessoal - Para estudante na situação de gêmeo, a unidade escolar deverá na opção, no cadastro, incluir o código do irmão gêmeo.
<b>MATRÍCULA 2º Segmento e Ensino Médio - SigEduca/GED</b>
<b>IDADE DE INGRESSO E DEMAIS CRITÉRIOS PARA MATRÍCULA</b>
A matrícula pode ser feita a qualquer momento do ano letivo, sendo que o estudante do Ensino Fundamental/EJA deve ter, no ato da matrícula, <b>15 (quinze) anos completos</b> e, no Ensino Médio/EJA, <b>18 (dezoito) anos completos</b> .

*Handwritten signature*

*Handwritten signature*  
Telvone

Matrícula do estudante para atendimento por disciplina será anual, facultando a matrículas em até 04 (quatro) componentes curriculares. A matrícula na forma Por Disciplina poderá ser efetuada a qualquer momento do ano letivo.
Faculta-se a matrícula em até 05 (cinco) componentes curriculares, desde que seja especificamente para atender a disciplina Educação Física.
obs.: Para estudante egresso do exame supletivo realizado até o ano 2008.
Para concluir a (s) disciplina (s), o estudante terá que cursar toda a carga horária prevista na matriz curricular (podendo fazer aproveitamento de estudos);
Recomenda-se que o estudante conclua todas as disciplinas da área de conhecimento que estiver cursando, antes de efetuar nova matrícula. O controle quanto ao número de disciplinas permitidas para matrícula caberá exclusivamente à secretaria escolar do CEJA e não ao SigEduca/GED;
A matrícula na matriz por carga horária etapa terá duração anual, com resultado final "Aprovado " para a disciplina concluída ou "Em Construção" para a não concluída;
Para o estudante com resultado "Em Construção", os créditos cursados ficam assegurados e no próximo período letivo, deverá fazer a confirmação da matrícula e dar continuidade aos estudos até completar a carga horária prevista para a disciplina;
Para estudantes com aproveitamento de estudos, será permitido matricular em disciplinas de áreas de conhecimento diferentes, sendo facultado seu atendimento em mais de um turno, conforme disponibilidade do CEJA.
Para matricular-se no Segundo Segmento/Fundamental, o estudante terá que apresentar histórico escolar que comprove a conclusão com êxito da 4ª série ou correspondente. Aquele que não tiver documento escolar poderá ser submetido ao processo de classificação, conforme legislação escolar vigente.
A matrícula no Ensino Médio está condicionada a apresentação do histórico escolar de conclusão do Ensino Fundamental, que poderá registrar situação de progressão parcial.
<b>MATRÍCULA 1º Segmento - SigEduca/GED</b>
<b>IDADE DE INGRESSO E DEMAIS CRITÉRIOS PARA MATRÍCULA</b>
A matrícula é anual e deve ser realizada no período definido na Portaria Específica, sendo que o estudante do Ensino Fundamental 1º Segmento deve ter, no ato da matrícula, <b>15 (quinze) anos completos.</b>
<b>PROCEDIMENTOS ESPECIAIS DE MATRÍCULA PARA O ESTUDANTE DO 1º SEGMENTO NA SITUAÇÃO DE:</b>
1- O estudante com matrícula no 1º segmento 1º Ano, que demonstrar aprendizagem do conhecimento poderá ser avaliado até 50 dias do início do ano letivo e reclassificado para o 1º Segmento 2 Ano.

  
 Talvane  
 f

2 - O estudante com matrícula no 1º segmento 2º Ano, que demonstrar aprendizagem do conhecimento poderá ser avaliado até 50 dias do início do ano letivo e finalizado como APROVADO conforme os procedimentos abaixo:
a) o professor deverá realizar a avaliação, registrar juntamente com a coordenação pedagógica em ata devidamente assinada por ambos e encaminhar para a secretaria arquivar na pasta do estudante;
b) o professor deve realizar no SigEduca/GED a inserção do relatório de avaliação com o conceito APROVADO;
c) o secretário escolar deve conferir e agendar o fechamento do ano letivo para gerar o histórico escolar e habilitar a matrícula na turma do 2º Segmento CH/Etapa.
OBS.: Os procedimentos acima devem ser utilizados para estudante do 2º Ano do 1º Segm. na situação de matrícula extraordinária
<b>MATRÍCULA EXTRAORDINÁRIA, PROGRESSÃO PARCIAL, CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO</b>
Não se aplicam na oferta Carga Horária/Etapa para o 2º Segmento e Ensino Médio.
A matrícula extraordinário, reclassificação no CEJA aplicam-se apenas para o 1º Segmento.
<b>AMBIENTE ESCOLAR - SigEduca/GED</b>
Critérios para Salas Anexas :
Dispersas - Quando funcionarem até 03 (três) turmas, em turnos distintos, em mais de 01 (um) ambiente de sala anexa cadastrada no sistema.
Concentradas - Quando funcionarem mais de 03 (três) turmas em ambientes de salas anexas, cadastradas, em um mesmo local de funcionamento, independente do oferecimento dos turnos.
Denominação de ambientes anexos:
Deve seguir e conter as seguintes informações : local de atendimento, logradouro, complemento ou distrito.
Os ambientes anexos não serão migrados para o ano letivo seguinte, dessa forma a escola deverá solicitar via sistema no Módulo SigEduca/GEE - através do menu Projetos - Obra Infraestrutura escolar - "Solicitação de sala anexa", seguindo os procedimentos que constam no Manual de Solicitação de Ambientes anexos disponível no site da COS/ SEDUC-MT
Para as escolas com salas anexas, o SigEduca deverá emitir relatório, constando informações da seguinte forma: localização, caso concentrada ou dispersa, distância da escola sede, nº de estudantes, etapas-níveis-modalidades, número de professores etc.
<b>FORMAÇÃO DE TURMAS- SigEduca/GED</b>

