

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IARA MARIA DOS ANJOS VIEIRA**

**DIVERSIDADE E LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS  
ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE DE TANGARÁ DA SERRA-MT**

**Cáceres, MT**

**2013**

**IARA MARIA DOS ANJOS VIEIRA**

**DIVERSIDADE E LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS  
ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE DE TANGARÁ DA SERRA-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, sob a orientação da professora Dra. Cecília de Campos França.

**Cáceres, MT**

**2013**

© by Iara Maria dos Anjos Vieira, 2013.

Vieira, Iara Maria dos Anjos.

Diversidade e linguagem: constituição identitária dos sujeitos antes e depois da experiência educativa no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande de Tangará da Serra-MT./Iara Maria dos Anjos Vieira.  
Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.  
94 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Orientadora: Cecília de Campos França.

1. Diversidade. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Centro de Educação de Jovens e Adultos - Antônio Casagrande de Tangará da Serra-MT. I. Título.

CDU: 374.3/.7(817.2)

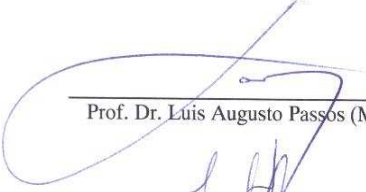
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

IARA MARIA DOS ANJOS VIEIRA

DIVERSIDADE E LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
SUJEITOS ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO CENTRO  
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ANTONIO CASAGRANDE DE  
TANGARÁ DA SERRA-MT

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª Dr.ª Cecília de Campos França (Orientadora – PPGEDU/UNEMAT)

  
Prof. Dr. Luís Augusto Passos (Membro – PPGEDU/UFMT)

  
Prof. Dr. Irton Milanesi (Membro – PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 28/02/2013

*Dedico esta Dissertação:*

*A Deus, por permitir que eu use a inteligência para aprimorar meus conhecimentos e usá-la com sabedoria.*

*A minha família, Dona Eletícia, mãe dedicada, que, mesmo se queixando das ausências me apoiou em todos os momentos; e, a minha filha Vitória, que é a razão da minha persistência.*

*Agradeço por essa conquista:*

*À professora Cecília de Campos França por acreditar, confiar em mim e pela sua dedicação e carinho, orientando-me nesta etapa de minha vida.*

*Ao professor Luiz Augusto Passos, por sua paciência e ternura em aceitar colaborar com suas preciosas mensagens;*

*Ao professor Irton Milanesi, por seu carinho e cuidado no planejamento de suas aulas e por aceitar compor esta banca;*

*Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, sua equipe gestora, aos profissionais da educação, aos funcionários, aos técnicos, aos educandos que me acolheram e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa;*

*Aos professores e colegas do mestrado, que apoiaram e compartilharam as dificuldades, as perdas de pessoas queridas, mas vamos lembrar também das alegrias, das festas de confraternização na casa da Valci e das ventrechas, dos pintados, dos espetinhos da Albermary, entre outros;*

*À professora Maria Antonia e sua equipe, por terem a disponibilidade em nos auxiliar com as questões do Comitê de Ética;*

*À Universidade do Estado de Mato Grosso e à CAPES pela bolsa integral, que me permitiu realizar com dedicação esta dissertação de mestrado;e*

*Aos meus amigos Raquel Ramos, Liduína Pereira e Isaias Munis que me incentivaram nesta jornada nos momentos de angústias, nos quais pensei em desistir e agora comemoramos juntos esta alegria.*

*O sujeito que se abre ao mundo e aos outros Inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação a curiosidade, como inclusão em permanente movimento histórico. (FREIRE, 1996).*

*Por entendermos que pesquisa gera conhecimento e que conhecimento é um processo e que o mesmo não se efetiva sob uma determinada racionalidade, que só se faz possível na dedicação, no reconhecimento do outro e na sua humildade frente a ele, percebemos que a relação entre o sujeito e o objeto de sua pesquisa traz uma certa aproximação que os faz querer conhecer os anseios sociais um do outro. Desse modo, a pesquisa é um jogo de descobertas e produção de significados. (RAMOS, 2009).*

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender e analisar como as categorias diversidade, linguagem, cultura, identidade e constituição do sujeito se articulam no processo educacional da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Realizamos entrevista, análise documental, levantamento bibliográfico para subsidiar o trabalho. Nesse sentido, consideramos os seguintes questionamentos: Como as pessoas entrevistadas se viam antes da trajetória no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande e como se veem agora? Algum fato, situação ou relação estabelecida na escola mobilizou essa mudança? Procuramos refletir sobre a contextualização da Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com os movimentos sociais e suas políticas educacionais da mesma. Buscamos como aporte teórico desse estudo os autores: Clifford Geertz, Humberto Maturana, Kabengele Munanga, Laurence Bardin, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Peter McLaren, Renata Kabeya e Sergio Haddad. Os resultados obtidos nos possibilitaram inferir sobre a importância que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos possui no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos estabelecem relações a partir da maneira como são acolhidos, consigo mesmo, com o outro e tornam-se pessoas conscientes e atuantes no mundo e para o mundo.

**Palavras-chave:** Diversidade, Linguagem, Identidade, Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

This study aims to comprehend and to analyze how the categories diversity, language, culture, identity, constitution of subject articulate themselves in the educational process of Adult Education modality. We have made interview, documental analysis, and bibliographic research to support our work. In this sense, we have considered the following questions: how interviewed people used to see themselves before studying at Antonio Casagrande Adult Education Center and how they see themselves nowadays? Did any fact, situation or relation established at school contribute to some change? We have tried to look at Adult Education contextualization and its articulation with social movements and your international politics in Education. We sought for theoretical support in the works of Clifford Geertz, HumbertoMaturana, KabengeleMunanga, Laurence Bardin, Miguel Arroyo, Paulo Freire, Peter McLaren, RenataKabeya and Sergio Haddad. The obtained results made it possible for us to infer about Adult Education modality significance in teaching-learning process. The subjects establish relations, between themselves and between others, based on the way like they are received and become conscious and active people in the world and to the world.

**Keywords:** Diversity, Language, Identity, Adult Education.

## LISTA DE SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFAPRO – Centro de Formação de Professor

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPCs – Centros Populares de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mandala "Qualidade de Vida"-----	19
Figura 2- Educadora e educanda participando do Fórum de EJA-----	31
Figura 3 - Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande -----	33
Figura 4 - A estrutura física do CEJA-----	35
Figura 5 - Participantes do CEJA no 1º Salão do Livro em Tangará da Serra -----	40
Figura 6 – III Noite Afro Brasileira -----	42
Figura 7 – Atividades sociais III Noite Afro Brasileira -----	47

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO</b> -----	16
1.1 A EJA no Brasil: Apontamentos -----	21
1.2 A EJA em Mato Grosso -----	27
1.3 A EJA em Tangará da Serra -----	29
1.4 O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande -----	32
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>DIVERSIDADE E LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS</b> -----	45
2.1 Diversidade, Cultura e Educação-----	45
2.2 Linguagem e Identidade -----	48
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> -----	53
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</b> -----	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	70
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	72
<b>ANEXO I - DIÁRIO OFICIAL DE 01/07/10</b> -----	74
<b>ANEXO II - PARECER 301/10</b> -----	75
<b>ANEXO III - RELAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E</b>	

<b>ADULTOS DE MATO GROSSO</b> -----	78
<b>ANEXO IV- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b> -----	79
<b>APÊNDICE I - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS</b> -----	80

## INTRODUÇÃO

Há momentos na vida em que nos deparamos com questionamentos difíceis de serem respondidos, como: Quem sou eu? Refleti sobre a pergunta e conclui que seria mais tranquilo relatar sobre outra questão: Quem é a pesquisadora? Nesta é possível fazer uma cronologia dos fatos que marcaram minha trajetória até chegar nesta dissertação, que a princípio parece ser mais uma, entretanto, são as possibilidades capturadas sob o meu olhar.

Ingressei na Universidade, em 2005 e como fazia dezoito anos que eu estava fora desse processo educacional, rapidamente me interessei em participar de palestras, seminários, congressos e na organização dos eventos realizados internamente na Unemat *campus* de Tangará da Serra. Atuei como monitora do III SILLMAT – Simpósio de Língua e Literatura, auxiliando nas mais diversas tarefas.

No ano de 2006, contribuí com uma oficina de Espanhol Instrumental para alunos que pretendiam ingressar na universidade, tal evento era coordenado pelo Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade Unemat de Tangará da Serra, pois naquela época já me encantava o tema da diversidade.

Em 2008, comecei a revisar um texto monográfico a pedido de uma colega que defenderia seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Educação para portadores de Síndrome de Down na cidade de Tangará da Serra”. Nesse mesmo ano, trabalhei como monitora do Centro de Ensino de Línguas de Tangará da Serra – CELTS, onde coordenei os cursos ministrados por outros professores.

Em 2009, participei como monitora do III COLE – Colóquio de Letras; ministrando também uma apresentação na oficina *Los guiones adaptados de obras literárias y las clases de español*. No semestre 2009/2, participei pela primeira vez de um teste seletivo na própria Unemat, para vaga de professor na disciplina de Linguística, passei na prova escrita, na aula didática, entretanto, como ainda não tinha em mãos o certificado de graduação não assumi, mas a experiência foi válida.

No ano de 2010 passei a ministrar aulas em escola particular no Ensino Básico, na rede estadual tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e fui chamada

para fazer uma substituição no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, na disciplina de espanhol e a partir deste momento me encantei com a forma peculiar da modalidade da educação de jovens e adultos.

Nas disciplinas estudadas na universidade não tive contato com essa modalidade, foi para mim a oportunidade de conviver com aquelas pessoas, dialogar e aprender com cada uma delas sobre o que traziam de suas experiências de vida para compartilhar conosco. A princípio fiquei com medo de não dar conta porque o papel do educador na modalidade de jovens e adultos é mediar o conteúdo com as mais diferentes faixas etárias e em distintas situações.

Após essa substituição, passei a indagar quais eram os motivos da universidade não apresentar os temas transversais aos acadêmicos; como seria possível regressar àquela escola e continuar experienciando as inúmeras lições de vida, a afetividade, o acolhimento que ali me foram dados. No final de novembro do mesmo ano, tentei contar pontos, mas quando se é um profissional recém formado, não se tem a mesma chance de quem já está na escola há muito tempo.

Paralelamente, nesse mesmo período, assisti como ouvinte a disciplina de Educação e Diversidade do Mestrado em Educação, oferecida pelo PPGEduc – programa de pós Graduação em Educação, na cidade de Cáceres e no seletivo seguinte apresentei o projeto que é o foco de nossa pesquisa: Diversidade e a constituição identitária dos sujeitos na *práxis* educativa do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, do município de Tangará da Serra-MT.

O Ministério de Educação em conjunto com a Secretaria de Educação asseguraram o direito ao retorno das pessoas aos estudos, criando então a modalidade Educação de Jovens e Adultos *EJA*. O *CEJA* tem por objetivo ofertar *EJA* de qualidade a todos que se enquadrem no perfil que o centro se propõe a atender. Nesse sentido o Centro obedece à Legislação Federal, às Leis Estaduais e às Resoluções emanadas do Conselho Estadual de Educação. Para que as leis e resoluções sejam cumpridas, o *CEJA* adota carga horária compatível com a exigência mínima para distribuição das aulas considerando que os estudantes são, em sua maioria, trabalhadores.

Ao considerarmos que a educação amplia o poder do ser humano sobre si mesmo e no contexto no qual está inserido, cabe questionar: Como as pessoas

entrevistadas se viam antes da trajetória no Centro de Educação Antonio Casagrande e, como se veem agora? Algum fato, situação ou relação estabelecida na escola mobilizou essa mudança?

As possibilidades para responder esses questionamentos nos levaram a estruturar o trabalho da seguinte maneira:

No Capítulo I, realizamos uma breve contextualização da *EJA* e sua articulação com os movimentos sociais em âmbito mundial, com destaque às Conferências Internacionais de Educação de Adultos, bem como às conferências nacional e estadual. Elencamos histórica e diacronicamente os movimentos pertinentes à educação, como a implantação de políticas educacionais que culminaram com a institucionalização da *EJA*, dentre eles, o Programa Brasil Alfabetizado.

O Capítulo II abarca as considerações sobre conceitos pertinentes à nossa pesquisa sob a luz de textos de autores relacionados às áreas de diversidade, educação, linguagem, cultura e à constituição dos sujeitos. Entre os autores que têm suas obras citadas em nosso trabalho de pesquisa estão: Marx e Engels (1987), Paulo Freire (1987-1996), Kabengele Munanga (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Renata Barros Abelha Kabeya (2010), Miguel Arroyo (2008), Laurence Bardin (1979) e Clifford Geertz (1989).

No Capítulo III, dedicado à metodologia, encontramos a sistematização da pesquisa, demonstrando assim como obtivemos os materiais para análise. Decidimos que nossa principal fonte de pesquisa seria as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos egressos que atualmente são professores da própria escola, devidamente autorizadas por eles.

Finalizando, no Capítulo IV, apresentamos e analisamos as entrevistas que subsidiaram esta pesquisa, tendo em vista as categorias: Família, Outras Escolas, Educação de Jovens e Adultos, Linguagem, Diversidade e Identidade. Fizemos considerações acerca de quais informações foram priorizadas em cada uma delas, tendo como aporte teórico metodológico Laurence Bardin (1979).



## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O início da Educação de Jovens e Adultos começou a partir de movimentos sociais e das organizações não-governamentais, elencamos aqui algumas questões pertinentes às conferências que ocorreram na tentativa de discutir as formas com que se encaminhariam as propostas para esta modalidade de ensino.

Na primeira metade do século passado, iniciaram-se as Conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFINTEA, cujo objetivo era produzir um documento sobre os problemas da *EJA*. Essas conferências foram promovidas pela Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO) e tornaram-se uma referência no assunto.

A *Confinte*a I foi realizada em Elsinore, Dinamarca, em junho de 1949, sob o título: “Educação de Adultos”. Nela, foram discutidas as especificidades e as maneiras de proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vida real da população. Embora tenha sido um marco histórico, essa conferência ficou restrita à região ocidental da Europa.

A *Confinte*a II ocorre em Montreal, Canadá, em agosto de 1960, intitulado: “A Educação de Adultos em um mundo mutável”, o foco foi debater sobre a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem aos demais a melhorar a sua aprendizagem, o direito à educação de adultos que se faz presente e deve ser integrante do sistema educacional.

A *Confinte*a III foi sediada em Tóquio, Japão, no final de julho e início de agosto de 1972, o tema abordado foi: “A Educação de Adultos no contexto da educação ao longo da vida.” Os participantes desse evento observaram que era preciso adotar um conceito mais amplo de educação e, assim, construíram as categorias de ensino escolar e extra-escolar. Essas deveriam garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. É através dessa educação que haverá o desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países.

A *Confinte* IV cujo tema foi: “O desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências.”, deu-se em Paris, França, em março de 1985. Foram ressaltadas, nesse encontro, o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, além ter acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas. Foi destacado, ainda, o fato de que todos têm direito à uma educação de qualidade e o dever de cumpri-la

A *Confinte* V, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, deu um grande impulso para que as diversas iniciativas ligadas à *EJA* se articulassem. Um desses impulsos, no Brasil, foi à criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, em alguns estados: RJ, MG, ES, SP, RS, PR, SC, PB, TO, MT e AL. Segundo Soares (2002), em alguns Estados existem comissões pró-constituições de fóruns como em PE, GO, BA e CE. Os fóruns têm sido um espaço de pluralidade e de vitalidade do que acontece na educação de jovens e adultos.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), houve a indução à municipalização e o enfoque no ensino fundamental, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Apesar disso, como as matrículas na *EJA* não puderam ser consideradas no cômputo do Ensino Fundamental, restringiram-se as fontes de financiamento para a modalidade e, conseqüentemente, ocorreu o desestímulo dos gestores à ampliação das matrículas na *EJA*. Durante o período de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil não participou do acordo internacional, não enviou representação à conferência, de modo que acabou sendo representado por setores não estatais da Ação Educativa.

De acordo com Maria Clara Di Pierro (2010), a modalidade *EJA* é tratada na agenda da política educacional como algo secundário. A autora afirma que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma tentativa de silenciar o movimento, mas “as vozes dissonantes encontraram outros canais de expressão nos fóruns de Educação de Jovens e Adultos” (2010, p.9), nos quais participaram ativamente das reuniões, articularam, socializaram informações pertinentes à *EJA* e elaboraram proposições na intenção de intervir nas políticas públicas educacionais. A partir de 1996, os fóruns foram proliferados nos estados.

A *Confinte* VI, realizada na cidade de Belém do Pará, Brasil, de 1º a 4 de dezembro de 2009, adotou como tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da Educação de Adultos.” Em seu discurso de encerramento da Conferência, o ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou que o objetivo após a *Confinte* VI seria ir além da meta para 2015, estabelecendo um fundo multilateral e internacional para combater o analfabetismo. “Assim, em 2015 poderemos ter um ano de celebração para toda a comunidade internacional”, disse o ministro. Haddad acrescentou: “Nós temos imensas esperanças de que depois de Belém estaremos prontos para reunir todos os esforços para garantir o direito de ler e escrever a todos os cidadãos do mundo.” (HADDAD, 2009, p.1)

Os programas de alfabetização foram se disseminando pelo país e, no contexto de Mato Grosso, Eunice Maria Cipriano, assessora pedagógica do Centro de Formação de Professor – CEFAPRO, alega que os movimentos<sup>1</sup> em prol à Educação de Jovens e Adultos, nasceu dos fóruns e foi, a partir de 1987, quando ainda era denominado Núcleo de Educação Permanente – NEPE, que surgiu a primeira proposta cujo anseio era fazer uma educação pública de qualidade social que chegasse à todos.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, o Brasil participa, mas somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos. Segundo a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação Básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

Observamos que os movimentos populares possibilitaram o fortalecimento da educação, pois se consolidam como um instrumento em favor da transformação social. As lutas em favor da *EJA* de Mato Grosso são antigas e a Secretaria de Educação, o Centro de Formação, a Assessoria Pedagógica, a Universidade Federal estão fazendo história, diariamente, e cada um, de acordo com sua ação, pode alterar a realidade desse Estado. O Fórum Permanente de Debate de Educação de Jovens e Adultos – FPDEJA é

---

<sup>1</sup> Discurso proferido no XI Fórum Permanente de Debate da EJA- FPDEJA.

um espaço de discussão de novas perspectivas que possam realmente influenciar na construção de políticas públicas que olhem a *EJA* com suas especificidades.

Como o *FPDEJA* aborda a possibilidade de constituição do sujeito dentro da sociedade por meio de novas perspectivas, cabe uma reflexão sob a ótica marxista para melhor entendermos a categoria – formação para o trabalho no processo ensino/aprendizagem do *EJA*, o qual qualifica seus educandos para este fim.