*Handwritten signature and notes:*  
 [Signature]  
 Taboara  
 17

<p>Para realizar o cadastro da turma, acessar: <b>SigEscola/GED &gt; formação de turmas &gt; selecionar todos&gt;matriz por disciplina&gt;cadastrar turma.</b></p>
<p><b>Para o CEJAs com demanda acima de 801 estudantes poderá cadastrar turmas conforme orientação abaixo:</b></p>
<p>As turmas serão formadas por área do conhecimento, considerando a especificidade da oferta, onde na turma teremos estudantes cursando de 01(uma) até 4 (quatro) disciplinas e que nem todos os estudantes frequentarão ao mesmo tempo as aulas, cada turma terá um mínimo de 40 estudantes não tendo número máximo, uma vez que teremos estudantes concluindo e estudantes sendo matriculados a todo momento.</p>
<p>A área do conhecimento <b>MATEMÁTICA</b> e <b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>, na formação de turmas constarão da mesma turma.</p>
<p>obs.: O Ceja deverá selecionar a disciplina de matemática na turma da área de Ciências da Natureza e Matemática (CNMT) para as etapas 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p>
<p>Nomenclatura da turma, para cadastro no sistema, a escola utilizará até 12 caracteres para identificar na nomenclatura: organização da turma, etapa, área do conhecimento ex.: Turma: A.2ºSEG.LING, Turma: B.EM.CNMT</p>
<p>No processo do cadastro de turma o Ceja deverá selecionar as disciplinas correspondentes a área de conhecimento para habilitar a matrícula do estudante na área do conhecimento.</p>
<p><b>Para o CEJAs com demanda até 800 estudantes poderá cadastrar turmas conforme orientação abaixo:</b></p>
<p>Deverá cadastrar no SigEduca/GED até 6 turmas distribuídas em até dois turnos com: todas as disciplinas habilitadas e quantitativo de no mínimo de 120 estudantes, porém internamente deve reservar 3 espaço físico (sala de aula) para cada turma constituída, organizando os grupos de estudantes, isto é, dividir a uma turma de até 120 estudantes em grupos por área do conhecimento exemplo: grupos (Turma A Linguagem - de 40 e/ou mais estudantes, turma B Humanas de 40 e/ou mais estudantes, Turma C CNMT de 40 e/ou mais estudantes para atendimento.</p>
<p><b>Excepcionalmente para CEJA com metragem reduzida do ambiente das salas:</b></p>
<p>Deverá cadastrar no SigEduca/GED turmas com: todas as disciplinas habilitadas, quantitativo no mínimo de 60 estudantes e máximo 80 estudantes, porém internamente deve reservar 3 espaço físico (sala de aula). Para cada turma constituída, organizar os grupos de estudantes, isto é, dividir a uma turma de até 80 estudantes em grupos por área do conhecimento exemplo: grupos (Turma A Linguagem - de 20 a 27 estudantes, turma B Humanas de 20 a 27 estudantes, Turma C CNMT de 20 a 27 estudantes para atendimento.</p>
<p><b>Para o CEJAs com turmas constituídas em ambientes anexos :</b></p>

Silvia  
Tulone

20/11/14

<p>a) <b>Para turmas concentradas</b> deverá cadastrar no SigEduca/GED turmas com: todas as disciplinas habilitadas, quantitativo no mínimo 120 estudantes, porém internamente deve reservar 3 espaço físico ( sala de aula). Para cada turma constituída, organizar os grupos de estudantes, isto é, dividir a uma turma de até 120 estudantes em grupos por área do conhecimento exemplo: grupos (Turma A Linguagem - 40 e/ou mais estudantes, turma B Humanas 40 e/ou mais estudantes, Turma CNMT 40 e/ou mais estudantes para atendimento.</p>
<p>b) <b>Para turma dispersa</b> deverá cadastrar no SigEduca/GED turma única com: todas as disciplinas habilitadas, quantitativo no mínimo 120 estudantes, porém internamente deve reservar 3 espaço físico ( sala de aula), e organizar os grupos de estudantes, isto é, dividir a turma de até 120 estudantes em grupos por área do conhecimento exemplo: grupos (Turma A Linguagem - 40 e/ou mais estudantes, turma B Humanas 40 e/ou mais estudantes, Turma CNMT 40 e/ou mais estudantes para atendimento.</p>
<p><b>ORIENTAÇÕES DO CADASTRO DE TURMAS NA SITUAÇÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS</b></p>
<p>A opção das disciplinas: para o 2º Segmento Ensino Religioso e no Ensino Médio LEM é realizada no processo de cadastro de turma havendo demanda e no caso da LEM-Espanhol professor habilitado.</p>
<p><b>O período de vigência para cadastro de turma é anual.</b></p>
<p><b>A composição das turmas no Ceja, será feita com base no número de estudantes, obedecendo aos seguintes critérios:</b></p>
<p>1- No Ensino Fundamental – 1º Segmento: mínimo 35 estudantes máximo 40 estudantes</p>
<p>1- No Ensino Fundamental – 2º Segmento e Ensino Médio: mínimo 40 estudantes</p>
<p>Não será aberta nova turma enquanto não se atingir o número mínimo de estudantes, conforme o disposto na portaria específica, mediante realização de avaliação da SUDE/SUGP.</p>
<p><b>Turnos para cadastro de turma:</b> matutino, vespertino, noturno.</p>
<p><b>MATRIZ CURRICULAR - SigEduca/GED</b></p>
<p><b>MATRIZ CURRICULAR DO PRIMEIRO SEGMENTO/ENSINO FUNDAMENTAL</b></p>
<p>Com base na Resolução CEB/CNE nº 07/2010-DCNEF, a matriz curricular do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, apresentará a seguinte estrutura:</p>
<p><b>Nomenclatura da matriz:</b></p>
<p>As matrizes nº 560 e 577 serão tramitadas na lotação CEJA mediante análise da demanada pelas áreas/Seduc-MT.</p>
<p>560 - ENSINO FUNDAMENTAL &gt; EDUC. JOVENS E ADULTOS &gt; CEJA 1º SEG &gt; 1º ANO</p>
<p>577 - ENSINO FUNDAMENTAL &gt; EDUC. JOVENS E ADULTOS &gt; CEJA 1º SEG &gt; 2º ANO</p>