Nas dependências do *CEJA* Antonio Casagrande de Tangará da Serra-MT, existe uma mandala, cujo tema gerador é *Qualidade de Vida*. Nela, foram acrescentados os subtemas basilares do processo ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos: Meio Ambiente, Diversidade, Trabalho, Educação e Saúde. Essa mandala representa o compromisso estabelecido de respeitar a maneira de ser de cada um e possibilitar uma educação na qual o desenvolvimento pessoal seja tão importante quanto o processo de aquisição de conhecimento.



Figura 1 - Mandala "Qualidade de Vida" (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

Consideramos que o processo educacional do *CEJA* Antonio Casagrande tem como um dos seus objetivos a serem atingidos é a desalienação. Sendo assim, destacamos o pensamento de Karl Max e Friedrich Engels para compreender a maneira como as pessoas eram expostas a falsas ideias que mascaravam a realidade social, impedindo-as de se conscientizar sobre seu lugar social. Este é o principal objetivo do

*Manifesto do Partido Comunista*, de 1848. Ambos assumiram uma visão materialista do ser humano e de sua consciência, que é tomar conhecimento de si mesmo, dos outros, do mundo e das relações múltiplas que se estabelecem.

Para eles, desde o instante em que o indivíduo manufatura os meios de sustentar a sua própria vida, ele passa a ser o produtor de sua ação. Entretanto, as condições materiais existentes limitam esse processo de autoprodução, porque vivemos vinculados às relações sociais, a natureza e ao mundo.

Marx e Engels (1987) mencionam que as relações estabelecidas entre a camada social formada por trabalhadores que vendem sua capacidade de trabalho em troca de salário e a burguesia (indústrias, bancos, fazendas e outros), aconteceram em Paris. O manifesto serviu para denunciar a situação de exploração, de dominação e como isso resultou em diferentes classes sociais, compreendida como sociedade capitalista. O domínio de uns sobre os outros, garantindo dessa maneira a sobrevivência. Os dois procuraram mostrar que a produção do conhecimento humano é determinada pelas condições materiais de existência e pelo relacionamento ativo com o mundo e a sociedade.

O ser humano não pode viver sobre a exploração de outros, aqui, os pensadores citados fazem referência à propriedade privada. A divisão do trabalho não passava da distribuição das tarefas, sendo diferenciadas de acordo com as condições biológicas das pessoas. Essa divisão do trabalho aparece quando se separa o trabalho manual do intelectual, o que pode enfraquecer a capacidade intelectual do indivíduo, por conta do processo de mecanização ao qual fora submetido, alienando-o no processo do trabalho e na relação com o outro.

Este sujeito defendido por Marx tem sua individualidade reconhecida, mas conscientiza-se da necessidade de viver em coletividade, trata-se do desenvolvimento omnilateral das capacidades de todos os membros da sociedade. Um sujeito omnilateral é aquele que tem preparo, conhece todas as funções do processo produtivo, consegue circular por todas elas para não se alienar, se realiza no trabalho e não o vê como alienante, mas que possa desenvolvê-lo como uma função libertadora.

Portanto, cremos que, a proposta de formação do *EJA*, caminha em direção proveitosa, buscando em seu propósito a emancipação sócio intelectual dos sujeitos.

## 1.1 A EJA no Brasil: Apontamentos

No decorrer da pesquisa, compreendemos que a educação é um processo gradativo e constatamos que, ao vivenciá-lo, o ser humano, em qualquer que seja o contexto, é dependente de outros. Estamos inseridos em uma sociedade e, para termos um convívio com as demais pessoas, faz-se necessário adotar um conjunto de regras, normas, leis pré- estabelecidas.

Na Constituição Federal de 1988, art. 208, encontramos que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” (BRASIL, 2002, s/p).

Concordamos com Leôncio Soares (2002), quando faz as seguintes considerações:

A educação enquadra-se na pedagogia tradicional, portanto, dentro de uma teoria não crítica em que a educação é direito de todos e dever do Estado (burguesia) para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”. É necessário vencer a barreira da ignorância, miséria moral, opressão, miséria e política. (SOARES, 2002. p.59).

Soares aborda o direito dos sujeitos e o dever do Estado em proporcionar-lhes acesso à educação, contudo, ainda hoje há movimentos sociais realizando debates e proposta às autoridades competentes para que essas afirmações se tornem realidade na vida de muitas pessoas.

Ainda segundo Soares, as propostas de Educação de Jovens e Adultos são mal articuladas entre si porque o campo da *EJA* é bastante amplo, heterogêneo e complexo, além disso, são várias agências que as promovem, tanto no âmbito privado quanto no público, ofertando cursos presenciais, cursos à distância, cursos livres, entre outras possibilidades.

Apresentamos, agora, as diferentes instâncias de governo que trabalham a *EJA* no Brasil: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação – MEC; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do MEC; O

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (SOARES, 2008)

Como podemos observar, são vários os programas que, de alguma maneira trabalham com a educação de jovens, mas focaremos nossa pesquisa nas informações do Ministério da Educação – MEC e na Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso.

A reconstrução da Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa complexa, pois os registros oficiais existem, mas são de acesso restrito. De acordo com as instruções do Ministério da Educação (BRASIL, 2002, p.13), “A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos.” No período imperial houve ações educativas nesse campo, mas pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesse período, devido, principalmente, à concepção de cidadania, ou seja, as classes inferiores da sociedade não tinham direito aos estudos, somente as elites econômicas podiam desfrutar desse privilégio. Naquele tempo, os professores que ensinavam durante o dia eram convocados a ministrarem aulas noturnas gratuitamente aos adultos.

A Constituição Imperial de 1824, sob forte influência europeia, formalizou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (p.44), em seu artigo 179, parágrafo 32. Essa definição foi repassada e se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras.

A primeira Constituição Republicana de 1891 declara a proibição ao voto do analfabeto e elimina a restrição que selecionava os eleitores por renda. A estimativa era vergonhosa, cerca de 80% (oitenta por cento) da população brasileira estava dentro desse percentual de iletrados. Essa realidade fez com que muitos intelectuais de várias esferas da sociedade se mobilizassem no sentido de mudar essa situação (SOARES, 2002).

Em 21 de abril de 1915, fundou-se na cidade do Rio de Janeiro uma instituição denominada Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, que reunia homens de letras, médicos, advogados, militares e diversos outros setores da sociedade com o propósito

de atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais e, sobretudo, junto à população. Todo esse empenho era para que se pudesse comemorar o centenário da Independência em 07 de setembro de 1922, declarando o Brasil livre do analfabetismo. Para isto, iniciou-se uma ampla propaganda de combate ao analfabetismo, chamando a população a atuar em cursos noturnos e exigindo dos governos a obrigatoriedade do ensino primário (SOARES, 2002).

Nesta perspectiva, somente na Constituição de 1934, art. 150, pela primeira vez em caráter nacional é que se instituiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos (jovens e adultos) e que tal ensino deveria ser ministrado pela família e pelo poder público (SOARES, 2002).

De acordo com João Cardoso Palma Filho (2005, p. 61-74), no período compreendido entre os anos de 1930 até 1934, conhecido como a Segunda República, quando o presidente era Getúlio Vargas administrava, foram geradas mudanças significativas no setor educacional, a saber: a) a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública; b) a reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931); c) O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, documento endereçado “Ao povo e ao governo” elaborado na IV Conferência Nacional de Educação (1932); d) a Constituição Federal, que foi promulgada em 16 de julho de 1934, estabelecendo as eleições livres, o voto secreto, o voto feminino, a criação do Tribunal Eleitoral, e a ainda a criação da Justiça do Trabalho e a Previdência Social.

Vimos que foram muitas as mudanças ocorridas nesse período da administração Vargas, no entanto, ressaltaremos aqui somente dois artigos referentes à educação que estão presentes no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova. Ainda segundo Palma Filho:

O artigo 5º estabelece como competência privativa da União a elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional. O artigo 149 afirma ser a educação direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público. Afirma ainda ser finalidade da educação, desenvolver a solidariedade humana. (PALMA FILHO, 2005).

Nesse período, tanto os líderes de governo como os representantes do clero católico não tinham interesse na construção de um sistema nacional de educação pública, portanto, a reforma nada propõe em relação ao ensino primário, muito menos



em relação à educação de jovens e adultos. Somente na Constituição Federal de 1988 é que o ensino primário passa a ser integralmente gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Palma Filho (2005) destaca também ser possível observar que as iniciativas oficiais permaneciam por um curto prazo, mas os objetivos eram ampliar a educação primária e incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos, consolidados através da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942.

O governo brasileiro, nesse período lança uma campanha em âmbito nacional, visando alfabetizar a população e implanta o Serviço de Educação de Adultos (SEA) para orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, e em 1958, realiza-se uma Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

A situação de marginalidades social e política permanecia para a grande maioria da população que não tinha direito a voto, porque a sociedade burguesa justificava que: “Os ignorantes não têm condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem serem votados para os cargos públicos” (FREIRE, 2009, p.21). Quando Freire tece este comentário, expõe sua visão acerca do discurso preconceituoso das instituições políticas sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político.

Os jovens e adultos da *EJA* podem participar ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se tiverem condições de tomar consciência da própria capacidade de transformá-la. Paulo Freire (1987) esclarece que a partir dessa tomada de consciência, a educação dos jovens e adultos deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 1987, p. 106).

Na pedagogia progressista libertadora, destacamos a obra *Pedagogia do Oprimido*, (FREIRE, 1987), que trata de um método de alfabetização, cuja ideia

principal é a conscientização do ser humano de sua situação de oprimido. Refere-se ao regime de dominação através do processo de trabalho, que sufoca e aliena o sujeito.

Paulo Freire (1987) propunha uma humanização nessa forma de trabalho, mostrando que através da palavra, do diálogo entre opressor e oprimido existe uma possibilidade de libertação de ambos. E, através desse diálogo, tem a palavra como um dos elementos constitutivos de duas dimensões: ação e reflexão, ou seja, a palavra é ação que, se verdadeira transforma o mundo e é vista como um direito de todos os seres humanos.

Freire, (1987<sup>2</sup>), criticava a educação imposta até então, que visava manter a ingenuidade dos educandos, com a pretensão de doutriná-los, no sentido de acomodá-los ao mundo da opressão. A proposta freiriana de educação reproduz com seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção e o trabalhador não é iludido ao pensar que conquista uma posição no mercado de trabalho, ou seja, evita parte da massa manipulada.

A educação proposta por Paulo Freire foi e é considerada como educação problematizadora ou libertadora, na qual o ser humano é levado à reflexão e à percepção de seu lugar no mundo. Nessa tendência libertadora, o local “escola” não é o mais importante, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivam a busca da transformação social.

No início da década de 60, surgiram diversos movimentos de educação e cultura popular, a organização de movimentos coordenados em vista da educação, muitos dos quais inspirados nas ideias de Paulo Freire. Podemos citar: no Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP), no âmbito da Igreja Católica, o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Estes foram os movimentos que emergiram em 1960-1964. (SOARES, 2002)

Paulo Freire é a principal referência para a constituição e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Plano Nacional de Alfabetização – PNA

---

<sup>2</sup> (*passim*, 1-90).

(Decreto 53465, de janeiro de 1964) foi elaborado junto ao Ministério da Educação, projeto-piloto nordeste em Sergipe e projeto-piloto sul na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, que teria uma metodologia diferenciada: “a substituição da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais, entre outros”. (CUNHA, 1985, p.15)

O *PNA* foi interrompido pelo decreto 53889, após o Golpe de Estado de 31 de março de 1964. Esse governo adotou um modelo de alfabetização de adultos, de caráter evangélico, intitulado a Cruzada *ABC* (Ação Básica Cristã), surgida em Recife e que permaneceu por quatro anos, de 1966 a 1970. Segundo Soares (2002, p. 102-106) “[...] o objetivo principal era neutralizar as ideias e as propostas de educação emancipadora defendida por Paulo Freire”. (SOARES, 2002)

O programa adotado pelo governo militar provou sua ineficácia e em 1967 cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - *MOBRAL*: campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. As verbas destinadas para a manutenção do *MOBRAL* não faltaram, pois a Loteria Esportiva e os incentivos fiscais foram fontes de receita. Porém, apesar da força e da quantidade abundante de recursos disponibilizados, foi mais um programa que fracassou, principalmente, por fazer uso de conteúdo acrítico, material padronizado e de não garantir a continuidade dos estudos. Posteriormente, soube-se que parte dos recursos destinados a este projeto foram aplicados na Rede Globo. (SOARES, 2002)

Segundo Luiz Antonio Cunha (1985, p. 56 - 57), alega que foram utilizadas“ (...) uma rede de ensino supletivo usando o rádio – o Projeto Minerva – e a televisão, veículo que explorou até mesmo o gênero novela com intuito educativo (...)” Nesse período a televisão para difundir a importância da educação, mas distorcendo deliberadamente a real situação, ao alegar que eram distribuídas igualmente as oportunidades educacionais para todos.

Em 2003, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A previsão do programa era de erradicar o analfabetismo em quatro anos. Em 2004, com a mudança de ministro, o programa foi redefinido em alguns pontos e sua meta inicial foi suprimida. Tendo em vista que o número de brasileiros acima de 15 anos, não alcançou o nível mínimo de escolaridade.

Tal constatação revelou não apenas o sequestro do direito básico à educação, garantido pela Constituição de 1988, mas também que esse não é um direito assegurado a todos.

## **1.2 A EJA em Mato Grosso**

O Programa “Marcha para o Oeste” foi implantado a partir do governo de Getúlio Vargas, em 1930, e foi o ponto de partida para a colonização do estado de Mato Grosso, o que culminou com o aparecimento de vários municípios, dentre eles, muitos anos depois, após o processo de emancipação política, Tangará da Serra.

O governo considerava a Região Centro Oeste como espaço vazio, invisibilizando uma vasta população que aqui vivia, pois o principal objetivo do programa era a ocupação desses espaços.

Então, surgiram as colônias nacionais, princípio da colonização da Região Centro Oeste, o que infelizmente resultou no massivo extermínio de etnias indígenas e gerou um sem número de propriedades privadas. Segundo Kabeya (2009, p.32): “O mito de uma ‘terra de riquezas’ sempre alimentou o movimento migratório de trabalhadores pobres no Brasil. O governo de Getúlio Vargas impulsionou este mito através das técnicas de propaganda.” Houve então, um grande aumento populacional no Centro Oeste brasileiro, que passou a gerar uma demanda de produtos e serviços, entre eles, obviamente os ligados à educação.

De acordo com a *SEDUC* de Mato Grosso, existem no estado, oficialmente vinte e quatro centros de educação de jovens e adultos, distribuídos em dezoito polos regionais. Na atualidade, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (*SEDUC/MT*) propôs como prioridade as diversidades educacionais, inclusive com publicação Orientações Curriculares: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação no Campo, Relações Etnicorraciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos (relações de gênero e diversidade sexual), todas advindas de conquistas dos profissionais de educação e de movimentos sociais. Estas propostas representaram um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da riqueza da diversidade, como também, do direito das pessoas a um atendimento de suas necessidades.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades que visa contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de modo que busca garantir a especificidade da aprendizagem considerando a realidade da população mato-grossense. O reinício do processo de aprendizagem em espaço institucional e formal dá-se através do ato da matrícula, momento no qual o educando pode optar entre matricular-se por disciplina ou por área de conhecimento.

O aluno da *EJA* terá que comprovar seus conhecimentos adquiridos através do histórico escolar e voltar a frequentar o ambiente escolar. Acreditamos que esta é uma fase de muitos desafios, ao considerarmos o tempo que a pessoa ficou afastada desse contexto.

Salientamos a necessidade de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade, enquanto o Centro de Educação de Jovens e Adultos é uma das unidades administrativas de execução política da Educação Básica no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Secretaria de Estado de Mato Grosso, devidamente autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, nos termos da Resolução Nº 630/2008-CEE/MT, desde primeiro de janeiro de 2009. (ANEXO I – II)

O Conselho Estadual de Educação (CEE) é o órgão responsável pelas resoluções pertinentes à Educação de Jovens e Adultos. A Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, da Câmara de Educação Básica (CEB), institui à Educação de Jovens e Adultos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de *EJA*, sendo a mínima de quinze anos completos para o Ensino Fundamental e dezoito anos completos para o Ensino Médio. Nessa mesma Resolução, Art. 2º.

Esclarece que para o desenvolvimento da *EJA*, cabe à institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010).

O principal objetivo da *EJA* é a flexibilidade de conciliar o estudo e o trabalho, o Poder Público tem como princípio o compromisso de fazer com que o aluno permaneça na escola. Para isso, a educação é regulamentada por lei complementar que garante o ingresso e a sua permanência na escola. Atualmente, a *EJA* funciona em

espaços próprios, como também é oferecida em salas de aulas, com professores específicos para a modalidade, em diversos contextos: urbano, campo, especial, sistema penitenciário, comunidades ribeirinhas/pescadores, medidas sócio-educativas, quilombola e indígena.

O *CEJA* se propôs a ofertar educação de qualidade a um público específico, que formalmente são jovens e adultos, todavia o público atendido no *CEJA* Antonio Casagrande é bastante heterogêneo, com a presença significativa de adolescentes, com idade inferior a 15 anos de idade, passando por todas as faixas até pessoas com 70 anos ou mais. Todo esse público sofreu reprovação, afastou-se ou não teve acesso à escola em idade ideal, ou seja, não concluiu as etapas de escolarização dentro da relação idade/fase ou ano, prevista para formação. A diversidade de perfis que compõem o público atendido torna desafiador o trabalho de todos e por consequência, requer especial cuidado.

### **1.3 A EJA em Tangará da Serra**

As questões pertinentes à educação foram evoluindo em consonância com o desenvolvimento do município de Tangará da Serra e sua posterior emancipação.

Depois que surgiram às primeiras escolas, se fez então necessário o funcionamento de uma que atendesse a grande demanda de jovens e adultos que por um ou outro motivo não puderam desenvolver sua vida escolar dentro dos padrões estabelecidos pelos órgãos educacionais. É dentro desse contexto que se inicia, ainda que de maneira tímida, o ensino para aqueles que até então viviam à margem da educação formal.

A partir do ano de 2010, a escola Antonio Casagrande passou a ser o centro de referência para esta modalidade de ensino, denominando-se *CEJA*.

Desde então, os eventos pertinentes à educação de jovens e adultos, passaram a despertar grande interesse entre os educadores deste município. Como Tangará da Serra é um dos polos de *EJA*, sediou de 26 e 28 de outubro de 2012 o XI Fórum Permanente de Debate, onde foram reunidos os representantes das cidades de: Confresa, Água Boa, Barra do Garça, Primavera do Leste, Alta Floresta, Colider, Santa Helena, Sinop.