*Sell*  
*Telma*  
*7*

3717 - ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > MULT.CEJA. 1º SEG > 1º- 2º ANO				
Áreas de Conhecimento	1º Ano		2º Ano	
LINGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS	CHS	CHA	CHS	CHA
Língua Portuguesa	20 horas	800 horas	20 horas	800 horas
Arte				
Educação Física				
Matemática				
Ciências da Natureza				
Geografia				
História				
Ensino Religioso				
<b>TOTAL</b>	<b>20h</b>	<b>800h</b>	<b>20h</b>	<b>800h</b>
O Primeiro Segmento/Fundamental está estruturado com 02 anos de duração e carga horária mínima de 1600 horas. A matriz curricular Multi computará 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos.				
<b>No Primeiro Segmento a matriz é globalizada</b> (não há divisão por área de conhecimento), mas apresentará todos os componentes curriculares: <b>Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.</b>				
<b>A partir de 2017 para a oferta do 1º Segmento será cadastrada e/ou tramitada e válida no SigEduca/GER, somente a matriz multi nº 3717.</b>				
<b>ESPECIFICIDADE DA MATRIZ CURRICULAR 2º SEGMENTO E ENSINO MÉDIO</b>				
As matrizes curriculares do Segundo Segmento/Ensino Fundamental e Ensino Médio estão estruturadas contemplando a carga horária da etapa, não havendo a identificação de Ano.				
<b>MATRIZ CURRICULAR DO SEGUNDO SEGMENTO/ENSINO FUNDAMENTAL</b>				
A matriz do Segundo Segmento/Ensino Fundamental contempla a carga horária etapa mínima de 1600h e máximo de 1680h				
Até o ano letivo de 2013 as matrizes do Ensino Fundamental eram estruturadas de acordo com a Resolução CEB/CNE n.02/98-DCNEF, que dispunha apenas sobre a oferta de componentes curriculares obrigatórios, não havendo identificação ou vinculação às áreas de conhecimento.				
<b>Código 555 - ENSINO FUNDAMENTAL&gt;EDUC. JOVENS E ADULTOS&gt;CEJA 2º SEG&gt;CARGA HORÁRIA ETAPA&gt;DISCIPLINA</b>				
CEB/CNE n.	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH DA ETAPA	
			CH Etapa (estudante)	CHS/A (para atribuição anual)

5/11  
Telvina  
5/7

Lei Federal n. 9394/96-LDB e Resolução 07/2010	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	200	5
		Arte	200	5
		LEM (Inglês)	120	3
		LEM (Espanhol) opcional	80	2
		Educação física	200	5
	SUB TOTAL		<b>800</b>	<b>20</b>
	MATEMÁTICA	Matemática	200	5
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências da Natureza	200	5
	SUB TOTAL		<b>400</b>	<b>10</b>
	CIÊNCIAS HUMANAS	Historia	200	5
		Geografia	200	5
		Ensino Religioso (Opcional)	40	1
	SUB TOTAL		<b>440</b>	<b>11</b>
	<b>Total Geral:</b>		<b>1640</b>	<b>41</b>
<p>Nos campos específicos da SUTI de CH da matriz curricular do 2º Segmento, a carga máxima é <b>1640h</b> e a carga horária mínima 1600h e tem como base de cálculo 40 semanas e 200 dias letivos, esse parâmetro não está vinculado a carga horária dos componentes curriculares definidos para o histórico escolar do estudante, tem apenas a finalidade para estabelecer a CH/Semanal para atribuição do professor na matriz curricular.</p>				
<b>ENSINO RELIGIOSO:</b>				
<p>No Segundo Segmento/Fundamental é obrigatória a oferta da disciplina Ensino Religioso pela escola e matrícula facultativa para o estudante. Dessa forma se não houver demanda para efetivação da matrícula na disciplina Educação Religiosa para o atendimento na CH/Etapa no cadastro da turma/ área de conhecimento Ciências Humanas do 2º Segmento a secretaria escolar não deve selecionar a disciplina Ed. Religiosa.</p>				
<p>Considerando que a Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o estudante, essa disciplina será selecionada no cadastro de turma, totalizando a carga horária do curso para além do cômputo das 1600 horas.</p>				
<p>A avaliação do estudante voltada ao Ensino Religioso não será considerada para fins de promoção.</p>				
<p>Só será atribuída classe/aulas de Ensino Religioso se houver turma com demanda para disciplina.</p>				
<p>Na lotação Ceja não será tramita matriz optativa de Educação Religiosa.</p>				
<p>OBS.: No cadastro da Matriz no SigEduca/GER a equipe SUDE deverá cadastrar a matriz habilitando disciplina Educação Religiosa- incluindo (SIM para obrigatório)</p>				
<b>LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – LEM</b>				
<p>No Segundo Segmento/Fundamental será disponibilizado 01 LEM obrigatória: Inglês ou Espanhol.</p>				
<p>A escola ofertará Espanhol se tiver professor habilitado, conforme legislação escolar vigente.</p>				

*all*  
*Talves me*

*CM*  
*7*

Não é facultado a escola ofertar mais de uma LEM, dessa forma o Ceja no cadastro da turma de Linguagem deve selecionar apenas **UMA** disciplina/LEM ( inglês ou espanhol) para habilitar apenas uma matrícula na disciplina de LEM.

### MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - SigEduca/GER

A matriz curricular estrutura-se com a carga horária da etapa/disciplina, computando o mínimo de 1.200 horas, contemplando os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum.

Até o ano letivo de 2013 as matrizes do Ensino Médio eram estruturadas de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 3/98-DCNEM, que dispunha apenas sobre a oferta de componentes curriculares obrigatórios organizados em três áreas de conhecimento.

Em 2012 foi publicada a Resolução CEB/CNE nº 2/2012-DCNEM que revogou a Resolução CEB/CNE nº 3/98-DCNEM, sendo que na nova norma os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio serão assim organizados em relação as quatro áreas de conhecimento

Código - 1162 ENSINO MÉDIO>EDUC. JOVENS E ADULTOS > CEJA MED > CARGA HORÁRIA ETAPA > DISCIPLINA

Resolução CEB/CNE n.  2/2012	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH/ETAPA		
			CH Etapa (estudante)	CHS/A (para atribuição anual Professor)	
Lei Federal n. 9394/96-LDB e	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	100	4	
		Arte	100	4	
		LEM (Inglês)	50	2	
		LEM (Espanhol) opcional	50	2	
		Educação física	100	4	
	SUB TOTAL			<b>400</b>	<b>16</b>
	MATEMÁTICA	Matemática	100	4	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	100	4	
		Física	100	4	
		Biologia	100	4	
	SUB TOTAL			<b>400</b>	<b>16</b>
	CIÊNCIAS HUMANAS	Historia	100	4	
		Geografia	100	4	
		Filosofia	100	4	
Sociologia		100	4		
TOTAL			<b>400</b>	<b>16</b>	
<b>Total Geral:</b>			<b>1200</b>	<b>48</b>	

Nos campos específicos da SUTI de CH da matriz curricular do Ensino Médio, a carga máxima é 1.920h e a carga horária mínima 1.200h e tem como base de cálculo 40 semanas e 200 dias letivos, esse parâmetro não está vinculado a carga horária dos componentes curriculares definidos para o histórico escolar do estudante, tem apenas a finalidade para estabelecer a CH/Semanal para atribuição do professor na matriz curricular.

*Talvone*  
*SU*  
*17*

<b>LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA-LEM</b>
O Ceja só habilitará a disciplina de LEM Espanhol na turma de Linguagem se houver professor habilitado em Espanhol e demanda.
A partir da efetivação da matrícula para cursar a LEM facultativa, essa passa a ter o mesmo status das demais disciplinas, ou seja, terá que cursar toda a carga horária da disciplina.
Na lotação Ceja não será tramita matriz optativa de LEM.
OBS.: No cadastro da matriz no SigEduca/GER, a equipe SUDE deverá cadastrar a matriz habilitando duas LEM Inglês/ Espanhol - incluindo (SIM para obrigatório)
<b>ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR - SigEduca/GPE</b>
A atribuição do professor será anual na matriz curricular, de acordo com a formação do professor e carga horária semanal da disciplina definida na matriz curricular, seguindo critérios estabelecidos na Instrução Normativa e Edital de Seleção/Seduc/MT.
O profissional, para ser atribuído no Ceja, deverá participar do Processo de Atribuição Seduc - PAS, seguindo os regulamentos da Seduc - MT.
Em casos excepcionais, não havendo professor licenciado na disciplina, essa poderá ser atribuída a professores das disciplinas afins da área de conhecimento.
Obs. Nas disciplinas, no caso da área de Matemática poderá ser atribuído professor da área de Ciências da Natureza, como também poderá ocorrer o inverso.
Para atribuir LEM Espanhol, o professor deve ser habilitado na língua, conforme prevê a legislação vigente e para o período noturno só será atribuída a professor habilitado e efetivo.
A soma da carga horária semanal atribuída ao professor efetivo e/ou contrato temporário é até 20h/a/s.
O professor efetivo que atribuir a carga horária semanal abaixo de 20h, este deverá completar a carga horária em outra unidade escolar.
O professor efetivo e/ou contrato temporário deve cumprir a hora atividade no Ceja conforme cronograma das atividades pedagógicas organizadas pela Coordenação Pedagógica.
Os profissionais atribuídos nos CEJAs devem assinar o termo de compromisso e comprometimento no ato da atribuição conforme os critérios constantes na Portaria Específica vigente.
<b>Atribuição para o 1º Segmento:</b>
A atribuição de classes/aulas, será feita em caráter de unicodência, ou seja, a turma será <b>atribuída na matriz curricular e conforme a CH/S</b> , a um único professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior com a jornada de 20 horas semanais em sala de aula, totalizando 800h anuais.
A atribuição dos demais profissionais para lotação Ceja seguirá o quadro de pessoal específico definido na Portaria Geral/Seduc-MT.
<b>HORÁRIO DE AULAS - SigEduca/GED</b>

Sky  
Talvone

57

O coordenador pedagógico deverá incluir, no SigEduca/ GED, o horário das horas aulas semanais atribuídas e horas atividades geradas dos professores,
<b>METODOLOGIA DO ATENDIMENTO</b>
O atendimento ao estudante será de acordo com os encaminhamentos abaixo.
Para estudantes do Ensino Fundamental 2º Segmento e Ensino Médio que possuem carga horária para aproveitamento de estudos, e ou/ não possuir, o atendimento constituirá:
<b>Atendimento presencial</b> - será de no mínimo de 70% sobre a carga horária total a ser cursada. Estando incluso no planejamento do professor o atendimento ao estudante por meio de oficinas pedagógicas e aulas culturais (fazer orientativo);
<b>Atividade extraclasse</b> - corresponde a 30% sobre a carga horária a ser cursada na disciplina. Será trabalhada sob a forma de atividades dirigidas, sendo que o estudante poderá desenvolvê-las tanto no espaço da escola como em casa. Essas atividades computam carga horária que serão lançadas nos instrumentos de registros Agenda pertinentes a esta forma de oferta (fazer orientativo).
<b>AJUSTES DE MATRÍCULA- SigEduca/GED</b>
<b>ATESTADO MÉDICO</b>
<b>Atestado de Óbito falecimento em pessoa da Família – registrar na Agenda do estudante, bem como do SigEduca/GED.</b>
Para as ausência serem justificadas será necessário que o estudante apresente cópia da certidão de óbito na secretária escolar, para ser inserido o número da Matrícula no SigEduca/GED.
1. <b>05 (cinco) dias consecutivos</b> , por falecimento de parentes ou afins, de 1.º grau, na linha reta): Cônjuge não separado de pessoas e bens, pai, mãe, filho (a), sogro (a), padrasto, madrasta, enteado (a), genro e nora.
2. <b>02 (dois) dias consecutivos</b> , por falecimento de parente ou afim na linha recta ou de 2.º grau da linha colateral: Avô, avó (do próprio ou do cônjuge), neto (a) (do próprio ou do cônjuge), irmão, irmã e cunhado (a).
3. <b>02 (dois) dias consecutivos</b> , por falecimento de outro parente ou afim na linha recta ou de 2.º grau da linha colateral: Bisavô, bisavó (do próprio ou do cônjuge), bisneto e bisneta (do próprio ou do cônjuge);
4. <b>0 (zero) dias</b> para parentes de 3º e 4º graus: Tio (a) e sobrinho (a) - 3º grau; Primos - 4º grau.
No SigEduca/GED, a informação deverá ser inserida no campo " <b>Ajuste de Matrícula</b> " > <b>Óbito em pessoa da Família.</b>
Para estudante com atestado, serão planejadas atividades dirigidas ( atividade extraclasse), sendo que o estudante poderá desenvolvê-las tanto no espaço da escola como em casa. Essas atividades computam carga horária que serão lançadas nos instrumentos de registros/Agenda do estudante pertinentes a esta forma de oferta.
O Ceja deverá realizar, no sistema, os ajustes de matrícula nas situações de:

*Handwritten signature and initials:*  
 All  
 T. ...  
 (9/11/17)

<p><b>ABANDONO-será aplicado para duas situações:</b></p>
<p>1 - Para estudante que realizou a matrícula mas nunca compareceu nas aulas até 30 dias, sem lançamento na Agenda, a secretaria escolar deverá realizar o ajuste no sistema no trigésimo dia a contar da data da matrícula;</p>
<p>2 - Para estudante que realizou matrícula, frequentou algumas horas mas deixou de comparecer nas aulas realizar ajuste no sistema no trigésimo dia a contar da última data de comparecimento nas aulas, neste caso, lançar, na Agenda, a carga horária cursada e o relatório da avaliação descritiva com o conceito Em Construção;</p>
<p style="text-align: center;"><b>APROVEITAMENTO DE ESTUDOS</b></p>
<p>O aproveitamento de estudos só será realizado mediante apresentação do histórico escolar que comprove a existência de ano/fase/série <b>concluídos</b>, cabendo ao estudante cursar no Ceja apenas a carga horária necessária para conclusão dos estudos.</p>
<p>A cópia do histórico escolar deve ser arquivada na pasta do estudante para posterior verificação</p>
<p>O cálculo para aproveitamento de estudos deve ser realizado através de análise da carga horária cursada que consta no histórico escolar, com a carga horária da matriz curricular do atendimento por carga horária etapa.</p>
<p>Será feito aproveitamento de estudos total ou parcial de disciplinas/áreas concluídas, via exames de certificação (Exames Online, Enem e outros) e outras de acordo com a legislação escolar vigente.</p>
<p>Ex. O educando que concluir disciplina/área através de exames de certificação, fica dispensado de cursar as mesmas na etapa da educação básica correspondente.</p>
<p>O estudante (Res. n. 180/00-CEE/MT) matriculado nesta organização, apresentando histórico escolar comprovando que as disciplinas cursadas registram carga horária igual ou superior à definida nas matrizes curriculares acima, terá que cursar no Ceja o mínimo de <b>30%</b> da carga horária de cada disciplina prevista para a etapa, sendo que 10% poderá ser Extra Classe.</p>
<p>O cálculo para aproveitamento de estudo segue o exemplo abaixo:</p>
<p>Ex. disciplina Física = carga horária de 100h matriz curricular Ceja/2017</p>
<p>disciplina Física = 80h (histórico escolar de outra organização) para aproveitamento</p>
<p>carga horária a cursar da disciplina de Física 20h em 2017</p>
<p>Outra exemplo quando o estudante apresenta em seu histórico escolar a carga horária maior que a carga horária prevista na matriz curricular/2017.</p>

Tuliana  
Sill

4/12

<p>A matriz organizada de acordo com a Res. n.180/00-CEE/MT estabelecia a carga horária de 177h para Física, o estudante encerrou o ano letivo na condição de cursando, para concluir os estudos em outro momento. No entanto, a carga horária é maior que a prevista na matriz organizada de acordo com a Res n.05/2011-CEE-MT. Para possibilitar a conclusão de seus estudos terá que cursar o correspondente a <b>30%</b> sobre a carga horária atual da disciplina. No caso de Física (80h) terá que cursar mais 24h.</p>
<b>PARÂMETRO DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO-PCAV</b>
<p>Para efeito de registro do rendimento escolar, no momento da tramitação das matrizes curriculares os Parâmetros dos Critérios de Avaliação são os que se encontram cadastrados no sistema. O grupo de avaliação no SigEduca/GER é o <b>363 - Período Único - Ceja serão incluídos pela Equipe EJA/SUDE e validados pelo Ceja</b>.</p>
<b>REGISTRO DO DESEMPENHO DO ESTUDANTE NA AGENDA 2º Segmento e Ensino Médio - SigEduca/GED</b>
<p>A avaliação do rendimento escolar não será expressa por meio de nota, será descritiva empregando os conceitos: "<b>Aprovado</b>" como resultado final para cada disciplina concluída e "<b>Em Construção</b>" para as não concluídas.</p>
<b>FREQÜÊNCIA 2º Segmento e Ensino Médio- SigEduca/GED</b>
<p>Para os estudantes de matrícula na matriz com carga horária etapa, não serão registradas as frequências (presenças/faltas) do estudante no diário de classe, serão registradas na Agenda: data, conteúdo, carga horária cursada e assinatura do professor.</p>
<p>Para os referidos registros será disponibilizado no SigEduca/GED o instrumento <b>Agenda</b>, que está liberado o ano todo para os lançamentos pertinentes, com o seguinte caminho:</p>
<p>"Classe&gt;lançamentos acadêmicos&gt;lançar <b>Agenda</b>&gt;por professor ou turma"</p>
<p><b>No registro Agenda deverá observar os seguintes requisitos:</b></p>
<p>1 - Cada estudante terá sua Agenda por disciplina de matrícula;</p>
<p>2 - Na Agenda deverá conter os registros das datas dos atendimentos, conteúdos trabalhados, carga horária cursada e assinatura do professor.</p>
<p>4 - Registros efetuados nas Agendas terão como finalidade computar as horas cursadas pelo estudante.</p>
<p>5 - Os <b>períodos</b> de registros na Agenda deverão observar o parâmetro de avaliação da matriz curricular do curso em que o estudante se encontra matriculado (Ensino Fundamental/2º Segmento ou Ensino Médio);</p>
<p>6 - O registro na Agenda é de responsabilidade do professor. A Agenda deve conter assinaturas do coordenador pedagógico, professor e estudante;</p>
<p>7 - O Coordenador Pedagógico poderá realizar lançamento na Agenda, em situações excepcionais, no entanto, não será visualizado o nome do professor na impressão da Agenda, depois devem ser assinadas e arquivadas;</p>