Sorriso, Diamantino, Juina, Juara, Pontes de Lacerda, Cáceres, Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis e Jaciara.

O XI Fórum Permanente de Debate de *EJA*- FPDEJA mobilizou todo o Estado. Há atualmente dezoito polos espalhados e o fórum agregou um número de municípios em volta de cada polo. O Fórum é uma instituição, uma estrutura que tem uma representação e uma força nacional, não só prestando trabalho para *EJA* como modalidade, mas também para a educação como um todo.

Além dos representantes regionais, o fórum contou com a Secretaria de Educação; a Assessoria Pedagógica, que possui uma responsabilidade imensa frente ao trabalho da modalidade *EJA*; os Centros de Formação de Professores (CEFAPRO) com as questões pedagógicas e administrativas; a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que garante o processo de alfabetização e o empenho em trazer os programas educativos; a participação de Universidades; as Organizações Não Governamentais; Conselhos; Sindicatos; e não poderíamos deixar de mencionar os educadores e os educandos e todas as pessoas que continuam a fazer a história da *EJA*.

Destacamos Alexandre Fagundes Cesáreo<sup>3</sup>, representante regional de Mato Grosso, quando disse: “que a razão de existir o *FPDEJA* é fazer que a modalidade seja discutida e uma das ações políticas do fórum é ajudar na construção de uma legislação para *EJA*”. A modalidade existe no estado de Mato Grosso e são quase meio milhão de pessoas que não tiveram acesso, que são totalmente analfabetas ou são analfabetas funcionais e não terminaram o ensino médio.

---

<sup>3</sup> Refere-se a um depoimento oral no Fórum Permanente de Debate de Educação de Jovens e Adultos.



Figura 2 – Educadora e educanda<sup>4</sup> participando do Fórum de EJA. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

Vale ressaltar nossas participações nos fóruns permanentes de debates de *EJA*, que possibilitaram o acompanhamento das propostas formuladas pelos participantes ativos e a constatação do envolvimento de todos, mas principalmente, dos educadores e educandos, ao tomar para si as responsabilidades e o compromisso de fazer com que as políticas públicas alterem a realidade da *EJA*.

Nesse encontro, destacamos que a Secretaria de Educação firmou parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT. Tal união possibilitou a criação de uma coordenadoria para discutir a diversidade, a formação, a pesquisa na modalidade *EJA*, como também discutir o fazer pedagógico. Essa foi uma das propostas assumidas pelo gestor do IFMT perante todos os presentes no fórum.

A discussão no fórum foi marcada pelo compromisso de todos em pensar a integração da modalidade *EJA* pelas redes Federal e Estadual, onde se encontra, atualmente, a maioria da oferta. O *FPDEJA* contribui muito para esta integração, ao discutir a forma como os profissionais estão sendo tratados; as condições de trabalho; as questões salariais, ou seja, tudo aquilo que está relacionado ao processo educativo.

---

<sup>4</sup> Educadora e educanda autorizaram o uso da imagem.



A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é ofertada através da rede estadual, em algumas escolas, nas quais as turmas são denominadas “salas anexas”. Nelas, tanto os docentes quanto os educandos seguem as regras estabelecidas pela própria escola; é ofertado apenas no período noturno; e são ministradas as aulas de duas áreas: Ciências da Natureza e Linguagem. Todas as demais atividades são desenvolvidas, exclusivamente, no *CEJA*.

#### **1.4 O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande**

Antonio Casagrande nasceu em 12 de dezembro de 1927, natural da cidade de São Simão no Estado de São Paulo, falecido em 05 de abril de 1997. Em 1963, chegou a Tangará e dedicou-se à produção de café. Numa época em que a legislação permitia, foi nomeado Delegado no ano de 1965, cuja função desempenhou com grande competência.

Passados alguns anos, houve o resgate histórico dos pioneiros que deram sua contribuição para a fundação e o desenvolvimento de Tangará da Serra e o senhor Antonio Casagrande foi então homenageado e deram seu nome à Escola que hoje abriga as instalações da Educação de Jovens e Adultos neste município.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande situa-se à Rua *Neftes* de Carvalho, 1000-E, no Jardim do Sul, Município de Tangará da Serra, Estado de Mato Grosso.

O *CEJA* Antonio Casagrande de Tangará da Serra-MT oferece várias modalidades de ensino às pessoas que almejam sair de uma dada condição para uma posição de autonomia e emancipação. Lá existe a socialização cultural dos possíveis modos de ser que definem capacidades, perceptivas, sensibilidades, inteligências e possibilidades de imaginação. Todo esse movimento está ligado à própria sobrevivência do ser humano; a transmissão das conquistas de uma geração para outra, seja pelo processo educativo, seja de comunicação ou de convivência partilhada. E é por isso que a cultura sobrevive no meio social.



Figura 3 - Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

O ambiente do *CEJA* passou a ser atrativo em grande parte para os adolescentes porque ali existe a valorização do ser humano com toda sua complexidade, nas semelhanças enquanto gênero humano e muitas diferenças enquanto forma de realização de humanidade ao longo da história e da cultura.

Neste trabalho, centramos esforços no sentido de compreender a diversidade e a constituição do sujeito social ao utilizar a linguagem como base de mudança na Educação de Jovens e Adultos no *CEJA* Antonio Casagrande de Tangará da Serra-MT. Iniciamos com a descrição das propostas do Projeto Político Pedagógico – PPP da Instituição e na sequência, destacamos em nossas análises a forma pela qual os sujeitos se constituem por meio das relações ali estabelecidas, principalmente, fazendo um aporte ao uso da linguagem.

A metodologia por modalidade, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009, p.15), foi apresentada em planejamentos anual e semanais, elaborados pelos professores de forma a contemplar os critérios das turmas. Para tanto, o espaço, o tempo e as diversidades culturais existentes no meio escolar em questão foram respeitados.

O *CEJA* iniciou seu atendimento ao público, com o ensino no sistema modular amparado pela lei 5.692/71 e vigorou entre os anos de 1980 a 1993, segundo declarações do professor Fábio Martins Junqueira.

A partir de 1998, a Escola passou a ser chamada de Escola Estadual de Suplência de Ensino Fundamental e Médio “Antonio Casagrande”. E, foi também em 1990 que começaram a ser feitas pela Escola as inscrições do provão, ou seja, o *exame de suplência*, cujas provas são realizadas até hoje. Atualmente, tais exames são oferecidos aos alunos com inscrição gratuita, o que não acontecia até o ano de 1990, quando as inscrições eram pagas. Entre os anos de 1990 a 1999, as inscrições eram feitas de forma manual, tendo sido informatizadas a partir de 1999. Esses exames são realizados uma ou duas vezes ao ano. Tangará da Serra, por ser o polo regional das inscrições, tem uma grande procura.

O *CEJA* atende à demanda de aproximadamente mil educandos e tem como objetivo principal resgatar e cultivar valores culturais e sociais que visem ao debate e à participação, respeitando as diferenças de pensamentos e etnias. Tem-se a educação como instrumento de promoção do cidadão crítico - social, oportunizando educação permanente aos ingressos na escola, dando-lhes base para prosseguir nos seus estudos posteriores.

O *CEJA* Antônio Casagrande foi criado em 14 de fevereiro de 1991, através do decreto nº. 3.120 do governo estadual, pressionado pela necessidade de atender o grande número de alunos que procuravam tal modalidade de ensino. Com relação à estrutura física, possui prédio próprio transferido pela Prefeitura de Tangará da Serra ao patrimônio do Estado de Mato Grosso por meio da Lei Municipal nº752/92. Nele, há doze salas de aula, uma sala para laboratório, uma sala para secretaria, e outra destinada à sala de professores, esta com dois banheiros e uma sala para laboratório.

As salas de aula são amplas, gozam de boa ventilação e de iluminação adequada. Existem dois banheiros, sendo um masculino e um feminino. Entre a cozinha e os banheiros, há uma área coberta, na qual estão dispostos dez bancos e cinco mesas para estudos e lanche.

O pátio é arborizado, na frente e ao lado do prédio há um jardim, o estacionamento está destinado a motos e bicicletas. A escola possui um pequeno bosque ao lado da quadra de esportes, que não é coberta. A quadra de areia para prática de vôlei e a quadra de esporte pavimentada foram construídas, por iniciativa da comunidade

escolar, isso significa dizer que os espaços para a prática recreativa e esportiva estão garantidos aos alunos da *EJA* do Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Entre os pavilhões há um espaço com oito jogos de mesas e bancos de concreto, destinado aos alunos e aos professores, a serem usados para momentos de estudos, descanso e lazer. Há tabuleiro pintado nas mesas para jogos de damas, xadrez e trilhas.



Figura 4 – A estrutura física do *CEJA*. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, por meio da Resolução nº 180/2000-CEE/MT, fixa normas para modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Em Tangará da Serra, o início dá-se a partir do ano 2002, mediante autorização publicada na Resolução 081/03 CEE-MT, de 12/06/2003.

O *CEJA* Antonio Casagrande tem como objetivo fundamental reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos formativos, oferecendo formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida.

A tarefa do *CEJA* é, portanto, a de transformar nosso sistema educacional em ações capazes de provocar impactos significativos na qualidade do ensino, na escola,

principalmente, a de ressaltar a importância e valorização da diversidade de jovens e adultos

Nesse sentido, as pessoas reúnem-se em torno de uma gestão educacional compartilhada e democrática, despertando a conscientização do corpo docente de que a função da escola pública é a de educar para a vida, culminando com a promoção, valorização e sucesso de seus educandos, os quais buscam o crescimento pessoal e econômico através da valorização da Educação como estratégia de vida e empregabilidade.

O *CEJA* possui uma unidade administrativa de execução política da Educação Básica no Ensino Fundamental, Ensino Fundamental 1º e 2º Segmento – *EJA* e no Ensino Médio (*EJA*) da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, na forma da legislação vigente.

Atualmente, segue a Resolução nº 5, de 20 de dezembro de 2011, a qual institui: Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de *EJA*; idade mínima e certificação nos exames de *EJA*; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Os gestores seguem também a Regra de Organização Pedagógica – Modalidade Educação de Jovens e Adultos – *EJA* – 2012:

**Art. 5º** - A oferta da Educação de Jovens e Adultos exige uma política educacional integrada no contexto sócio, político e econômico do Estado de Mato Grosso, constituindo direito público subjetivo. **Art. 6º** - Considera-se como idade para acesso a cursos e exames de Educação de Jovens e Adultos 15 anos completos para o ensino fundamental, e 18 anos completos para o ensino médio, no ato da matrícula, a qualquer momento do ano letivo. **Art. 7º** - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos deverão ser ofertados nos períodos, diurno e noturno, garantindo amplo acesso e permanência dos jovens e adultos. **Art. 8º** - Caberá à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT e aos municípios que integram, em regime de colaboração, o Sistema Estadual de Ensino, através dos órgãos municipais de educação, proceder à chamada pública para efeito de recenseamento e inserção da demanda na Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2011).

Além disso, o *CEJA* obedece às orientações da política educacional emanadas da Secretaria de Estado de Educação quanto à normatização da Educação Básica nas Modalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, de forma presencial.

Outro aspecto a ser enfatizado é que o *CEJA* Antônio Casagrande oferece uma modalidade de ensino diferenciada, seja pela organização das turmas por área de conhecimento, seja pela organização pedagógica. Nessa perspectiva, primeiramente, o estudante que se matricular em determinada turma terá que cursar e ser aprovado em três áreas (Ciências da natureza e matemática, Ciências humanas e Linguagem) para que conclua o ano/a fase. Com relação à oferta, há diferentes formas: oficinas pedagógicas, sábados culturais, plantões e as aulas por disciplina, além dos Exames *on-line*. A matrícula por disciplina visa atender estudantes que já possuem certificação em alguns componentes curriculares, logo, uma alternativa para não cursar todos os componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento.

As práticas pedagógicas, portanto, são desenvolvidas em sala de aula, nas atividades de campo, em oficinas pedagógicas voltadas para as áreas; já os plantões são realizados para atendimento individualizado e os projetos são interdisciplinares.

Soma-se a isso, as aulas de Educação Física são obrigatórias no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os alunos que optam pela conclusão da área de Linguagens têm a oportunidade de frequentar as aulas com os professores no mínimo quatro vezes na semana, ou mais, se acharem necessário. Nessas aulas, é considerada a individualidade biológica, reconhecendo em cada um, suas potencialidades ou limitações. Devido a essa diversidade, a disciplina proporciona um conteúdo de fácil entendimento, exercícios físicos, práticas de atividades desportivas, recreativas, caminhadas, jogos de raciocínio e expressão corporal, permitindo, assim, a integração de todos.

Algumas pessoas relataram que após terem aprendido os conteúdos sobre alimentação ensinados nas aulas de Educação Física, passaram a mudar seus hábitos alimentares, a controlar melhor a pressão arterial e, em consequência, conseguiram uma melhor qualidade de vida. Pudemos observar que os educandos, além de melhorar a qualidade de vida, realizavam atividades prazerosas em grupos de amigos e familiares e se inseriam em outros espaços sociais.

O *CEJA* Antonio Casa Grande oferece o Curso de Educação Básica nas seguintes etapas e modalidades por:

1. Área de Conhecimento: Ensino Fundamental – *EJA* – 1º Segmento Fases I, II e III; Ensino Fundamental – *EJA* – 2º Segmento Fases I, II e III; Ensino Médio – *EJA* – Fases I, II e III.

2. Por Disciplina: Ensino Fundamental – *EJA* – 2º Segmento Fases I, II e III; Ensino Médio – *EJA* – Fases I, II e III.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é dever do Estado, e deve ser ofertada de forma obrigatória e gratuita para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar disso, vale ressaltar a má vontade de implementação de políticas públicas para *EJA* no Estado de Mato Grosso, afinal, há vários cidadãos que passaram da idade escolar, mas que ainda não têm estes níveis de ensino.

- Lei nº 9394/96;
- Resolução 180/2000 CEE/MT;
- Parecer 11/00 CEB;
- Resolução 118/01 CEE/MT;
- Resolução 150/99 CEE/MT;
- Parecer 092/07 CEE/MT;
- Resolução 092/07 CEE/MT;
- Resolução 383/04 CEE/MT;
- Parecer 193/00 CEE/MT;
- Resolução 177/02 CEE/MT;
- Resolução 067/05 CEE/MT;
- Resolução 186/07 CEE/MT;
- Resolução 249/07 CEE/MT;
- Resolução 005/11 CEE/M.

Os recursos financeiros do *CEJA* são enviados pelo Governo Federal através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a indicação de como a escola deve gastá-lo, parte destinada para investimentos e parte destinada ao custeio.

O governo de Mato Grosso repassa os recursos financeiros às escolas através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), cujos recursos são destinados ao custeio para manutenção e conservação da Escola e uma parte para investimentos em bens de capital. Dividido em 4 (quatro) parcelas.

O recurso da Merenda Escolar (PNAEJA) é enviado pelo Governo Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, e se destina a cobrir os gastos com a merenda oferecida aos alunos. É enviado pelo Estado à Escola em dez parcelas iguais.

Atualmente o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande não dispõe de recursos próprios e funciona em regime de externato, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O Ensino Médio na *EJA* é presencial, Fase I, II, III, organizados em três áreas cada fase sendo trimestral. Por Disciplina e Presencial no 2º Segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Fases I, II, III vinculada a Carga Horária de cada disciplina, também o Exame Supletivo ofertado anualmente por Disciplina e por Área de Conhecimento. Tendo como objetivo fundamental reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos, oferecendo formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho no decorrer da vida.

Com base no campo investigado, podemos afirmar que a comunidade de educadores, os gestores, os coordenadores, todos os funcionários trabalham na organização do *CEJA* para a formação científica e cidadã. Eles desenvolvem ações para formação de cidadãos, pessoas conscientes, que reconheçam seus direitos e deveres e respeitam as diferenças. Com ações como: sábados culturais e oficinas pedagógicas abordam temas que valorizam a família, o civismo e a vida em sociedade. A preocupação com a formação não é meramente científica, por isso há uma preocupação constante com conteúdos significativos.



Constatamos a mediação que se faz entre o conteúdo estudado com a necessidade do educando, sempre respeitando a maneira de ser, a forma com que se fala de cada um e na tentativa de solucionar os problemas que aparecem no cotidiano escolar, sempre mantendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No sábado cultural é possível dar visibilidade tanto à teoria quanto à prática, através de manifestações dos educandos, ou seja, a socialização daquilo já produzido e ao que se continua a produzir como representação ou visão da realidade, por meio da música, da expressão corporal, da dramaturgia, da produção textual, da produção artesanal, entre outras.

Destacou-se a garra e a força de vontade de todos os participantes da instituição *CEJA* no que diz respeito a eventos, como por exemplo, o 1º Primeiro Salão do Livro de Tangará da Serra-MT, no qual tiveram uma efetiva participação interagindo com as apresentações culturais.



Figura 5 - Participantes do *CEJA* no 1º Salão do Livro em Tangará da Serra. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

Para todos os profissionais que atuam na gestão, ensino e apoio pedagógico nos Centros de *EJA*, são imprescindíveis o profundo conhecimento e estudo constante da LDBEN 9394/96, do Parecer 011/00 CEB/CNE e das normatizações do Conselho

Estadual de Educação de Mato Grosso. Tais atitudes proporcionam melhores condições mediadoras entre o que determina a lei e a prática no processo educacional.

Dessa maneira, facilita-se àquelas pessoas que ali dedicam parte de sua vida, o conhecimento sobre as normas de convivência e a forma como os seres humanos estabelecem as relações de trabalho e poder, como a sociedade está organizada, é pois, partindo desse princípio que se pretende formar cidadãos no *CEJA*.

O entendimento das diversas concepções existentes sobre ser humano possibilita aos profissionais do Centro de Educação de Jovens e adultos, realizar uma leitura de currículo que venha ao encontro da necessidade de formar cidadãos responsáveis e conscientes de seus deveres e, principalmente, conhecedores de seus direitos. Assim, com relação à organização funcional desses profissionais, no intuito de atender às demandas do corpo discente, temos a seguinte estrutura: a direção; a secretaria; a coordenação pedagógica (geral e de área); o corpo docente; o corpo técnico administrativo e o apoio administrativo educacional. .

A composição administrativa da diretoria do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande conta com os seguintes apoios: o: Secretaria Geral; Técnico Administrativo Escolar e o Apoio Administrativo Educacional.

Já a estrutura do corpo técnico pedagógico da entidade é composta, atualmente, por quarenta docentes, os quais, além da docência, podem desempenhar atribuições inerentes às seguintes atividades: Coordenação Pedagógica; Coordenação de Área; Coordenação Geral.

De acordo com informações obtidas da secretaria do *CEJA*, a maioria dos alunos se insere na faixa etária de 21 a 40 anos, há um percentual maior para o público feminino, como também há uma maioria de solteiros.

Os jovens têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Os educandos valorizam extremamente o convívio social, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares constituem um importantíssimo espaço em que buscam respostas para suas indagações.

O aluno adulto tem como característica responder sobre por atos e palavras, reificando a razão em detrimento da emoção, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida. Isso ocorre independentemente da origem social, da idade ou de qualquer outro fator que diferencie ou evidencie a diversidade existente entre os sujeitos. Afinal, as práticas educativas, mediadas pela linguagem e por metodologias diferenciadas, envolvem a todos no Centro de Educação de Jovens e Adultos.



Figura 6: III Noite Afro Brasileira. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

Os educadores, os coordenadores bem como os demais profissionais da educação, são responsáveis por elaborar uma proposta pedagógica para *EJA* que assegure o entendimento de um currículo no qual a experimentação do conhecimento apropriado seja propiciada, sempre permeada pelas relações sociais e articulação da vivência e saberes dos educandos.

Os educadores do *CEJA* têm como princípio trabalhar com a autoestima de seus alunos porque reconhecem que, não só nesse ambiente mas também nos demais contextos sociais, as pessoas necessitam de diálogo, de cooperação e troca de informações mútuas, de afetividade e de respeito. Valorizam, portanto, essa atitude de retornar aos estudos. Aos professores, cabe promover a interação dos envolvidos e tentar alcançar um objetivo comum, respeitando-se as capacidades individuais.

O profissional da educação deve ter uma proposta educacional voltada para a linguagem e a diversidade, junto às variações culturais encontradas na escola, onde os

sujeitos estão inseridos. Deve ainda interpretar os fenômenos que se apresentam nessa escola: elementos culturais, como os valores, que caracterizam o mundo vivido desses sujeitos. O Centro de Educação de Jovens e Adultos é um dos espaços em que se permite estabelecer questionamentos, discussões e busca de significados da intencionalidade dos sujeitos frente à realidade.

Cabe também ao professor reconhecer e valorizar a diversidade dos saberes de seus alunos, buscando superar discriminações. Consciente do papel do aluno da *EJA*, consciente de que está atuando sobre funções fundamentais e cumprindo uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

Afinal, pressupomos que todos nós sabemos alguma coisa e é nossa missão interagir com o outro, na busca de uma identidade em meio à interculturalidade. Silva, (2000, p.76) acredita que: “a identidade e a diferença são produzidas ativamente, são criações sociais e culturais instituídas por meio de atos de linguagem [...]”

E, é nesta expectativa de interação com o *outro*, no aprender, no criar possibilidades de mudança, na emancipação de todos que fazem parte desse contexto educacional é que procuramos nos identificar como educadores articulando tanto a área da Linguagem quanto a da Educação.

Os profissionais da educação que se habilitam a trabalhar no *CEJA* devem ter como compromisso principal a valorização do ser humano acima de qualquer coisa. Ao trabalhar com os sujeitos da educação de jovens e adultos com e na diversidade, devem ter consciência de que encontram seres humanos em sala de aula com diferentes faixas etárias, senhoras com filhos, pessoas com necessidades especiais e jovens.

Os educadores da *EJA*, em sua grande maioria, trabalham em regime de dedicação exclusiva e são os mediadores do processo educacional, pois articulam os saberes de cada uma das pessoas, os conteúdos e as orientações curriculares provenientes da Secretaria do Estado de Educação.

Sabemos que esses professores não se graduam com conhecimento sobre a *EJA*, porém, a experiência vivencial destes é o que os torna mais interessados em ter uma formação profissional continuada.

Estes docentes participam efetivamente: da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; das atividades a serem desenvolvidas como plantões, aulas culturais, oficinas pedagógicas. Em outras palavras, a intersetorialidade da *EJA* dialoga com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas da comunicação, entre outros aspectos, como bem ilustra a mandala que apresentamos no início deste capítulo.

## CAPÍTULO II

### DIVERSIDADE E LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Ao pensarmos em diversidade e educação, reportamo-nos imediatamente a uma condição (a diversidade) e a um processo (o educacional) que estão em estreita relação e são constitutivos do ser humano. Tanto a diversidade como a educação devem ser vistas como fenômenos que atravessam o tempo e o espaço e recebem diferentes tratamentos nas várias organizações sociais.

#### 2.1 Diversidade, Cultura e Educação<sup>5</sup>

Entendemos que os seres humanos são únicos, como pessoas, mas semelhantes quando consideramos a espécie humana. Também podemos dizer que a diversidade é própria da vida. Há que se considerar que a diversidade, assim como a identidade, consiste em construções sociais, que não são ingênuas tampouco destituídas de poder. É fundamental que a reflexão sobre como estas construções ocorrem no contexto de uma sociedade se tornem centro de interesse do educador, pois, assim, ele trabalhará, não para aceitá-las como fenômenos naturais, mas para o exercício de sua *práxis* pedagógica: problematizando-as com seus alunos, desvelando significados, sentidos e o poder que as constituem.

Nesse sentido, temos de concordar com Munanga (2003, p. 11), para quem

[...] a diferença pode ser traduzida em diversidades, de raças, de culturas, de classe, de sexo ou gênero, de religião, de idade. Essas diversidades também escondem as semelhanças dos seres humanos. As diferenças são manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. A naturalização da diferença como própria da vida pode ser apropriada pelo discurso hegemônico e assim, ocultar seu caráter de construção e embates de poder no tecido social.

Ora, encontramos no ambiente do CEJA estudado um lugar rico para mobilizar essas reflexões propostas por Munanga (2003). Afinal, se considerarmos as mais variadas existências, encontraremos: as línguas, as culturas, as etnias, a diversidade

---

<sup>5</sup>Essa discussão se referendou no material elaborado pela profa. Dra. Cecília de Campos França, orientadora dessa dissertação, por ocasião de curso ministrado sob o título: Educação, Ciência e Diversidade: pesquisa e ação no espaço escolar, como ação prevista no projeto de pesquisa e extensão Novos Talentos financiado pela CAPES, em 2012/1 na cidade de Tangará da Serra-MT.

humana ao longo desse processo evolutivo. É fato que no decorrer da história de colonização, a diferença se constituiu pela autoafirmação do outro. A diversidade foi desvalorizada e a desigualdade social tomou proporções incontroláveis, o que prevaleceu foi a imposição de uma cultura sobre a outra no decorrer da história com o enfoque eurocêntrico.

Compreendemos que o conceito de cultura é vasto, complexo e podemos notar sua representação através da articulação dos sentidos, da produção criativa da “imaginação criativa”, da autoprodução, dos hábitos, da culinária, dos comportamentos, dos valores que criamos e lhes damos sentido com a vivência e nas relações constituídas entre os seres humanos. Em outras palavras, são os sujeitos que determinam as várias possibilidades que influenciam a cultura.

Encontramos, nas considerações do antropólogo Clifford Geertz, uma possibilidade de conceituar cultura:

[...] Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível [...] (GEERTZ, 1989, p. 10).

A cultura é constitutiva do ser humano, pois ao mesmo tempo em que restringe suas possibilidades, orientando modos de ser, oferecendo valores, conduzindo processos, ela viabiliza a nossa existência. Não é possível pensarmos em sujeito desvinculado de uma cultura, de um grupo social, porque como seres gregários que somos dependemos de um contexto de relações sociais. O sujeito se **auto cria** (autopoiese) em diálogo com outro, também com a cultura, e ele a refaz sempre como outra (FRANÇA, 2010).

Pensar em diversidade nos leva a argumentar que ela é inerente à condição humana. Embora esta ideia seja correta é necessário cautela para que não a deixemos se transformar em um olhar e conduta naturalizados, o que causaria prejuízos aos processos reflexivos que devemos mobilizar. Por outro lado, há que se ter o cuidado para não tomar como igual a diversidade que os diferencia.

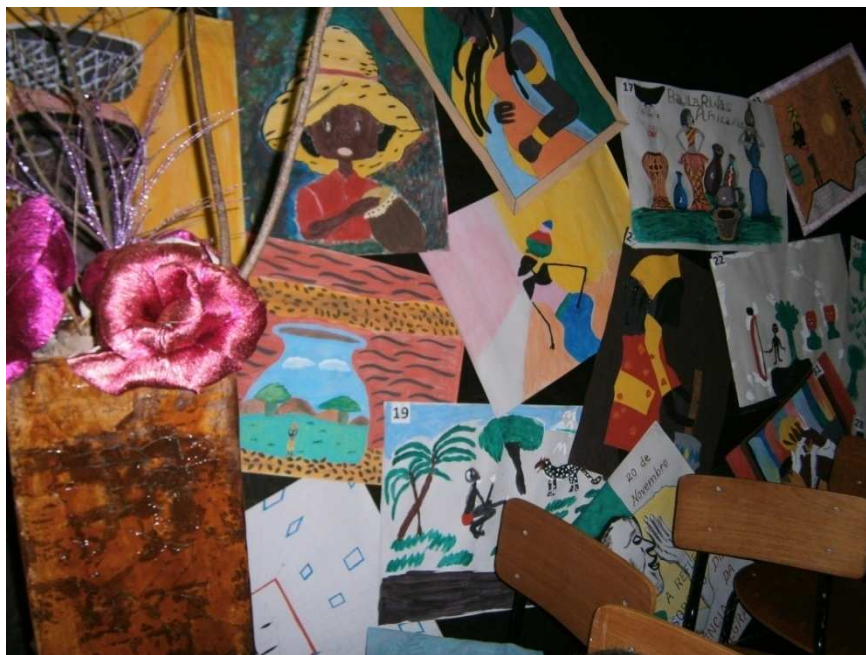


Figura 7: Atividades sociais da III Noite Afro Brasileira. (Fonte: Iara Maria dos Anjos Vieira)

Não podemos pensar a diversidade como somatória de diferenças muito menos como categoria abstrata que oculte as diferenças de coletivos concretos feitos desiguais em processos históricos cruéis, conforme nos alerta Arroyo (2008).

Sinalizamos nossa compreensão de diversidade explicitando que nessa estão implicadas as representações de negritude, do ser indígena, do ser jovem, adulto, criança, dos povos do campo, das possibilidades sexuais, culturais, do ser homem e mulher, religiosas, das inumeráveis possibilidades de ser humano, bem como, de suas limitações e assim por diante.

Em nossa sociedade, pensar a diversidade é ainda pensar em caminhos que possam ser proveitosos para interpretar e desconstruir visões e representações preconceituosas a respeito de alguns coletivos, tanto nos discursos em geral, a exemplo dos discursos literários, midiáticos e político, quanto naqueles presentes e impregnados nos olhares dos docentes, nas estruturas sociais e escolas, nas lógicas e nos valores constitutivos da estrutura educacional em seus diferentes níveis (ARROYO, 2008).

Os posicionamentos explicitados, no nosso entender, avançam em relação à questão de reivindicação de reconhecimento e tolerância ao diferente, pois prevê nesse posicionamento um processo repleto de tensões, dificuldades no diálogo, embates por



disputa de poder, portanto, construindo relações com poder de maneira mais simétrica entre as partes.

Para que se concretizem as relações sociais por meio da diversidade e da cultura, faz-se mister que a educação exerça uma função integradora nesta relação.

Para Freire (1996), “[...] a educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser nunca feita por um sujeito isolado”. Pensamos que essas trocas se evidenciam e se concretizam na interação das relações entre cultura, diversidade e educação, contribuindo para constuir, desta forma, uma sociedade melhor para todos.

Ainda para respaldar a importância do pensamento freiriano, buscamos no trabalho de Peter Maclaren, o qual é também fundamentado no legado deste grande pensador brasileiro, que: “A Educação, então, poderá ser concebida como destinada à criação da cidadania, destinada à justiça social e à reinvenção da vida social baseada nos ideais democráticos socialistas”. (MACLAREN, 2001, p.50).

## 2.2 Linguagem e Identidade

É possível pensar a linguagem de maneiras diferentes. Como um conjunto de signos que tem uma dinâmica própria, fundamentada na subjetividade, de acordo com Benveniste (2005); como linguajar, na esteira de Humberto Maturana,<sup>6</sup> que entende:

[...] **a linguagem**, sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos e, portanto, um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, **consiste num operar recorrente em coordenações de coordenações consensuais de conduta**. Disto resulta que as palavras são nós nas redes de coordenação de ações, e não representantes abstratos de uma realidade independente dos nossos afazeres. [...] As palavras que usamos não somente revelam nosso pensar, como também projetam o curso de nosso fazer. (MATURANA, *apud* FRANÇA, 2009, p. 9. Grifos nossos).

No entanto, apesar de diferenças no entendimento do que vem a ser a linguagem o que nos chama a atenção é a não dissociação da subjetividade, das emoções como fundamento da linguagem. Isso nos revela que, assim sendo, sua força e importância para as relações vivenciadas cotidianamente é enorme. Há uma mobilização

---

<sup>6</sup> Maturana utiliza o termo “linguajar” e não “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz. (Nota desta edição.). (MATURANA, 1998, p. 21).

das pessoas quando estão em comunicação nos aspectos intelectual e emocional, tornando essa experiência intensa, principalmente no que diz respeito à valorização/reconhecimento e desvalorização / não reconhecimento. Pensando a linguagem nesta direção é que não somente afirmamos sua importância, como também a impossibilidade de tratar das questões de Diversidade e Identidade – constituição dos sujeitos - sem nos reportar a ela enquanto conceito fundamental e elemento constitutivo e mediador das relações entre as pessoas.

Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que a linguagem é um fundamento para as reflexões e relações estabelecidas, ela se apresenta como vacilante e instável, podendo mudar e transformar nossos fazeres, nossas ideias e nossos sentimentos a partir das mobilizações afetivas entre os interlocutores, das atribuições de significados e da construção de sentido que se tornam possíveis com ela e a partir dela.

A linguagem é simultaneamente elemento construído socialmente, culturalmente que faz mediação entre as pessoas e constitutivo da pessoa. Nós nos apropriamos de significados culturais para conseguirmos nos orientar em nossas relações cotidianas. O que penso de mim passa, necessariamente, pelo o que os Outros significativos pensam de mim. A constituição de nossa identidade, sendo processual, materializa-se nas informações que o contexto social - valores, significados, sentidos, direções, avaliações, julgamentos fez chegar até nós. Se posso pensar que o Outro me constitui, portanto em relação, precisamos entender que nós também somos peça chave na constituição dos Outros com que nos relacionamos e para os quais nos tornamos significativos (FRANÇA, 2012).

O conceito de linguagem aqui nesse trabalho diz respeito ao que se diz com palavras, utilizando a língua em comum das pessoas, do dito via gestos, postura, ou seja, as informações que veiculam pelas relações intersubjetivas. Esses elementos compõem o contexto do discurso em que as relações se realizam (FRANÇA, 2012).

Para pensarmos o conceito de identidade, respaldamo-nos em Tomaz Tadeu da Silva (2000), para quem a diferença e a identidade são categorias resultantes de criação linguística. Nem uma nem outra são possíveis de serem pensadas fora da linguagem. Identidade e diferença, segundo o autor, habitam o mundo social e cultural e não

existem fora dele, assim como muitos outros conceitos e elementos que subsidiam as nossas reflexões.

Mesmo que essas colocações possam parecer óbvias, entendemos que é pertinente que sejam trazidas e colocadas em relevo, pois o processo de naturalizá-las seria muito desastroso e inviabilizaria uma discussão mais politizada e crítica acerca das questões que propomos nesse trabalho.

Identidade, portanto, nesse trabalho não será conceituada como produto, mas como processo ininterrupto ao longo da vida com possibilidade de constante mudança, transformação e instabilidade. Tanto identidade como diferença em termos conceituais traduzem um processo de produção simbólica e discursiva.

Na teoria sobre a constituição do ser humano, Paulo Freire (1987, p. 19) menciona que a palavra constitui a consciência do ser humano, somada à atividade do sujeito e de suas condições sociais. Este sujeito, ao comunicar-se, colabora com todos na construção e humanização do mundo. Também é pela palavra que o indivíduo identifica-se como sujeito único e diferencia-se de outros, reconhecendo-se a si mesmo como ser humano.

Também Silva (2000, p.106) define que a constituição de uma identidade está sujeita à utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo que nos transformamos, por isso, ele afirma que “Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas [...]”, ou seja, a prática

Freire, (1994), menciona que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. O ser humano, antes mesmo de apropriar-se do conhecimento formal da linguagem, é capaz de decifrar a palavra, porque isso lhe flui naturalmente, ou seja, ele consegue realizar a leitura do mundo.

Educandos e educadores empregam diferentes linguagens no decorrer das aulas, utilizando as palavras, os gestos, a música, entre outras, e vão se articulando para compreenderem e serem compreendidos. Isso lhes permite fazer uma leitura das coisas

que os cerca, capacita-os para conhecer a palavra que utilizam tanto na oralidade quanto na escrita. A interpretação e a compreensão do contexto dão significação à vida, através dessas leituras.

França (2009, p.9) cita Benveniste (2005) quanto à importância de se fazer uma distinção entre linguagem, língua e discurso:

A linguagem é todo sistema de expressão que permite a comunicação entre indivíduos por meio de palavras convencionais, faladas ou escritas. Todo ser humano é dotado da faculdade de exprimir intencionalmente sua opinião, expressar seu pensamento, como prática social com a possibilidade de modificar um contexto. Quanto a língua é a maneira de expressão comum a um determinado grupo, e o discurso é a linguagem posta em ação entre duas ou mais pessoas, ou seja, é o contexto de uma prática. (BENVENISTE, 2005, *apud* FRANÇA, 2009, p.9).

Para constituir-se, o ser humano passa por processos vitais de desenvolvimento por meio da educação, na sequência adquire os conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões. As linguagens, os hábitos, caracterizam a cultura, entendida como modos de vida comuns a toda a humanidade. A educação tem por objetivo subsidiar o indivíduo com conhecimentos culturais capazes de impulsionar as transformações materiais e espirituais exigidas pela dinâmica da sociedade.

Benveniste (2005) afirma que a linguagem faz parte do ser humano e a escolha de palavras que o falante usa em seu dizer denuncia a forma como vive, afinal:

É na linguagem e pela linguagem que o ser humano<sup>7</sup> se constitui como sujeito, porque só a linguagem se fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser (...). Não atingimos nunca o ser humano separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o ser humano reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um ser humano que encontramos no mundo, um ser humano falando com outro ser humano, e a linguagem ensina a própria definição de ser humano. (BENVENISTE, 2005, *apud*, FRANÇA, 2009, p11).