Tel. 344  
vovô  
el m  
x

8 - A Agenda será cadastrada no sistema com acompanhamento e controle por parte da Secretaria Escolar e Coordenação Pedagógica, uma vez que subsidiará as orientações pedagógicas e os serviços de escrituração escolar.
9 - Os lançamentos na Agenda podem ser realizadas por período contendo a soma da carga horária cursada pelo estudante no referido período que deve ser identificado no relatório da Agenda. ( anexo II) modelo de Agenda/Disciplina para acompanhamento)
OBS. A Agenda encontra-se na funcionalidade RELATÓRIO SigEduca/GED para impressão e apresenta a soma da carga horária cursado pelo estudante.
<b>Para o 1º Segmento:</b>
No diário eletrônico (submódulo SigEscola), serão efetuados os lançamentos de frequência, conteúdos trabalhados.
<b>Frequência para o 1º Segmento:</b>
Para o Ensino Fundamental 1º Segmento, será exigida a frequência mínima de 75% em cada ano, cuja apuração será sobre o cômputo total da carga horária da matriz.
<b>Avaliação para o 1º Segmento</b>
A avaliação do rendimento escolar será ANUAL e expressa em <b>Relatório Descritivo de Aprendizagem</b> , registrado por Área de Conhecimento. São três os Relatórios lançados no SigEduca/GED, sendo dois semestrais com conceito parcial (Em construção) e um último com conceito final (Aprovado, Retido) que permitirá o fechamento do ano letivo.
Havendo transferência do estudante durante o ano letivo também será emitido o Relatório Descritivo de Aprendizagem Parcial, acompanhado o conceito "Em construção".
Os lançamentos dos conteúdos e frequências devem ser realizados diariamente, considerando que o acúmulo gera transtornos nos trabalhos da Secretaria Escolar e sobrecarga no SigEduca/GED.
<b>RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2º Segmento e Ensino Médio - SigEduca/GED</b>
Além da Agenda, será necessário a construção do Relatório de Avaliação Descritiva que será registrado, obrigatoriamente, no SigEduca/GED para finalizar o ano letivo, tanto para o estudante que concluiu os estudos como para o que ficou com situação "Em construção". Também será emitido o referido relatório, a qualquer momento do ano letivo, por motivo de transferência ou quando o estudante concluir os estudos.
O Relatório de Avaliação Descritiva terá como parâmetro o Grupo de Avaliação 363 - Período Único CEJA, quando será empregado o Resultado Final "Aprovado" ou "Em Construção".
<b>O resultado final será expresso pelos conceitos:</b>
<b>APROVADO</b> - registrado para o estudante que concluir a carga horária etapa da disciplina, não havendo apuração de frequência.
<b>EM CONSTRUÇÃO</b> - será aplicado para três situações:
1 - Aponta resultado parcial em caso de transferência;
2 - Para o estudante que não concluir a carga horária da disciplina/etapa no fechamento do ano letivo;

2011  
T. L. L. L.  
24

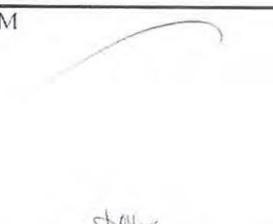
3 - Para estudante na situação de desistente, isto é que frequentou algumas horas e não compareceu no Ceja até o trigésimo dia a contar da última data de registro na Agenda.
<b>TRANSFERÊNCIA - SigEduca/GED</b>
O Relatório de Avaliação Descritiva deve acompanhar o histórico escolar em caso de transferência. A transferência ocorrendo antes de concluir a carga horária da disciplina/área deve constar em todos os documentos escolar do educando, inclusive no relatório parcial, o conceito " <b>Em construção</b> ".
No caso de <b>transferência de escola</b> no SigEduca/GED para o 2º Segmento e Ensino Médio, após o lançamento do relatório da avaliação descritiva lançar o conceito EM CONSTRUÇÃO ( para disciplinas que não concluiu a CH/ETAPA) e/ou APROVADO (para as disciplina que concluiu a CH/ETAPA), agendar o fechamento do ano letivo do estudante para viabilizar a transferência no sistema.
Fica proibido no início do ano realizar transferência no CEJA do estudante e matricular novamente no mesmo CEJA. Caso ocorra irregularidades de matrícula o CEJA deverá solicitar cancelamento da matrícula para a SUGT.
Transferência de turma: no Ceja será permitido apenas na situação de transferência de turno. Ficar vedada a circulação de estudantes em turmas do mesmo turno.
<b>FECHAMENTO DO ANO LETIVO - SigEduca/GED</b>
Para o Ensino Fundamental 2º Segmento e Ensino Médio: no encerramento do ano letivo, é obrigatório o lançamento da avaliação descritiva com o conceito para cada disciplina de matrícula do estudante, para a disciplina que não concluiu a carga horária, será registrado no resultado final " <b>Em Construção</b> " e para a disciplina que tiver concluído a carga horária registrar " <b>Aprovado</b> ". A conclusão do curso por ano de execução pode ser parcial ( situação do Histórico Escolar cursando) e/ou ou total ( Situação do Histórico Escolar Aprovado) e poderá ocorrer a qualquer momento do ano letivo.
Para 1º Segmento: o conceito final do aluno poderá ser APROVADO quando obteve êxito na construção do conhecimento e/ou RETIDO quando não obteve êxito na construção do conhecimento ao completar 200 dias letivos do calendário escolar para cada ano. A conclusão do curso ocorre ao completar 1.600h
<b>HISTÓRICO ESCOLAR - SigEduca/GED</b>
A emissão do histórico escolar segue a regra geral parametrizada para o Ceja.
Caso o estudante tenha cursado a carga horária integral da etapa do Segundo Segmento/Fundamental ou do Ensino Médio, os dados devem ser registrados no histórico escolar, conforme matrícula e com identificação do ano escolar.
O histórico registra uma coluna com a carga horária cursada por disciplina e a soma da carga horária de todas as disciplinas na última linha da coluna; gerar linha para registrar a identificação do ano da matrícula, escola e situação do histórico. (Gerar na opção todos). Quando concluir a carga horária da etapa de todas as disciplinas, gerar coluna única.
<b>FICHA INDIVIDUAL - SigEduca/GED</b>
Na ficha Individual, deve ser registrada: a carga horária das disciplinas, os conceitos dos relatórios por disciplina. Em caso de transferência com dados parciais, será empregado o conceito "Em Construção".