De acordo com a citação, entendemos que a linguagem verbal, predomina nas sociedades civilizadas e constitui também um elemento essencial de toda cultura, sem o qual ela não poderia existir, porque possibilita a transmissão oral ou escrita do passado

---

<sup>7</sup> No original do autor está a expressão homem. Substituída por ser humano porque esta outra expressão representa de forma mais precisa o que ele discute. (FRANÇA, 2009)

de uma coletividade. A linguagem serve da mesma maneira, como elemento constitutivo da cultura de um povo. A história e o sujeito, quando se trata de linguagem, estão sempre em movimento.

A escola é uma instituição que pode ser considerada como um micro universo social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, (re)produz padrões de conduta semelhantes das relações sociais fora da escola. Sendo assim, o relacionar-se com o outro, na escola, anuncia e até denuncia práticas sociais mais amplas, os valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estão presentes no discurso da escola. (CANDAUI, 2003, *apud* SANTOS, 2005, p.67).

A instituição social denominada escola é um local que materializa a diversidade e a organização social com seus valores, preconceitos, possibilidades e limites. São muitas as pessoas que lá transitam oriundas de condições e ambientes diferentes. Cada uma traz consigo sua linguagem, seus hábitos de estudar, de comer, de dormir; valores, visão de mundo, modos de vida peculiares como vestuário e alguns padrões comportamentais. Em resumo, diríamos que a cada sujeito cabe um papel na escola determinado pelos ambientes em que viveu o processo de socialização.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGIA DA PESQUISA

Depois de finalizado o projeto de pesquisa, o submetemos ao Comitê de ética da Unemat a fim de conseguirmos a liberação dos trabalhos. Esta autorização, entretanto, não nos foi dada de imediato, tivemos impedimentos burocráticos que fizeram com que a pesquisa não ocorresse em tempo hábil, mas assim que a obtivemos, demos início à pesquisa de campo.

Nossa primeira providência foi contatar a Assessoria Pedagógica e informamos nossa intenção de pesquisar os sujeitos envolvidos no processo educacional do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande. Após a concordância, dirigimo-nos ao *CEJA* e também pedimos autorização para começarmos efetivamente a pesquisa. A diretora nos encaminhou à coordenação pedagógica e aos demais educadores ali presentes e expusemos nossa proposta de trabalho. Depois desse encontro, retornamos para esclarecermos quais seriam os possíveis colaboradores para a pesquisa, porque a ideia era a de observar a relação entre os professores e educandos.

Sabemos que existem pessoas que trabalham no setor de apoio administrativo educacional, os coordenadores, docentes e técnicos administrativos e/ou pedagógicos e que todos, de uma maneira geral, são responsáveis pelo processo educacional. O trabalho de valorização pessoal não é feito *a priori*, mas durante todo o processo educacional. Essa valorização permeia todo o cotidiano do *CEJA*.

Diante da quantidade de pessoas que ali circulam, estabelecemos parâmetros para realizarmos as entrevistas com três alunos egressos que atualmente são professores da própria escola, porque não seria possível realizar as observações de uma turma matriculada na disciplina de Linguagem, devido ao planejamento do *CEJA*. O ano letivo nos *CEJA*'s para oferta das etapas de Ensino Fundamental e Médio, é organizado em três trimestres.

As técnicas utilizadas nessa pesquisa foram: a observação participante, que a pesquisadora esteve com dos educandos, docentes, técnicos administrativos e outros profissionais da educação feita ao longo da trajetória que possibilitou a compreensão do

universo da *EJA*; e as entrevistas<sup>8</sup> semi-estruturadas porque não daria para pensar: primeiro eles fazem isso e depois aquilo, principalmente em se tratando de auto-estima e valorização pessoal. Consideramos a fala dos sujeitos envolvidos que são professores e alunos egressos do *CEJA*, entendemos a oralidade (discurso) como ponto central e de fundamental importância, pois através dos fatos memorados pelos entrevistados podemos captar especificidades da cultura.

Coletamos os relatos dos colaboradores na própria escola, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Todo o material coletado foi filmado. As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente impressas.

Informamos que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que, seria utilizado um código com as iniciais do nome, idade e sexo, com o objetivo de preservá-los de qualquer constrangimento.

De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2010), ainda não existe uma teoria específica que dê conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos sociais. Segundo Minayo, isso acontece pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade. (MINAYO, 2010, p.17).

Minayo (2010) nos auxilia a compreender que o que na ciência chamamos de dados, não estão postos para nós, mas são construções a partir do olhar do pesquisador.

De acordo com Gamboa (1998)<sup>9</sup>, os temas referentes ao ser humano estudados nesta abordagem crítico-analítica, avaliam que a realidade é exteriorizada pelo ser humano, ou seja, referimo-nos ao contexto sócio-cultural, o sujeito através de seu conhecimento dá significação ao universo. Na certeza de que a história é sincrônica, vemos no processo educacional que ao aprender a dizer a palavra, o sujeito possibilita a construção de uma cultura e o desenvolvimento da sociedade. A visão de mundo desta

---

<sup>8</sup> ENTREVISTA, “[...] Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]” (SEVERINO, 2010, p. 124).

<sup>9</sup> (p.105 *passim*).

abordagem implica nas condições concretas de sua existência, condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político.

Nesse trabalho, nosso objetivo foi pôr em relevo os temas e/ou categorias que foram possíveis construir a partir das respostas oferecidas a nós pelos entrevistados, com o intuito de analisar essa temática. Estabelecer relações entre os dados fornecidos e as discussões a que tivemos acesso sobre a *EJA*, as teorias estudadas, buscando construir um sentido, uma interpretação em direção à questão inicialmente proposta a fim de elucidá-la: Como os sujeitos da pesquisa se veem antes e depois da experiência educativa da *EJA*?

Depois de transcritas as entrevistas, lemos cada uma com atenção e cuidado algumas vezes antes de iniciar propriamente as reflexões e categorização por temas. Ao construirmos as categorias observamos três das regras apontadas por Bardin (1979), como: - **Homogeneidade** – diz respeito a não misturar temas ou elementos diferentes em uma mesma categoria; - **Exclusividade** – Trata de que um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado por duas (2) categorias diferentes; - **Pertinência**- Refere-se à seleção de elementos que tenham relação com o objetivo da pesquisa.

Esse tipo de análise categorial permite a classificação de elementos de significação constitutivos do conteúdo comunicado. Importante ressaltar que a utilização dessa técnica conta com procedimentos e objetivos sistemáticos de descrição dos conteúdos das falas, das mensagens, sem que isso signifique o fim mesmo de análise. O interesse maior é no que estes conteúdos podem nos mostrar, nos ensinar depois do tratamento analítico. Há ainda o objetivo de inferir conhecimentos relativos às condições de produção e do processo de construção de dados.

Escolhemos a análise de conteúdo para subsidiar as análises que fizemos, por a entendermos muito profícua para nos desvelar o dito e o oculto na fala. A técnica de análise de conteúdo é simultaneamente um instrumento que pode ser aplicado em respostas provenientes de perguntas feitas pelo pesquisador aos sujeitos da pesquisa e, que nos oferece a possibilidade de avaliar por categorias ou temas que surgem dessas mensagens.

Descrevemos as fases do processo de análise que movimentamos neste trabalho: Leituras do material transcrito. A primeira leitura seguiu as orientações dadas



por Bardin (1979) e denominada de *leitura flutuante*<sup>10</sup>; construção de categorias e descrição delas; processo de inferência e de estabelecimento de relações dos dados tanto com as teorias como com outros elementos categoriais e, por fim, a interpretação.

Depois das leituras das entrevistas feitas, levantamos seis categorias para nos auxiliar na análise desses dados. Foram elas, a saber: Família, Outras Escolas, EJA, Linguagem, Diversidade e Identidade. Logo a seguir, fizemos considerações acerca de quais informações foram priorizadas em cada uma delas.

**FAMÍLIA:** neste quesito, as informações que agrupamos dizem respeito a qualquer pessoa que viveu de maneira próxima aos entrevistados, interferindo em seu cotidiano e em sua vida. Pai, mãe, avós, marido, filhos.

**OUTRAS ESCOLAS:** procuramos agrupar as informações relatadas das experiências que tiveram nos níveis de ensino fundamental e médio em escolas públicas que não a EJA, a fim de termos um panorama do que essas vivências mobilizaram nos entrevistados.

**EJA:** Nesta categoria, ficaram as informações que os entrevistados forneceram acerca de seu relacionamento e vivência nesta modalidade de ensino na escola Antonio Casagrande, na cidade de Tangará da Serra-MT. Nossa intenção nesse agrupamento foi de poder visualizar e interpretar com um pouco mais de segurança como os sujeitos se relacionaram lá, viam e vêem esta escola e quais lembranças que têm dessa vivência.

**LINGUAGEM:** Aqui concentramos os adjetivos que puderam nos dar uma ideia de como os entrevistados relataram suas trajetórias e quais foram às escolhas linguísticas, os significados, os sentidos que deram a suas experiências.

**DIVERSIDADE:** procuramos agrupar aqui nossa interpretação acerca dos relatos levando em consideração a diversidade constituinte tanto no espaço escolar como da sociedade. A escola materializa cotidianamente a diversidade presente na sociedade e, como tal, representa um espaço de negociação e tensões constantes.

**IDENTIDADE:** Nesta categoria ficaram as informações que nos auxiliaram a compreender, ao longo dos relatos, como os sujeitos dessa pesquisa percebiam a escola

---

<sup>10</sup> Para maior detalhamento a respeito dessa modalidade de leitura recomendamos a leitura da obra de Laurence Bardin. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

Antonio Casagrande quando eram alunos lá, quais os sentimentos e análises que compartilharam conosco sobre essas experiências, seja no tempo passado ou presente, já que os três (3) entrevistados são alunos egressos dessa escola e retornaram para lá como professores. Na sequência fizemos as descrições das entrevistas destacando o antes e o depois da *EJA*.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos esse capítulo reiterando o referencial teórico que nos subsidiou nas análises de dados, bem como, o caminho seguido. Escolhemos a análise de conteúdo para subsidiar as análises que fizemos, por ela ser muito proveitosa para nos desvelar o dito e o oculto na fala. Esclarecemos a criação de código para os entrevistados como estratégia para manter o sigilo de suas reais identificações.

Em seu PPP, o CEJA Antonio Casagrande, como todas as outras escolas, segue as orientações curriculares das leis que regem a educação no Brasil. Seu texto original, conclui afirmando que:

[...] o Projeto Político Pedagógico não pode ser transformado em um mero documento e sim no centro da vida da escola, uma proposta 'real' para continuar melhorando e aprimorando o conjunto das (re) aprendizagens, reflexões, ações e relações somando ao trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e comunitário da escola. (PPP, 2009, p.8).

Contudo, o que podemos observar de acordo com as declarações do entrevistado Pasma35M, são outras constatações, referentes ao que realmente vivenciou:

[...] O estudante de EJA é um público eclético. [...] Hoje o ideal seria a gente ter uma escola de EJA com um perfil que atendesse aquelas pessoas que se afastaram da escola e considerar que elas têm dificuldades de aprendizagem. [...] [...] Por outro lado, dentro da mesma sala matriculam-se esses que estão com dois, três anos fora da sala de aula, porque o Estado diz que eles devem se matricular aqui. Eles têm ritmo de aprendizado muito mais acelerado, aprendem muito mais rápido, têm outra necessidade, pensam no vestibular [...] Há uma terceira opção de organização da escola, que são os adolescentes que não se enquadram mais na escola ciclada e que eles têm problemas graves de comportamento, são indisciplinados absolutamente, mas têm rapidez no aprendizado. Então, são no mínimo três públicos bastante distintos que a escola deveria estar preparada para atender e não está eles estão todos juntos na mesma sala. (Pasma35M, Transcrição de Entrevista, 2012, p.2).

Podemos inferir confrontando o que está escrito no PPP do CEJA Antonio Casagrande com a realidade vivenciada pelo entrevistado, uma visível divergência, alimentada por uma série de fatores, tanto de questão estrutural da escola quanto na falta

de preparo dos profissionais da educação para atender ao público diverso da EJA; tudo isso contribui para o distanciamento entre a propositura documental e o que ocorre efetivamente nessa modalidade de ensino.

No capítulo, anterior relatamos como elegemos as categorias necessárias para nossa análise, vimos que é importante pontuar que essas categorias: família, outras escolas, EJA, linguagem, diversidade e identidade estão estreitamente articuladas não sendo possível estabelecer a todo o momento uma discussão particularizada e sequencial delas. As categorias serviram ao longo da análise para nos chamar a atenção para essas questões que, embora imbricadas, podem revelar questões diferentes entre si.

As três pessoas entrevistadas mostraram alguns pontos em comum. Eram egressos da escola Antonio Casagrande, nutriam sentimento de apreço pela escola, eram socialmente desfavorecidas, moraram por algum tempo no campo e as famílias apoiavam e valorizavam os estudos. Cada qual com sua história mostrou que desde a juventude assumiram a postura de resistência e firmeza em relação às dificuldades enfrentadas, buscando alternativas de independência para de algum modo voltar para a trajetória de estudo. Trajetórias estas entrecortadas por distanciamentos e reaproximações da escola.

É possível dizer ainda que em outras escolas que frequentaram - escolas públicas de ensino fundamental e médio - viveram algumas passagens que marcaram suas vidas de maneira positiva e/ou negativa. PCAS30F fala do apoio que teve de um ou mais professores que se interessaram por ela e foram fundamentais para que ela não parasse de estudar.

A entrevistada em dado momento de seu relato, comentou que o diretor, percebendo sua situação difícil no espaço escolar devido a sua gravidez aos quinze anos de idade, às chacotas e piadinhas dos colegas e suas frequentes ausências na instituição, foi até sua casa encorajá-la a retornar para a escola com a promessa de lhe dar todo o apoio. Assim encontramos em seu depoimento:

Engravidei com quinze anos, e aí por conta de vergonha dos colegas, porque eu sempre fui assim menina mais quieta, mais acanhada, **super dedicada**, de repente grávida, não foi fácil. Eu fiquei super envergonhada, saí da escola e com vergonha não voltei pra escola, nisso se passaram algumas semanas, se não me engano um mês e **por eu ser uma ótima aluna, sempre fui boa aluna, tirava boas notas, o**

**diretor na época** – por sinal é irmão do professor lá do CEJA – **foi na minha casa, falar para eu voltar para escola, que eu não podia perder o ano, que eu era boa aluna.** Ele me convenceu, que me daria todo o apoio, em questão das chacotas, piadinhas, e eu voltei, fiz as provas do meio do ano, fui super bem, mesmo com um mês sem ir a escola e eu pedi minha transferência (...) fui para outra escola para terminar a oitava série. Na época **o pai da minha filha**, eu fui morar com ele, sai da minha casa e ele também não queria me deixar estudar[...] Ele **não queria me deixar estudar**, daí eu falei: **Não, eu vou estudar, independente, eu vou estudar, e eu encarei e fui, terminei a oitava série também com dificuldade** (PCAS30F, p.1 – Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos nossos).

Nesse recorte, evidenciam-se algumas das dificuldades que a entrevistada encontrou no espaço escolar, que na época se via como quieta, tímida, acanhada e o que pressupunha ser a conduta de alguém que se colocava dessa forma. Nas entrelinhas fica para nós que seu entendimento de alguém que assim se apresentava não coincidia com a gravidez e essa situação a enchia de vergonha.

Nos grifos que fizemos é possível notar que embora diante de muitas dificuldades a entrevistada cultivasse um sentimento de que valia a pena investir nela, sentimento esse possivelmente construído pelo apoio da família em relação aos seus estudos, na conduta do diretor de uma das escolas que estudou, pois esse foi até sua casa convencê-la a voltar para a escola, por ser boa aluna. Temos, portanto, aqui três categorias explicitadas: família, outras escolas e identidade. Esse sentimento positivo em relação a si mesma (identidade) aparece em toda a entrevista, o apoio que recebeu dos avós para estudar (família) e o apoio do diretor de uma das escolas que frequentou e da professora (outras escolas) possivelmente contribuíram para que sua auto estima positiva fosse construída. Referiu-se também ao apoio de uma professora que “[...] na época me ajudou muito, porque ela me defendia, me dava preferência na hora de sair, na hora de corrigir alguma coisa [...]” (PCAS30F, p.1 – Transcrição de Entrevista, 2012).

O apoio da família, de alguns professores de outras instituições escolares e os resultados desse processo educacional traduzido por *boas notas* foram fundamentais para firmar, na entrevistada em questão, o sentimento de que deveria continuar a investir em seus estudos. Reconhecia a importância da escola em sua vida, por ter sido sensível aos esforços empreendidos por sua família, mais especificamente de seu avô que para que ela tivesse melhores condições de estudar se propôs a mudar para a cidade e viabilizar essa atividade. Nas palavras dela:

[...] na época eu morava com meus avós, minha mãe trabalhava aqui na cidade e eu e meus dois irmãos ficávamos no sítio com meus avós. Então na verdade, minha mãe já morava aqui (Tangará), meu pai é falecido. Ela ia uma vez por semana ver a gente, aos domingos e aí nós começamos a estudar. **Meu avô se viu obrigado a mudar para a cidade para nos dar educação. Eu acho que é por isso, por esse incentivo, que eles deram, por serem velhos e se disporem a sair do ambiente que eles gostavam, por nós, porque eu não desisti da escola. Eles sempre plantaram que a educação é primordial, abriram mão daquilo que eles gostavam para nos dar estudo, por isso que enfrentei na época o marido, todas as dificuldades, as críticas, mas terminei os estudos e para fazer a faculdade não foi diferente.** Eu morava já sozinha, trabalhava de manicure com minha mãe e pagava babá, não tinha dinheiro pra nada[...]Não tinha dinheiro pra nada, era só cuidar mesmo, pagar conta da casa e pagar a babá até terminar a faculdade. (PCAS30F, p.3 – Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos Nossos).

Vale lembrar que a família apoiava os estudos, porém não a apoiava em relação a sua condição de gravidez, contribuindo para que ela se sentisse muito mal e envergonhada por isso. Abaixo transcrição das palavras da entrevistada:

[...] **Eu não encontrava apoio em casa,** chegava na escola eu me deparava com isso, então **eu era assim, a diferente,** sabe? [...] **eu era mais tímida, então eu me recolhi num canto. Eu tinha vergonha de olhar para as pessoas. Eu tinha vergonha de minha barriga, às vezes eu olho e não consigo superar...**, porque chegava em casa era só crítica. Na época eu andava de bicicleta com barrigão, **não era fácil.** Era longe, **mas eu consegui vencer;** [...] por onde eu passava todo mundo parava para me olhar e ficava cochicho, como se ninguém tivesse pecado. (idem, p. 4 – Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos nossos).