SLL  
Tilvane  
SLL  
7

As fichas individuais no final do ano letivo devem ser impressas, assinadas e arquivadas na pasta do estudante.
<b>ATA DE RESULTADO FINAL - SigEduca/GED</b>
A Ata de Resultado Final possibilitará a visualização de dados a qualquer momento do ano/período letivo, de cada disciplina, conforme matriz curricular informada e situações de: Aprovado, Em Construção, Transferido da escola, Transferido da turma e Abandono.
<b>CERTIFICAÇÃO - SigEduca/GED</b>
O certificado configura-se num documento padrão disponibilizado para as escolas via SigEduca/GED. O Histórico Escolar e Certificado são emitidos em documento único, que pode ser impresso em folha sulfite comum ou a escola pode adquirir papel de outra gramatura.
O certificado só será emitido para estudantes que concluíram integralmente o Ensino Médio.
Os certificados serão registrados pela escola em livros específicos (Livro de Registro de Certificado), fornecidos pela Superintendência de Gestão Escolar/Seduc.
Para estudantes que em função de aproveitamento de disciplinas/áreas do conhecimento apresentarem carga horária menor que a prevista na matriz curricular do curso, o sistema deverá trazer a seguinte informação em campo de observação: "O estudante fez aproveitamento de estudos nas disciplinas... Eliminadas via Exame Supletivo/Online ou Enem, conforme Res.002/2015-CEE-MT".
O registro de certificado utilizará código de 06 (seis) dígitos, sendo os dois primeiros referentes ao ano de conclusão do curso e os quatro seguintes, para a numeração sequencial anual dos diplomas ou certificados, que deverá iniciar a partir do Nº 0001 (exemplo 070001, onde: 07 corresponde ao ano de conclusão do curso e 0001 corresponde à numeração sequencial anual).
Os certificados serão registrados e expedidos no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de encerramento do ano letivo e correspondente ao término do curso.
A segunda via do certificado será expedida pela Instituição de Ensino mediante requerimento do interessado.

FIM

  
**Elnaldo Angelo da Conceição**  
 Coordenador de Diversidades  
 SEDUC

  
**Prof. Daltron Mauricio Ricaldes**  
 Assessor Técnico  
 SEDUC/MT

PARÂMETROS DE CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO CEJA - A PARTIR DE 2017				
ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > CEJA 2º SEG POR DISCIPLINA				
Código	555			
Descrição da Matriz	ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > CEJA 2º SEG POR DISCIPLINA			
Tipo de Oferta	(x) por disciplina ( ) por área de conhecimento			
<b>Matricula</b>				
Permite Matrícula parcial	( x ) Sim 10 disciplinas	( ) Não		
Permite Matrícula extraordinária	( ) Sim	( x ) Não		
Realiza Matrícula (por área de conhecimento)	( ) Sim	( X ) Não		
Quantidade de progressão para a matrícula	De: 04	Até: 04		
<b>Reclassificação</b>				
Permite reclassificação	( ) Sim	(X) Não		
Permite avançar mais de uma	( ) Sim	( X ) Não		
Quantidade de reclassificação	De: nenhuma ( )	Até: nenhuma ( )		
Legenda para data limite para reclassificações	*****			
<b>Enturmação</b>				
Permite Enturmação	( ) Sim	(x) Não		
Aluno Regular	De: 15	Até: 99		
Aluno Especial	De: 15	Até: 99		
Data Cômputo	31/dez			
<b>Avaliação</b>				
Lançamento de Avaliação unificada	( ) Sim	(x) Não		
Tipo de Avaliação	( ) Nota (x) Conceitual	( ) Descritiva		
Conversão de Notas (arredondamento)	( ) Arredondamento com 1 casa decimal ( ) Arredondamento com 2 casas decimal ( ) Sem arredondamento			
% de faltas mínimas para afastamento ABANDONO	De:	Até		
Grupos de Avaliação	Período Único			
Grupos de Avaliação para Dependência				
<b>Conceitos utilizados</b>				
Conceito	Retém ?	Medidas Adotadas/Planejamento pedagógico		
		Opcional	Obrigatório	Não disponível
APROVADO	Não			Não disponível
EM CONSTRUÇÃO	Sim			Não disponível
<b>Fechamento do Período Letivo e Histórico</b>				
% de Frequência mínima aprovação	De: XXXXXX	Até: 0.01		
Média para aprovação	De: XXXXXX	Até: XXXXXX		
Nota para aprovação na Prova Final	De: não tem	Até: não tem		
Quantidade de progressões (dependências)	De: ( )	Até: ( )		
Situação de Reprovado por rendimento escolar no Histórico Escolar	( ) Retenção ao final do Ano letivo	( ) Reprovado ao final do ano letivo		
Situação de Reprovado por Faltas No Histórico Escolar	( ) Reprovado por falta	( ) Retenção por falta		
OBS: Quantidade de alunos na turma mínimo 40 máximo 200				