Aqui as questões sobre identidade se evidenciam quando a entrevistada coloca seus sentimentos frente às relações estabelecidas em outras escolas como alguém humilhada, diminuída, sem amigos e que não conversava. Por estar em condições diferentes às esperadas para uma menina de sua idade, no contexto de sua convivência social, lhe é imputada muitas vezes situações, comentários, olhares que lhe causam conflito, dor e constrangimento. A diferença é aqui vivida e mobilizada pelo entorno como algo menor, sem valor e que “autoriza” aos que não concordam com as condições da entrevistada de fazerem chacotas e se comportarem de forma desrespeitosa em relação a ela.

A maneira como a diversidade é tratada está evidenciada. Essa é vista com estranhamento, sem respeito, criando tensões e pressões para que haja enquadramento de comportamentos dentro das prescrições socialmente aceitas. Quem ousar se

distanciar do que foi prescrito como conduta aceitável sofrerá as sanções e punições como se tivesse “pecado”, transgredido as possibilidades que se encontram dentro de limites pré-estabelecidos na sociedade em que a pessoa se insere.

Como a pessoa fica sabendo que está sendo discriminada e que foi isolada por determinados grupos? Pela linguagem que se manifesta tanto na oralidade quanto no gestual e postura identificável na intersubjetividade. Também, a ênfase que se dá às determinadas expressões ou palavras, denotam as condições vivenciadas pelos entrevistados. Neste caso, por exemplo, o destaque dado às palavras ‘dificuldade’ e ‘pecado’, mostram a aspereza do percurso transposto por PCAS30F.

Ainda na categoria família, temos a falta de apoio do marido que obstaculizava sua trajetória buscando imputar-lhe culpa em relação as suas ausências em casa e no cuidado com a filha. No entanto, sua força e determinação, mais uma vez fizeram-na resistir às pressões e superar a condição de desfavor em que se encontrava na vida conjugal. Assim a entrevistada nos relata o que aconteceu depois do nascimento de sua filha:

**[...] o pai dela não me dava apoio, não queria que eu estudasse e assim tentou me impedir de todas as formas. O que acontecia com o nenê era porque eu não estava em casa, foi difícil, aí eu terminei esse primeiro ano aos trancos e barrancos.** Eu não arrumava trabalho, as dificuldades eram grandes, principalmente o financeiro, a ignorância por parte dele, aí eu parei. Vou parar, não dá mais. Fiquei o ano de 99 e de 2000 sem estudar. Na metade do ano de 2000, aí eu falei: Chega! Eu vou estudar, **fui para o Supletivo Casagrande**, eu ainda estava casada, voltei. Consegui uma vaga na metade do ano [...].O segundo ano em 2001 e o terceiro ano, pois a cada seis meses se fazia uma série. **Então, o que aconteceu, eu terminei na segunda metade do ano de 2001 e já fiz o vestibular, ali mesmo. Nem sabia o resultado ainda, se eu tinha passado ou não no Antonio Casagrande e fiz o vestibular para Letras na Unemat e passei. Cursei Letras e agora estou dando aulas. Eu me separei, criei minha filha sozinha, hoje ela tem quatorze anos, ela está no primeiro ano do Ensino Médio, e eu estou trabalhando na educação há quatro anos.** Fiquei parada um tempo logo que terminei a faculdade e agora é que abracei a educação mesmo. (PCAS30F, p.2 – Transcrições das Entrevistas, 2012, Grifos Nossos).

Neste fragmento também fica claro o fato de acreditar que seus planos dariam certo e sua confiança em si mesma se evidencia quando diz “[...] já fiz o vestibular, ali mesmo. Nem sabia o resultado ainda, se eu tinha passado ou não no Antonio

Casagrande e fiz o vestibular para Letras na Unemat e passei. Cursei Letras e agora estou dando aulas.” (PCAS30F, p.2 – Transcrição de Entrevista, 2012).

Outras marcas também foram compartilhadas relativas a outras escolas. PCAS30F relatou uma situação em que se sentia humilhada, desrespeitada e alvo de chacotas e zombaria de seus colegas. Vejamos a seguir o que ela nos disse:

[...] essa experiência do teatro me marcou bastante, me senti muito humilhada sabe. Não cheguei a fazer a peça, mas me senti muito humilhada porque por onde eu passava todo mundo parava para me olhar e ficava cochicho, como se ninguém tivesse pecado [...] [...] essa experiência para mim, foi o que marcou, porque desde que eu engravidei até o momento que eu saí da escola X, eu era alvo de piadinhas, inclusive, eu me lembro de um episódio que me marcou bastante. Eles iam, isso lá na escola Y, eles iam fazer um teatro, eu não me lembro agora o tema, mas a personagem principal era cheia de filhos e a escola queria que eu fizesse aquele papel, porque eu era a menina pra frente, grávida, não eram esses os termos usados não...eram termos pejorativos que me magoaram. (PCAS30F, pp.3 e 4 – Transcrição de Entrevista, 2012, Grifos Nossos).

Apareceu aqui em sua fala, mais uma vez, a pressão do grupo para que ela representasse um papel que ela não queria, por não se ver nele. A entrevistada PCAS30F resiste a isso, porém, não é poupada pelo grupo que a magoa, via linguagem, fazendo-a sentir-se muito mal com a situação.

Na entrevista de número dois (2), realizada com PCCM48F, vemos que no imaginário do aluno da EJA, a perplexidade diante do fator idade seja um dos implicadores para o avanço na aquisição do conhecimento. Ora, justamente este que é um dos motivos para a existência da EJA; porém, acreditamos que seja este mesmo fator um dos vilões nas questões pertinentes à evasão da modalidade: “Meu nome CCM, tenho 48 anos, bem mais velhinha que fulano [...]” (PCCM48F, p.1, Transcrição de Entrevista, 2012).

A entrevistada justifica-se comparando sua idade com a dos demais. Encontramos indícios implícitos de sua justificativa nas experiências que teve ao longo de sua vida estudantil, pois, desde o início, já estava inserida em um ambiente de diversidade, estudando com pessoas de faixas etárias muito diferentes da sua, entre eles os primos e tios, todos na mesma sala de aula. Também relatou suas dificuldades em chegar ao espaço escolar e sua vontade e alegria para retornar aos estudos:



[...] estudava numa **escolinha, escolinha** de zona rural. Ali nós terminávamos a quarta série e terminavam os estudos, **não tinham outra alternativa**, você tinha que ficar ali no sítio mesmo, até que com o tempo começou a passar um ônibus escolar. Eu fiquei falando: **agora eu quero estudar, quero estudar...pouca oportunidade**. Voltamos eu e os meus irmãos mais os tios, as tias, os sobrinhos tudo na mesma sala. Fomos todos para a escola. Então nós andávamos uns dois quilômetros a pé, pegávamos o ônibus e andávamos mais treze. **Tudo era alegria para nós e ali ficamos**. (PCCM48F,p.2 – Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos nossos).

A categoria linguagem aqui nos mostrou que quando a entrevistada em questão adjetivou a instituição de ensino de “escolinha” lhe dá um sentido de algo menor, que busca o *status* de escola, mas que ainda não o tem. Possivelmente, por sua precariedade em termos de professores e de infraestrutura.

No entanto, ainda que se manifeste verbalmente dando essa possibilidade de compreensão a nós pesquisadoras, mostra-se simultaneamente feliz por ter essa oportunidade já que “não tinham outra alternativa”. Mais à frente ela disse enfaticamente que queria estudar, demonstrando sua disposição e determinação para isso. Pois, diante das dificuldades relatadas o que ela enfatiza é a alegria que sentiam por terem essa oportunidade de estudar (PCCM48F, p. 2, Transcrições das Entrevistas, 2012).

Posteriormente, já na fase adulta, casada, vivendo sob a aceitação dos dogmas impostos pela sociedade, seguia os passos de seu marido, e não se questionava sobre seu lugar social aceitando a mesmice do cotidiano “parei, casei, a idade vai passando, você casa. Fui trabalhar em mineração no meio do mato e em vez de eu vir mais para o centro, eu fui cada vez mais para o interior” (PCCM48F, p. 2, Transcrição de Entrevista, 2012). Afastando-se assim, cada vez mais da possibilidade de retorno aos estudos.

Em seu retorno a Tangará da Serra, em suas reflexões se dá conta pela primeira vez que tem um lugar social, conquistado através da aquisição profissional “Já tinha uma profissão eu era costureira, eu costurava muito tempo, levantava de madrugada, ia dormir tarde, **só costurando, costurando, mas produzindo [...]**” (PCCM48F, p. 3, Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos nossos).

Nas categorias identidade e linguagem, inferimos que ao enfatizar “só costurando, costurando, mas produzindo”, percebemos que se reconhece dentro da

engrenagem social, como mão de obra, mas ainda não realizada pessoalmente – só costurando – metaforicamente entendemos que passa a se ver como gente que produz, que faz parte do processo do sistema capitalista mencionado por Marx. Contudo o excesso de trabalho fez com que adoecesse, o que a afastou dessa conquista tão importante. Voltou à sua condição anterior, porém, já havia se posicionado como sujeito social através de sua profissão, e isso lhe fez refletir sobre a vida:

**Eu comecei a ter problemas no meu braço direito, muita dor (três vezes)**, ia ao médico, tomava remédio, foi indo até que um dia ele falou: ‘Agora chega, a senhora não vai costurar mais, vamos parar, vamos tratar desse braço. **Vai ser um tratamento longo, você não vai poder costurar tão fácil.** Vamos ter que parar’. Eu parei, mas você não aguenta, somos acostumados a trabalhar a vida inteira [...] (PCCM48F, p.3, Transcrições das Entrevistas, 2012. Grifos nossos).

Por conta desses fatores, iniciou-se um quadro de depressão, “fiquei perdida, comecei a ficar meio depressiva e aí meu marido perguntou: por quê você não volta a estudar?, mas eu: voltar a estudar? Já estou velha né?”(p.3). Entretanto, já não havia como voltar à inércia, acatou a sugestão do marido, e pesquisou as escolas de Tangará, “ah! tem o *EJA*. Vamos lá no Antonio Casagrande.”(p.3). Assim, em 1998, entrou na *EJA*, tinha medo! Mas era consciente de sua vontade, e entendia que aquela era a oportunidade.

[...] Comecei a ler, fiz o supletivo, fiz o primeiro, segundo e terceiro ano, foi muito bom, professores excelentes, acolhedores. Essa turma assim, que marcou muito, muito, tanto os colegas quanto os professores daquela época. Eram todos muito acolhedores (PCCM48F, p. 3, Transcrição das Entrevistas, 2012).

A partir de então, um novo mundo desvela-se para PCCM48F, ela altera sua condição e integra-se socialmente, através das relações que estabelece encontrando no ambiente escolar o respaldo propiciado por colegas de sua turma, mulheres, quase todas de sua idade, que a motivaram para seguir na busca de seus sonhos.

Apoiada pela família, professores, colegas de escola, PCCM48F, ainda em tratamento de saúde, causado pelas dores em seu braço, o que a impedia de exercer sua profissão, “ainda não podia costurar” concluiu o ensino médio, fez inscrição para o vestibular, optando por Letras, foi aprovada em 5º lugar, graduou-se, e posteriormente, assume uma cadeira como professora no *CEJA*. Assumindo, assim, o lugar social pelo

qual tanto lutou. Diante do exposto, podemos contemplar as categorias família, *EJA*, identidade e constituição do sujeito.

As intersecções entre os entrevistados residem, principalmente, nas dificuldades sejam elas de cunho pessoal ou social que tiveram para ter acesso à educação.

PASMA35M, o terceiro entrevistado, inicialmente, relata os problemas que vivenciou em sua infância, em Curitiba, onde, além de todas as adversidades, tinha que enfrentar o fantasma do frio “[...] minha família é pobre e nós vivíamos na periferia de Curitiba, onde eu nasci numa cidade grande e lá eu estudava. Sempre estudei em escola pública. Lá nós tínhamos o agravante, a dificuldade do frio, não nos faltava agasalho, mas o frio é o que eu consigo lembrar da minha infância.” (PASMA35M, p.1, Transcrição de Entrevista, 2012)

Como muitos dos migrantes que chegaram a Mato Grosso, PASMA35M, e sua família instalaram-se na zona rural, ali teve seu primeiro contato com a nova realidade educacional que se lhe apresentava.

Este entrevistado, como os demais, ao falar de sua escola, enumera a precariedade que professores e alunos tinham de enfrentar cotidianamente: “[...] a escola era bem pequena só com duas salas de aula a escola era de madeira [...], muitas vezes nós levávamos a *merenda* pra a escola [...]”. (PASMA35M, p.2, Transcrição de Entrevista, 2012).

A tomada de consciência de PASMA35M, ainda criança, em relação ao outro, faz-se notória diante da percepção das ações de atenção e afeto demonstradas por seus primeiros educadores, vimos isso nessa passagem: “eu me lembro que as professoras é quem fazia o lanche quando tinha *merenda*”, na visualização da imagem dessa entrevista, o que ele enfatiza implicitamente não era a fome, mas a solidariedade que eles tinham uns com os outros. Afinal,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2002, p.21).

Cabe ressaltar que a precariedade exposta, foi provavelmente superada pelas relações de afeto e acolhimento que se consolidaram, por meio das atitudes das professoras. Entretanto, o que ficou deste período não foi o conhecimento pedagógico, mas sim o conhecimento humano no contato com os colegas, nas trocas de lanches e o carinho das professoras. Contudo, em relação à educação básica como instituição, o que lhe marcou foi o fato de haverem ficado lacunas em sua formação intelectual, pois até a atualidade existem questões que não ficaram claras para ele.

Mesmo que tempos depois Pasma35M, tenha enfrentado outras situações de aproximação e afastamento da escola, marcas indeléveis perpetuaram-se em sua vida, mensurando, desta forma, o legado que o papel de um educador pode deixar.

Quando conheceu a proposta da *EJA*, pensou que sua relação conflituosa com a escola, havia sido superada, no entanto, “Mesmo vindo para esta escola, com proposta acelerada, que oferecia um ensino de qualidade, onde era bastante exigente, eu fiquei com dificuldade e abandonei”. (Pasma35M, p.4, Transcrição de Entrevista, 2012).

O apoio familiar foi fundamental para que ele não abandonasse definitivamente a escola, pois o amparava. Inconscientemente, Pasma35M buscava o conhecimento, e, de maneira quase intuitiva, iniciou um processo de aproximação à leitura, veiculado pela Bíblia, que gradativamente despertou nele o interesse de retornar à escola.

**[...] era uma proposta diferente ainda, na época, o Antonio Casagrande chamava-se Núcleo de Estudos Permanentes (NEPE).** [...] era como se fosse supletivo, era uma proposta acelerada, se fazia em um semestre letivo um ano letivo. Então, em um ano e meio concluía-se o ensino médio, isso é que me atraía para cá. (Transcrições das Entrevistas, p.9, 2012). **[...] ao estudar aqui percebi algumas coisas, eu gostei muito de alguns professores de história, decidi que queria fazer faculdade e aqui não tinha na época.** [...] eu fiz o vestibular para Letras aqui no campus de Tangará e passei [...] mas não fiz matrícula. No ano seguinte fiz o vestibular para História na Unemat no campus de Cáceres e passei. [...] Conclui minha graduação em 2004 e em 2005 comecei minhas primeiras experiências como professor. (Pasma35M, p. 5, Transcrição de Entrevista, 2012. Grifos nossos).

Seu retorno à vida escolar, outra vez foi marcado pelo acolhimento por parte dos educadores, o que desta feita o impulsionou de maneira definitiva a entrar no processo de aprendizagem, o que resultou na sua admissão como professor concursado na instituição da qual é egresso, o *CEJA* de Tangará da Serra- MT.

A questão identitária aqui apresentada traz a linguagem como manifestação da avaliação de Pasma35M sobre o carinho que confere mais intensidade à experiência, além, claro, de mostrar como algumas situações e relações foram estabelecidas na escola na qual se propôs a estudar e, posteriormente lecionar.

Ao ser questionado sobre sua atuação profissional no *CEJA* Antonio Casagrande, o entrevistado comenta que a princípio não pensava em trabalhar na escola, mas, depois que prestou o concurso e foi chamado, viu esta possibilidade se concretizar.

Pasma35M: Eu não diria, eu digo assim, entre os professores quando agente está conversando, eu digo sempre que eu sou um profissional, faço questão de frisar, eu sou um profissional, eu não sou amador, então eu não sou, é eu gosto do que eu faço, só que eu faço porque eu sou pago e não é sacerdócio, **se me pagarem melhor em outro lugar, eu saio daqui e vou prestar meu serviço em outro lugar, mas enquanto eu estiver aqui, eu tenho que ser bom aqui, eu penso que eu tenho que ser útil para as pessoas**, onde eu estiver, onde eu estiver eu tenho que ser útil para as pessoas, então aqui e também isso não é algo frio assim. Ah, então eu faço porque eu sou pago, não eu me empenho, eu devolvo para o Estado, eu devolvo para o público o salário que eu recebo, não quer dizer que eu sou absolutamente frio, eu me importo com as pessoas, só que se eu não fosse pago eu não faria. (Pasma35M, p.8, Transcrição de Entrevista, 2012. Grifo nosso.

Observamos entre as transcrições anteriores, PCAS30F, trabalhava como manicure, PCCM48F, como costureira, ambas demonstram estar felizes com a função que agora exercem como profissionais da educação, em nenhum momento fazem menção de parar com as atividades, ao contrário, mostram-se realizadas financeiramente. Somente Pasm35M, faz referência quanto a sua predisposição de mudar de ambiente de trabalho caso o pagassem melhor. Compreendemos que existe uma priorização da racionalidade sobre a emoção, mas isso de maneira alguma afeta seu desempenho como profissional.

O depoimento do pesquisado mostra que, por mais que ele se importe com as pessoas, nesse momento de sua vida, ele devolve para o público do *CEJA*, uma atuação de acordo aquilo para o qual foi contratado pelo Estado. Vale ressaltar dentro da categoria *EJA*, que quando ele atuava como professor de História, e estabelecia uma relação mais afetuosa com os educandos, talvez seja sua posição atual que o faça alterar os valores sociais

Em relação à categoria denominada de *EJA* os três entrevistados foram unânimes em relatar episódios e fatos que revelam seu carinho pela escola, como as relações lá eram acolhedoras e falaram de como percebiam a *EJA* diferente das demais escolas que frequentaram. Falaram muito em acolhimento, atenção, interesse dos professores pelos alunos e, embora não tenham tido a intenção de retornar a escola Antonio Casagrande, ficaram felizes por estarem lá na condição hoje de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, o projeto de pesquisa apresentado para o Mestrado em Educação tinha a intenção de estudar e compreender como a linguagem mediava às relações estabelecidas entre educadores e educandos em sala de aula, mas não foi possível porque dependíamos de fatores externos que não estavam sob nosso poder.

O primeiro problema foi o de não conhecermos quem seriam os sujeitos da pesquisa, segundo, porque o *CEJA* realiza matrículas trimestralmente, além de outros fatores que são específicos da modalidade.

Diante das dificuldades apresentadas, procuramos a direção, a coordenação e os docentes e, nesse diálogo, surgiram outras possibilidades que ampliaram nosso conhecimento. A partir das sugestões, foi possível elencar alguns nomes de pessoas que haviam cursado a modalidade *EJA* e que, posteriormente, regressaram para o *CEJA*, agora na condição de professores. Foi nesse momento que mudamos o foco de nossa pesquisa.

Na perspectiva que se desenhou ao longo do trabalho de pesquisa, pudemos constatar que a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades que visa contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de modo a garantir aprendizagem centrada no aprender continuamente. Acreditamos que é uma fase de muitos desafios ao considerarmos o tempo que a pessoa ficou afastada desse contexto. Isso nos motivou a fazer uma pesquisa que suscitasse reflexões sobre como os professores entrevistados se viam antes e depois da trajetória no Centro de Educação Antonio Casagrande

Em nossas visitas, notamos que no Centro de Educação são colocadas em ação as propostas provenientes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em relação à Educação de Jovens e adultos. O reconhecimento e a possibilidade de respeito e ressignificação de cada sujeito torna o ambiente do *CEJA* Antonio Casagrande em Tangará da Serra, um atrativo ao público ao qual se destina.

O *CEJA* Antonio Casagrande oferece várias modalidades de ensino às pessoas que almejam sair do silenciamento imposto pela ignorância e pela alienação, causados

pelo analfabetismo ou ainda pelo esmagamento das ações capitalistas sobre os seres humanos, oferecendo-lhes uma situação de busca da autonomia e emancipação.

De acordo com o que avaliamos do Projeto Político Pedagógico da escola Antonio Casagrande e estabelecendo uma comparação com os dados levantados nas entrevistas, podemos dizer que os educadores têm cumprido com um dos princípios apresentados na proposta da escola que é de trabalhar com a auto-estima dos alunos e alunas. Em todas as entrevistas que fizemos, os pesquisados colocaram que os professores do *CEJA* Antonio Casagrande são muito mais acolhedores do que os que trabalham em outras escolas da rede pública.

Consideramos que o *CEJA* de Tangará da Serra existe para que as pessoas ali inseridas estejam expostas a um processo de socialização cultural e de integração pessoal. Todo esse movimento eleva nossos jovens e adultos a patamares concretos de cidadania, fazendo com que desta forma sobrevivam à cultura e, conseqüentemente, ao processo educativo.

As entrevistas apontaram que o trabalho realizado pela *EJA* fez diferença na questão da constituição dos sujeitos, de maneira positiva e decisiva em muitos momentos, seja no que diz respeito às escolhas, e retomadas de objetivos por parte dos alunos, como também em um novo modo de olhar para suas possibilidades e condições sociais. Quando se tem professores atentos e sensíveis para o aluno, o processo educacional pode assumir uma direção inesperadamente mais conveniente do que aquela inicialmente pensada. Pode ser esta a principal justificativa ao se reivindicar, para essa modalidade de ensino, maiores investimento e qualificação docente, e assim alterar a visão dos governantes para esta modalidade.

Portanto, acreditamos que as propostas apresentadas pelos educadores daquele Centro de Ensino contemplam a diversidade e a linguagem para interpretar os fenômenos apresentados nessa escola. Assim, vislumbramos que o processo de interação do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande é um dos viabilizadores para que se estabeleçam questionamentos, discussões e busca de significados da intencionalidade dos sujeitos frente à realidade de sua constituição identitária.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Os coletivos diversos repolitizam a formação.** In: PEREIRA, J. E e LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (p.11-36)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 51. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos: 20).

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Resolução Nº 630/2008-, Parecer/ CEB nº 301/210- CEE/MT, 22 de Junho de 2010. **Diário oficial** Cuiabá 01 de Julho de 2010.

CUNHA, L, A. e GOES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

DI PIERRO, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos e o Plano Nacional de Educação.** Educ. Soc., Campinas, 2010. v.31, n.112, p.939-959.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Acessado em: 26/12/2012.

FRANÇA, C. C. **Cultura, Linguagem e Identidade.** *Educere et Educare.* Revista de Educação: Cascavel, PR. (Programa de Mestrado em Educação), EDUNIOSTE. v. 2 n. 213-227, 2006. ISSN 1809-5208. 2006

\_\_\_\_\_. **Linguagem e intersubjetividade.** In: Anais. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2009. Tangará da Serra- MT, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diversidade e formação de professores.** (Artigo publicado) Núcleo de Educação e Diversidade, NEED. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2009. Tangará da Serra-MT. 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas, SP: Práxis, 1998, p.103-108. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro- RJ: Editora LTC, 1989.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KABEYA, R. B. A. **Alunas Negras e Trajetórias de Escolarização: perfil da EJA**. Cuiabá: UFMT, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

MACLAREN, P. **A Pedagogia da Utopia** (Conferências na UNISC- 8,9 e 10 de setembro de 1999). Trad. Ms.Marcia Zimmer. Santa Cruz do Sul- RS: EDUNISC, 2001.

MARX. K.; ENGELS. F. **O manifesto do partido comunista**. Ed. Novos Rumos Rio de Janeiro: 1987.

MATURANA R., H. **Emoções e linguagem na educação e na política** trad. José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MINAYO, M. C. de S. (Org) **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

MUNANGA, K. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA, 1. 2003. São Paulo. **Anais...** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, São Paulo: 3ª Concurso de Dotação para Pesquisa “Negra e Educação.” São Paulo-SP, 2003, p.11.

PALMA FILHO, J. C. (Org.) **Pedagogia cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3ª ed.: PROGRAD/UNESP. São Paulo: Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.

RAMOS, R. N. M. P. **Padaria Espiritual: a mais viva e irreverente aventura literária do Ceará**. 2009. 53 f. (Monografia de graduação)- Universidade do Estado de Mato Grosso-MT. Tangará da Serra-MT, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

## **ANEXO I-DIARIO OFICIAL DE 01/07/10**

### **CREDENCIAMENTO CEB Nº 150/2010-CEE/MT**

**O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO**, no uso de suas atribuições legais, considerando o que dispõe a Resolução Nº630/2008-CEE/MT, e tendo em vista o que consta do Processo Nº 2229/2010 CEE/MT, e do Parecer CEB Nº 301/2010-CEE/MT, aprovado em 22 de junho de 2010, resolve **CREDENCIAR** para ministrar a Educação Básica, a partir de 01 de janeiro de 2009, o **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Antonio Casagrande**, localizado na Rua Neftes e Carvalho, nº 1000-E, Bairro Sul, município de Tangará da Serra, mantido pelo Estado, devendo as etapas e ou modalidade de ensino da Educação Básica, estarem devidamente autorizadas por este Conselho, nos termos da Resolução Nº 630/2008-CEE/MT. Conselho Estadual de Educação, em Cuiabá, 29 de junho de 2010

**GERALDO GROSSI JÚNIOR**

**Presidente**

### **DIARIO OFICIAL DE 01/07/10**

### **AUTORIZAÇÃO CEB Nº 278/2010-CEE/MT**

**O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO**, no uso de suas atribuições legais, considerando o que dispõe a Resolução Nº 630/2008-CEE/MT, e tendo em vista o que consta do Processo nº 2229/2010-CEE/MT, e do Parecer CEB Nº 301/2010-CEE/MT, aprovado em 22 de junho de 2010, resolve **RENOVAR AUTORIZAÇÃO**, Etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos, da Educação Básica, por 05 (cinco) anos, de 01 de janeiro de 2010 a 31 de dezembro de 2014, **Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Antonio Casagrande**, localizado na Rua Neftes e Carvalho, nº 1000-E, Bairro Sul, município de Tangará da Serra, mantido pelo Estado e **CONVALIDAR** os Estudos realizados pelos alunos nos referidos cursos no período de 01.08.2009 a 31.12.2009. Conselho Estadual de Educação, em Cuiabá, 29 de junho de 2010

**GERALDO GROSSI JÚNIOR**

**Presidente**

## **ANEXO II- PARECER 301/10**

**INTERESSADA:** CEJA Antonio Casagrande – Tangará da Serra/MT.

**ASSUNTO:** Credenciamento para oferta da Educação Básica e Renovação de Autorização para a oferta da Educação Básica, Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos

**RELATORA:** Cons<sup>a</sup> Luzia Pereira de Souza Abich

**PROC. Nº 2229/2010-CEE/MT PARECER CEB - Nº 301/2010-CEE/MT**

**APROVADO EM:** 22.06.2010

### **I – APRECIÇÃO**

A professora Izabel Donizete Cestari de Arruda, diretora do Centro de Educação de Jovens e adultos -CEJA Casa Grande, localizado à Rua Neftes de Carvalho, n 1000-E Bairro Sul, Tangará da Serra/MT, criada pelo Decreto n. 3.120/09 solicita Credenciamento e Renovação de autorização para a oferta da Educação Básica na modalidade EJA. O Relatório de Visita “in loco”, bem como o parecer técnico deste conselho atestam que a Instituição cumpriu com o que estabelece a legislação vigente.

Entretanto, uma análise do PPP exige que sejam feitas algumas recomendações para uma melhor organização deste documento. 1. A primeira parte do documento é reveladora das concepções e organização do trabalho pedagógico pautado na proposta do órgão central, mas adaptado as peculiaridades da instituição.

2. A partir da fl. 32 o documento ganha característica de regimento repetindo as informações contidas no próprio Regimento. Assim, para melhor organizar este documento que é central no processo escolar segue algumas orientações com a recomendação de que a escola busque novas: A concepção de Projeto Político Pedagógico presente na Resolução 630/08 é a seguinte: Projeto político pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade pratica

da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos 2007). Ou seja, é o cotidiano da escola refletido e sistematizado. Sugestão de sistematização:

**1º parte: Marco Referencial** – é a escola ideal, desejada. É dividido em três partes: marco situacional, marco teórico e marco operativo:

**Marco situacional:** É um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral. É importante situar, dar o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus atores.

**Sugestões de questionamentos:**

- Como se vê e sente o mundo atual;
- Quais os seus traços mais marcantes;
- Os sinais de forças e fraquezas;
- Quais são as causas?

**Marco teórico:** Marco Teórico ou Filosófico diz respeito a direcionamento, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição em relação à realidade global desejada. É a visão de sociedade, de pessoa e educação que a escola pretende construir. Aqui são expressas as grandes opções do grupo. Contêm os critérios gerais de orientação da instituição, questionamentos provocativos para reflexão e escolha de concepções doutrinárias para o Projeto Político Pedagógico da escola, tais como:

- Que tipo de Sociedade queremos construir?
- Que tipo de Homem, pessoa humana queremos formar?
- Qual a função social da escola?
- Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?

**Marco operativo**

O Marco Operativo deve expressar o ideal específico da instituição, ou seja, como desejamos que ela se posicione nas dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas. Nele estão a proposta e os critérios para a realização das ações que serão levantadas no plano de ações. É importante lembrar que o Marco Operativo compreende a tomada de decisão quanto aos meios para se atingir as finalidades.

**2ª parte- Diagnóstico** – Revela a escola que se tem, a escola real. É um procedimento de apreensão de necessidades e não como um levantamento de problemas. Pressupõe a realização de três tarefas: **conhecimento da realidade, julgamento da realidade e localização das necessidades.**

**3ª parte - Plano de ação** É o conjunto de ações programadas no espaço de um ano letivo destinadas a superar as dificuldades apontadas no PPP. É a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas no diagnóstico e aproximar da escola desejada. Como se trata de uma metodologia de planejamento participativo segue a sugestão de metodologia para todos os passos de sistematização: A construção de todas as partes do PPP envolve precisamente três dinâmicas: a **individual** que se dá por meio de respostas aos questionários que a equipe sistematizadora providenciará; a **grupala**, que acontece no momento da sistematização das respostas – grupo de sistematização - e a **plenária**, para aprovação do texto.

### **III - VOTO**

Diante do exposto sou de parecer e voto pelo Credenciamento nos termos da Resolução 630/08 e Renovação de autorização para a oferta da Educação Básica na modalidade EJA no CEJA “Antonio Casa Grande” pelo período de 01/01/10 à 31/12/14. Ficam convalidados os estudos dos alunos no período de 01.08.2009 à 31.12.09.

**Consª. Luzia Pereira de Souza Abich**

**Relatora**

### **IV - DECISÃO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso acompanha o voto da Relatora

Cuiabá, 22 de junho de 2010.

**Consª Nagila Edilamar Vieira Zambonato**

*Presidente da CEB/CEE/MT*

### ANEXO III - RELAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO

1. CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - **Cuiabá** - Dec. nº 1532/08 D.O 21/08/09
2. CEJA -Profª Vera Pereira do Nascimento - **Cuiabá** Dec.nº 1.535/08 D.O 21/08/08
3. CEJA- Profª Almira Maria de Amorim - **Cuiabá** Dec.nº 1.531/08 D.O 21/08/08
4. CEJA- José de Mesquita - **Cuiabá** Dec.nº 1.820/09 D.O 9/02/09 - Dec.2.444/10 D.O 17/03/10
5. CEJA- Lícínio Monteiro da Silva - **Várzea Grande** Dec.nº 1.534/08 D.O 21/08/08
6. CEJA- Alternativo - **Juína** Dec. nº 1.530/08 D.O 21/08/08
7. CEJA Ariosto da Riva - **Alta Floresta** Dec.nº 1.1.927/09 D.O 12/05/09
8. CEJA 15 de Outubro - **Barra do Bugres** Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09
9. CEJA Profª. Marisa Mariano Silva - **Barra do Garças** Dec.nº 1.1.934/09 D.O 13/05/09
10. CEJA Prof.Milton Marques Curvo - **Cáceres** Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09
11. CEJA Cleonice Miranda da Silva - **Colíder** Dec.1.988 Nº D.O 10/06/2009
12. CEJA Marechal Rondon - **Jaciara** Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09
13. CEJA José Dias - **Juara** Dec. nº 1.928/09 D.O 12/05/09
14. CEJA José de Alencar - **Lucas do Rio Verde** Dec. nº 1. 879/09 D.O 26/03/09
15. CEJA Luiza Miotto Ferreira - **Matupá** Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009
16. CEJA Paulo Freire - **Nova Mutum** Dec.nº 1.879/09 D.O 26/03/09
17. CEJA 6 de Agosto - **Pontes e Lacerda** Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09
18. CEJA Getúlio Dorneles Vargas - **Primavera do Leste** Dec.nº 1.929/09 D.O 12/05/09
19. CEJA Prof. Alfredo Marien - **Rondonópolis** Dec. Nº 1.990 D.O 10/06/2009
20. CEJA 25 de Junho - **Rosário Oeste** Dec.nº 1.946/09 D.O 22/05/09
21. CEJA Benedito S.Silva Freira - **Sinop** Dec.nº 1.874/09 D.O 25/03/09
22. CEJA Arão Gomes Bezerra - **Sorriso** Dec.nº 1.991 D.O 10/06/2009
23. CEJA Antonio Casagrande - **Tangará da Serra** Dec.nº 1989 D.O 10/06/2009
24. CEJA Creuslhi de Souza Ramos - **Confresa** - Dec.n.2172/09 D.O 2/10/09 e Dec n.2893 de 06/10/10 (REGRA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, 2012).

## ANEXO IV- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Duração: 30 minutos

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Entrevistador: Iara Maria dos Anjos Vieira

- 1) Qual é seu nome completo?
- 2) Qual a cidade em que nasceu e em que dia, mês e ano?
- 3) Você pode relatar um pouco das fases da sua infância, adolescência?
- 4) Em que período mudou-se para cidade de Tangará da Serra?
- 5) Você veio sozinho ou com seus pais ou responsáveis?
- 6) Onde passou a residir?
- 7) Havia escolas próximas e como você se locomovia até lá?
- 8) Seus pais apoiavam seus estudos?
- 9) Quais eram as condições econômicas da família, você contribuía na renda?
- 10) Que tipo de experiências profissionais você passou?
- 11) Houve algum momento no qual você pensou em deixar os estudos?
- 12) É possível você mencionar o motivo de seu afastamento?
- 13) Quanto tempo você ficou longe do ambiente escolar?
- 14) Como você entrou em contato a Educação de Jovens e Adultos?
- 15) Como foi para você o retorno, como foi acolhido pelos professores?
- 16) Em que período de sua vida aconteceu isso?
- 17) Há alguma experiência vivida que queira compartilhar?
- 18) Descreva como você vê a relação entre os professores e educandos de EJA.
- 19) Em sua opinião de que forma a educação de jovens e adultos, principalmente a área de linguagem, contribuiu na sua vida?
- 20) Você considera que esse período que esteve na EJA foi importante? Justifique.



## APÊNDICE I - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

### Transcrição N° 1

#### Videoclip: 101DSCIM-PICT002

#### Código de Entrevista: PCAS30F

Meu nome é CAS, atualmente com trinta anos, eu vou falar um pouquinho da minha estória, bem eu desde o início eu estudei na escola Jonas Lopes, localizada ali na Vila Goiânia, inicialmente meu avô trazia do sítio para estudar de charrete e daí depois nós acabamos nos mudando, por conta da distância, das dificuldades, então eu fiz até a oitava série lá, só que quando eu estava fazendo a oitava série, na época com quinze anos, eu fiquei grávida, engravidei com quinze anos, e aí por conta de vergonha dos colegas, porque eu sempre fui assim a menina mais quieta, mais acanhada, super dedicada de repente grávida, então não foi fácil, eu fiquei muito envergonhada, saí da escola, com vergonha não voltei pra escola, nisso se passaram algumas semanas, se não me engano um mês e por eu ser uma ótima aluna, sempre fui boa aluna, tirava boas notas, então o diretor na época Joilson, inclusive ele é irmão do professor Alelo lá do CEJA, ele foi na minha casa, falar para eu voltar para escola, que eu não podia perder o ano, que eu era muito boa aluna, e aí ele me convenceu, que ele ia me dar todo o apoio em questão de chacotas, piadinhas, e eu voltei, aí eu fiz as provas do meio do ano, fui super bem, mesmo com um mês sem ir na escola, e aí eu pedi minha transferência, isso nas férias da metade do ano, aí eu fui para o João Batista para terminar a oitava série, na época o pai da minha filha, eu fui morar com ele, sai da minha casa e ele também não queria deixar eu estudar, não queria deixar eu estudar, daí eu falei: não, eu vou estudar, independente, eu vou estudar, e eu encarei e fui, terminei a oitava série também com dificuldade no João Batista, porque lá a minha barriga já aparecia, aí sim, que eu era alvo de piadinha, de crítica, os meus colegas ficavam com raiva porque a professora Luzia, na época ela me ajudou muito, porque ela me defendia, me dava preferência na hora de sair, na hora de corrigir alguma coisa, mas aí eu terminei a oitava. Aí eu terminei a oitava, eu já ganhei a minha filha, isso em 97, eu ganhei ela, que nasceu dia dezenove de dezembro de 97, aí eu fui para o 29 (Escola 29 de novembro, grifo nosso) em 98, fiz o meu primeiro ano do Ensino Médio, foi difícil porque o pai dela não me

dava apoio, não queria que eu estudasse e assim tentou me impedir de todas as formas, o que acontecia com a nenê era porque eu não estava em casa, foi difícil, aí eu terminei esse primeiro ano aos trancos e barrancos, foi difícil pra terminar, aí não arrumava trabalho, as dificuldades eram grandes, principalmente o financeiro, a ignorância por parte dele, aí eu parei, vou parar, não dá mais, fiquei o ano de 99 sem estudar, o ano de 2000 sem estudar, na metade do ano 2000, aí eu falei: chega, eu vou estudar, fui para o Supletivo na época Antonio Casagrande, eu ainda estava casada, voltei, consegui uma vaga na metade do ano, assim em julho, era época do Supletivo, eu fiz daí naquele final de 2000, eu fiz o segundo ano em 2001 e o terceiro ano, a cada seis meses agente fazia uma série, então o que aconteceu, eu terminei na segunda metade do ano de 2001 o terceiro ano e aí eu já fiz o vestibular, ali mesmo, nem sabia o resultado ainda, se eu tinha passado ou não no Antonio Casagrande e fiz o vestibular para Letras da Unemat e passei, cursei Letras e agora estou dando aulas, aí me separei, criei minha filha sozinha, hoje ela tem quatorze anos, ela está no primeiro ano do Ensino Médio, e eu estou trabalhando na educação já há quatro anos. Fiquei para um tempo depois que eu terminei a faculdade ainda, e agora que eu abracei a educação mesmo.