*all*  
*Talvane*  
*CFM*  
*57*

PARÂMETROS DE CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO - CEJA PARTIR DE 2017				
ENSINO MÉDIO > EDUC. JOVENS E ADULTOS > CEJA MED POR DISCIPLINA > ÚNICA				
Código	1162			
Descrição da Matriz	ENSINO MÉDIO > EDUC. JOVENS E ADULTOS > CEJA MED POR DISCIPLINA > ÚNICA			
Tipo de Oferta	(x) por disciplina ( ) por área de conhecimento			
<b>Matrícula</b>				
Permite Matrícula parcial	( x) Sim 13 disciplina	( ) Não		
Permite Matrícula extraordinária	( ) Sim -	( x) Não		
Realiza Matrícula (por área de conhecimento)	( ) Sim	( X) Não		
Quantidade de progressão para a matrícula	De: 04	Até: 04		
<b>Reclassificação</b>				
Permite reclassificação	( ) Sim	(X) Não		
Permite avançar mais de uma	( ) Sim	( X) Não		
Quantidade de reclassificação	De: nenhuma ( )	Até: nenhuma ( )		
Legenda para data limite para reclassificações	*****			
<b>Enturmação</b>				
Permite Enturmação	( ) Sim	(x) Não		
Aluno Regular	De: 18	Até: 99		
Aluno Especial	De: 18	Até: 99		
Data Cômputo	31/dez			
<b>Avaliação</b>				
Lançamento de Avaliação unificada	( ) Sim	(x) Não		
Tipo de Avaliação	( ) Nota (x) Conceitual	( ) Descritiva		
Conversão de Notas (arredondamento)	( ) Arredondamento com 1 casa decimal ( ) Arredondamento com 2 casas decimal ( ) Sem arredondamento			
% de faltas mínimas para afastamento ABANDONO	De:	Até		
Grupos de Avaliação	Periodo Único			
Grupos de Avaliação para Dependência				
<b>Conceitos utilizados</b>				
Conceito	Retém ?	Medidas Adotadas/Planejamento pedagógico		
		Opcional	Obrigatório	Não disponível
APROVADO	Não			Não disponível
EM CONSTRUÇÃO	Sim			Não disponível
<b>Fechamento do Período Letivo e Histórico</b>				
% de Frequência mínima aprovação	De: XXXXXXXX	Até: 0,01		
Média para aprovação	De: XXXXXXXX	Até: XXXXXXXX		
Nota para aprovação na Prova Final	De: não tem	Até: não tem		
Quantidade de progressões (dependências)	De: ( )	Até: ( )		
Situação de Reprovado por rendimento escolar no Histórico Escolar	( ) Retenção ao final do Ano letivo	( ) Reprovado ao final do ano letivo		
Situação de Reprovado por Faltas No Histórico Escolar	( ) Reprovado por falta	( ) Retenção por falta		
OBS: Quantidade de alunos na turma mínimo 40 máximo 200				

311  
Tubone  
L.F.

PARÂMETROS DE CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO CEJA - A PARTIR DE 2017			
Código:	3717		
Descrição Matriz:	ENSINO FUNDAMENTAL > EDUC. JOVENS E ADULTOS > MULT.CEJA. 1º SEG > 1º- 2º		
Segue os parâmetros das matrizes CEJA EF. Nº 560 - 577			
Tipo de Oferta:	<input type="checkbox"/> por disciplina <input checked="" type="checkbox"/> por Área de Conhecimento		
Matrícula:			
Permite matrícula parcial	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Permite matrícula fora da faixa etária:	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Permite matrícula extraordinária (fora da data cômputo)	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Reclassificação:			
Permite Reclassificação:	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Permite avançar mais de um ano.	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Quantidade de Reclassificações:	De: 1	Até: 3	
Data limite para reclassificação:	Antes do término dos primeiros 50 dias letivos.		
Parâmetro de idade para reclassificação			
Aluno Regular:	De: 15 anos	Até: 99 anos	
Aluno Especial:	De: 15 anos	Até: 99 anos	
Data cômputo:	31/dez		
Avaliação:			
Lançamento de Avaliação:	<input type="checkbox"/> Por disciplina	<input checked="" type="checkbox"/> Globalizada	
Grupos de Avaliação:	<input checked="" type="checkbox"/> 383 - Semestral Com Conceito Final		
Grupo de Avaliação para Dependência:(Progressão)	Não oferece		
% de faltas mínimas para afastamento ABANDONO	De:25% +1 Até: acima de 25%+1		
Tipo de Avaliação	<input checked="" type="checkbox"/> Conceitual		
Conceitos utilizados para progressão/retenção:			
Conceito de progressão:	Retém	CONCEITUAL	
		Opcional	Obrigatório
APROVADO	Não		Não disponível
EM CONSTRUÇÃO	Sim		Não disponível
RETIDO	Sim		Não disponível
Fechamento do Período Letivo e Histórico:			
Percentual da Frequência mínima para aprovação(Progressão)	De: 75%	Até: acima de 75% sobre 200 dias letivos.	
Situação de Reprovação no Histórico Escolar por déficit de rendimento escolar.	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Situação de Reprovação no Histórico Escolar por faltas.	<input checked="" type="checkbox"/> Sim (25% + 1)	<input type="checkbox"/> Não	
Total de alunos na turma: Mínimo 25 (vinte e cinco) Máximo 30 ( trinta)			

*SM*  
Talvane

*SM*  
1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS									
CEJA									
FICHA DE MATRÍCULA									
CURSO ENSINO MÉDIO CH ETAPÁ									
Escola (CEJA):									
Endereço			Nº		Bairro:		Cidade:		E-mail:
Aluno (a):			Sexo ( ) Fem ( ) Masc		Data de Nasc.		Naturalidade:		UF:
RG:		Órgão Expedidor		CPF:		Tipo sanguíneo e fator RH:		Nº Cadastro SigEduca:	
Filiação:				Fone:		E-mail:			
O (a) aluno(a) é Portador de Necessidades Especiais Sim ( ) Não ( ) Qual:									
Município:		Atendimento:			Sala:		Sede:		( ) Anexa ( )
Área de Conhecimento	Disciplinas	Ano Letivo	Data	CH da matriz	CH Aprov. Estudos	CH a cursar	CH Total cursada	Assinatura do Aluno data:	Assinatura do Secretário responsável pela matrícula
LINGUAGENS	Língua Portuguesa			100					
	Arte			100					
	Ed. Física			100					
	LEM Inglês			50					
	LEM Espanhol (optativo)			50					
MATEMÁTICA	Matemática			100					
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia			100					
	Química			100					
	Física			100					
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia			100					
	História			100					
	Sociologia			100					
	Filosofia			100				data:	data:
LINGUAGENS	Língua Portuguesa			100					
	Arte			100					
	Ed. Física			100					
	LEM Inglês			50					
	LEM Espanhol (optativo)			50					
MATEMÁTICA	Matemática			100					
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia			100					
	Química			100					
	Física			100					
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia			100					
	História			100					
	Sociologia			100					
	Filosofia			100				data:	data:
Duração do curso do ENSINO MÉDIO de 1.200 horas é até 2 ( dois ) anos									
Observação:									
					Os dados fornecidos sobre a escolarização do recuperando devem ser de máxima fidedignidade.				
Por ser verdade firmo o presente, Data: ___/___/___									
_____ Assinatura do Aluno (a) legível _____ Assinatura do Diretor (a) *OBS: o código SIGEDUCA/SEDUC será preenchido pela escola									

  
 Telefone  