Entrevistadora: Quando você estava na Educação de Jovens e Adultos, poderia dizer se a parte da Linguagem, como a arte, a música, a educação física, se isso ajudou a soltar um pouco mais, ou seja, ajudou a compreender as pessoas e até a si mesma?

PCAS30F: Acredito que sim, porque eu sempre tive facilidade nas letras mesmo, português, inglês, sempre gostei e assim, desde antes, eu achei os professores mais acolhedores, a professora Odete Gatto por exemplo, ela sempre estava ao meu lado, não sei, porque da minha história, porque quando eu era muito novinha, quando eu falava que tinha uma filha e as vezes eu faltava à aula, porque eu não tinha babá, as vezes a babá me deixava na mão, nessa época, eu não sei se por conta disso os professores me apoiaram muito, e eu sentia assim aquele ambiente acolhedor e me incentivou a terminar e fazer o vestibular também.

Entrevistadora: Seus pais continuaram no sítio quando você assumiu uma vida conjugal?

PCAS30F: Não, na época eu morava com os meus avós, minha mãe trabalhava aqui na cidade e eu e meus dois irmãos ficávamos no sítio com meus avós, então na verdade minha mãe já morava aqui, meu pai é falecido, ela ia uma vez por semana ver agente,

aos domingos e aí nós começamos a estudar e meu avô se viu obrigado a mudar para a cidade para dar educação para agente, acho que é por isso, por esse incentivo, que eles deram, por serem velhos e se dispor a sair do ambiente que eles gostavam, por nós, porque eu não desisti da escola. Eles sempre plantaram que a educação é primordial, abriram mão daquilo que eles gostavam para dar estudo pra gente, então por isso foi que enfrentei na época o marido, todas as dificuldades, as críticas, mas terminei os estudos e par fazer a faculdade também não foi diferente, eu morava já sozinha, trabalhava de manicure com minha mãe e pagava babá, não tinha dinheiro pra nada, pra nada, era só estudar mesmo, pagar conta da casa e pagar a babá até terminar a faculdade.

Entrevistadora: Você se lembra de alguma experiência na EJA, na qual poderia ter sentido gratificação ou decepção? E como profissional da educação da EJA hoje, como você vê esse contexto?

PCAS30F: Olha, eu acho que o papel da escola foi assim, sem dúvida o principal, porque exatamente porque lá e nas outras escolas eu me sentia diferente, me sentia discriminada e lá no Antonio Casagrande, não, eu sentia o ambiente gostoso, o ambiente acolhedor para mim, onde eu não era diferente, ninguém me olhava diferente, ao contrário, me incentivou ao invés de eu ser a menina irresponsável que engravidou com quinze anos, não, era a pessoa que superou tudo que eu passei, continuei cuidando da minha filha, mas não desisti, foi esse ambiente que encontrei lá, então essa experiência pra mim, foi o que marcou, porque desde que eu engravidei até o momento que eu saí do 29, eu era alvo de piadinhas inclusive, eu me lembro de um episódio que me marcou bastante: eles iam, isso lá no João Batista, eles iam fazer um teatro, eu não me lembro agora o tema, mas a personagem principal era cheia de filhos e a escola toda queria que eu fizesse aquele papel, porque eu era a menina pra frente, grávida, não eram esses os termos usados não, eram termos pejorativos que me magoaram, porque eu já não encontrava apoio em casa, chegava na escola eu me deparava com isso, então eu era assim, a diferente, sabe, então eu já sou assim, hoje eu já sou bem diferente, mas eu era mais tímida, então eu me recolhi num canto, eu tinha vergonha de olhar para as pessoas, eu tinha vergonha da minha barriga, as vezes eu olho e não consigo (.....) superar, porque chegava em casa era só crítica, na época eu andava de bicicleta com barrigão, não era fácil, era longe, mas eu consegui vencer, e essa experiência do teatro me marcou bastante, me senti muito humilhada sabe, não cheguei a fazer a peça, mas me senti muito humilhada porque por onde eu passava todo mundo parava para me olhar e ficava

cochicho, como se ninguém tivesse pecado, e mesmo no 29 que eu já tinha tido ela, quando as pessoas ficavam sabendo que eu era mãe, ficaram assim, todo mundo queria ver quem era a mãe, com dezesseis anos sabe, na época eu tinha dezesseis, então aquilo me marcou demais, eu estudava sim, eu ia pra escola, entrava reto, entrava na sala, não conversava, não tinha amizade, me sentia muito diminuída, aí quando eu cheguei no Antonio Casagrande, não tinha nada disso, lá eu passei a me ver, errar eu errei sim, todo mundo erra, mas assumi o meu erro, não posso falar que a minha filha é um erro na minha vida, porque ela é uma benção na minha vida, mas assim, lá eu passei a me ver como pessoa que tinha passado tudo aquilo, mesmo com pouca idade com responsabilidade eu superei e estava tentando achar um futuro melhor para mim, não queria passar o resto da vida sendo manicure ou limpando casa de ninguém, queria algo melhor para mim e para ela, e foi aonde que eu achei esse apoio, lá achei um ambiente que fez eu me ver diferente, porque eu estava me vendo como uma pessoa diminuída, como se fosse inferior a todo mundo.

Entrevistadora: Esse seu olhar foi o motivo que te trouxe de volta agora como profissional da educação para o CEJA?

PCAS30F: Inicialmente não, porém depois que eu entrei, agora então CEJA, eu me identifiquei demais com os alunos, me identifiquei com as experiências deles, porque as vezes eu entro na sala e eles me vêem como uma pessoa que teve tudo na vida, até pelo comportamento, mas quando eu paro, as vezes individualmente, pra contar um pouquinho da minha história, eles se surpreendem, porque ninguém imagina isso de mim, ou as vezes quando eu apareço com a minha filha, todo mundo se assusta porque ela é grandona, está maior do que eu, aí eu conto a história, aí a pessoa se surpreende, então assim, não foi intencional, não voltei como professora em EJA, por conta da minha experiência, porém, achei lá uma identificação, um acolhimento. Assim, tanto que eu vejo um aluno quietinho, eu quero saber o que aconteceu, porque eu não tive isso, eu não tive isso, até eu entrar lá no CEJA, então na educação de jovens e adultos, eu vejo o tanto que é importante para eles, cada um com seu problema, o professor parar um pouquinho e dar uma atenção; eu já tive relato de aluno que falou para mim: professora eu não desisti porque você naquele dia falou comigo. Eu já vivi isso ali, e eu me identifico porque eu também passei por isso, os professores me davam atenção, uma atenção de valorização, para que eu me valorizasse porque eu não tinha isso até então, e aí eu me identifico com cada um, cada um que está lá, com cada experiência, porque eu

também tenho a minha história sabe, e adoro trabalhar lá porque eu me identifico realmente.

Entrevistadora: Como é o seu relacionamento com os colegas de profissão, você conhece alguém que tenha uma história semelhante a sua?

PCAS30F: Encontrei, CCM, por exemplo é uma pessoa que pela sua história de vida, difícil, e eu acredito assim, que quando agente teve uma trajetória difícil, quando você chega lá e se depara com pessoas experientes, com as histórias delas, encontrando na escola, não só uma escola, mas um ambiente de melhoria para a vida delas, é isso que muitas vezes os alunos procuram lá, aluno com depressão que foi para a escola como um tratamento, então assim, acredito que vários colegas estão lá e se identificam como eu, acho assim um ambiente gostoso para trabalhar, então vários sim.

Entrevistadora agradece e encerra a entrevista, pois a pessoa tinha outro compromisso.

**Transcrição Nº 2****Videoclip: 101DSCIM-PICT002 e PICT003****Código de Entrevista: PCCM48F**

Meu nome é CCM, tenho quarenta e oito anos, bem mais velhinha que a Fulana, bem eu sou paranaense do interior, da cidade Marialva, estudava numa escolinha, escolinha da zona rural. Ali agente terminava a quarta série e terminava os estudos né, não tinha outra alternativa, você tinha que ficar ali no sítio mesmo, até que com o tempo começou a passar um ônibus escolar, aí eu fiquei [falando]: agora eu quero estudar, quero estudar. Sempre gostei de estudar, tinha vontade de estudar, pouca oportunidade. Aí voltamos, eu e os meus irmãos mais tios, tias, tudo na mesma sala, sobrinho, tudo naquela. Fomos todos para a escola. Então a gente andava uns dois quilômetros a pé, pegava o ônibus, andava mais treze. Tudo era uma alegria pra gente e ali a gente ficou. Quando estava terminando a oitava série, no meio de agosto, meu pai resolveu voltar para o Mato Grosso, voltar não, vir para o Mato Grosso. Aí viemos, aí tive que, chegamos em Alta Floresta, a gente não tinha como estudar, fomos parar a vinte e três quilômetros da cidade, e aí como que nós vamos estudar? E nisso nós perdemos um mês de aula. Aí meu pai resolveu deixar a gente voltar a estudar: nós vínhamos todas as noites pra escola e conseguimos terminar a oitava série e aí, como era muito longe, tudo muito difícil, parou, casei, a idade vai passando, você casa. Fui trabalhar em mineração no meio do mato e aí, em vez de eu vir mais para o centro, eu fui cada vez mais para o interior. Aí depois de certo tempo meu marido veio para Tangará da Serra e começou a trabalhar aqui e eu vim também. Já tinha uma profissão, eu era costureira, eu costurava muito tempo, levantava de madrugada, ia dormir tarde, só costurando, costurando, mais produzindo. Eu tinha uma boa clientela e aí eu comecei a ter problemas no meu braço direito, muita dor, muita dor, muita dor e aí ia ao médico, tomava remédio, foi indo até que um dia ele falou: “Agora chega, a senhora não vai costurar mais, vamos parar, vamos tratar esse braço. Vai ser um tratamento longo, você não vai poder costurar tão fácil. Vamos ter que parar”. Aí eu parei, mas você não aguenta né, a gente é acostumado a trabalhar a vida inteira. Desde criança, trabalhava na roça. Então você sempre trabalhou. De repente você se encontra casada, com filho. E agora o que eu vou fazer? Fiquei perdida, comecei a ficar meio depressiva e aí meu marido: “por que você não volta a estudar?”, mas eu: “voltar a estudar? Já estou velha, né? Ah, que nada!” Aí eu

fui pesquisar as escolas de Tangará, “ah, tem o EJA. Vamos lá no Antonio Casagrande”, e aí minha tia mandou a minha transferência de Alta Floresta e aí fui estudar, em 98, morrendo de medo, porque eu não sabia quem eu ia encontrar lá, se era adolescente, se era criança, que eu ia fazer o primeiro ano, mas graças a Deus tive sorte de encontrar uma sala só de mulheres, casadas, de trinta e cinco. Só tinha umas cinco assim, adolescentes, mas não eram tão adolescentes, elas tinham na faixa de dezessete anos então, querendo estudar. Na maioria eram mulheres casadas mesmo, com vontade de estudar, todo mundo com objetivo, com criança, que é muito difícil voltar a estudar com criança. E foi por isso que eu voltei, porque eu precisava ocupar minha cabeça. Mas eu sempre tive um sonho de estudar também. Além de ocupar minha cabeça, eu estava realizando um sonho, porque pra mim o estudo sempre foi fundamental. Eu sempre gostei de estudar, mas essa oportunidade eu nunca tive. Aí comecei a ler, fiz o, em 99 eu terminei, fiz o primeiro, segundo e terceiro ano, foi muito bom, professores excelentes, acolhedores. Então foi uma turma assim, que marcou, marcou muito, tanto os colegas quanto os professores daquela época. Eram todos muito acolhedores. E aí terminei em 99, meio do ano. Não tinha outra opção. Qual opção? Letras, só tinha essa opção, então não tive nem o que pensar em fazer de faculdade, é essa mesmo. Me inscrevi, prestei o vestibular, fui a quinta colocada, não sei como. Para quem tinha ficado tantos anos fora da escola, foi uma vitória muito grande. Aí comecei a fazer a faculdade, senti bastante dificuldade no começo.

Entrevistadora: Você fez em cinco anos?

PCCM48F: Em três anos e meio, foi a última turma de três anos e meio. Aí, no meio do ano de 99 já estava na faculdade, foi uma coisa assim muito rápida. Como estava tratando o braço ainda, não podia costurar.

Entrevistadora: E o seu marido?

PCCM48F: Ele sempre me deu o maior apoio, sempre me deu o maior apoio. Então eu falo, se não fosse ele, eu talvez não tivesse voltado para a escola, porque precisa de apoio, e ele sempre me deu esse apoio. Fui para a faculdade, também com problemas com criança. Um dia tinha com quem deixar, outro dia não tinha. Então sempre com aquela dificuldade. E aí terminei a faculdade em 2002, 2003.

Por motivos particulares, tivemos que encerrar a entrevista.

**Transcrição N° 3****Videoclip: 101DSCIM-PICT006 e PICT007****Código de Entrevista: PASMA35M**

Boa tarde eu vou falar um pouco sobre a minha vida, mas em relação a minha formação, eu sou o terceiro de uma família de quatro filhos, meus pais, minha família é pobre e nós vivíamos na periferia de Curitiba, onde eu nasci, numa cidade grande e lá eu estudava. Sempre estudei em escola pública, lá a gente tinha o agravante, a dificuldade do frio, não nos faltava agasalho, mas o frio, o que eu consigo lembrar da minha infância é que o frio atrapalhava a gente ir para escola, não tinha disposição, pouca disposição para acordar cedo, essas coisas o clima interfere. Eu me mudei para Mato Grosso junto com meus pais e irmãos quando eu tinha oito anos de idade. Aqui eu comecei a estudar em uma escola rural, esta escola rural é próxima da cidade, mas era uma escola rural, uma escola bem pequena só com duas salas de aula e a escola era de madeira e não tinha assim estrutura quase nenhuma. Eu me lembro que as professoras é que faziam o lanche quando tinha merenda. Muitas das vezes a gente levava a merenda para a escola, antigamente tinha um potinho de margarina, que a latinha era realmente de lata. Era metálica e com uma tampa plástica, aí a gente pegava aquela latinha ali e fazia como se fosse uma pequena marmitta, aí a mãe preparava algo lá dentro ou doce ou salgado, geralmente salgado e a gente levava para escola. Eu me lembro que a gente trocava com os colegas de merenda na escola, se alguém tinha uma coisa na sua marmitta, trocava com o outro um pedaço de carne ou coisa parecida. Eu estudei por algum tempo nessa escola, foi menos de seis meses que eu estudei nessa escola, eu morava perto da escola, e depois eu me transferi pra cidade. Eu estudei na escola João Batista, quando viemos do Paraná para cá fomos morar no sítio próximo a essa escola, ficamos lá até que a casa onde a gente mora fosse construída. Quando a casa ficou pronta e aí nós mudamos para a cidade e aí então eu troquei de escola e comecei a estudar no João Batista, aí eu sempre tive muita dificuldade, sempre fui um aluno com muita dificuldade, eu tinha dificuldades assim, principalmente porque, hoje eu consigo identificar que eu não aprendia porque eu não sabia “por que eu precisava aprender aquelas coisas”, eu tinha dificuldades assim com quase tudo, com Língua Portuguesa, tinha dificuldade, não conseguia aprender. Com Matemática então, pior ainda. Tinha alguma facilidade com Ciências e Educação Física, isso tudo. E as abstratas, o que



requer abstração eu não sou capaz de aprender e até hoje eu tenho certa dificuldade em algumas áreas, até hoje na matemática, por exemplo eu tenho bastante dificuldade e é fruto da minha educação básica, nunca tive condições de estudar em escolas particulares, hoje eu pago uma MBA, eu faço um curso de MBA que eu pago, é a primeira vez na minha vida que eu estou pagando para estudar, eu nunca paguei, eu já estudei em instituição particular mas com bolsa, mas pagar para estudar eu nunca paguei.

Entrevistadora: Houve algum momento que achou que não iria dar conta de aprender?

PASMA35M: Muitas vezes. Eu não só pensei, mas como eu tinha certeza que eu não ia conseguir e de fato não consegui, então eu tive muitas reprovações e assim que eu pude, que eu tive capacidade de decisão, que eu não era mais obrigado pelos meus pais, assim que eu pude desistir, desisti da escola. Eu abandonei. Exatamente o ano eu não me lembro, mas eu me lembro que eu estudava na Escola Antonio Casagrande, esta escola onde sou coordenador hoje, eu estudava aqui e aí eu desisti, decidi parar de estudar, abandonei e fiquei um ano sem estudar.

Entrevistadora: Foi opção sua vir para a Antonio Casagrande devido às várias repetências?

PASMA35M: Sim, era uma proposta diferenciada, então na época o Antonio Casagrande, a gente chamava de NEPE, que era Núcleo de Estudos Permanentes, acho que era algo assim, e aqui era como se fosse Supletivo, era uma proposta acelerada, então a gente fazia, em um semestre, um semestre letivo fazia um ano letivo, então em um ano e meio concluía o Ensino Médio, então isso é que me atraiu para cá. Mesmo vindo para esta escola, assim era uma proposta acelerada, era uma escola na época que oferecia um ensino de qualidade, onde era bastante exigente, exigia bastante, então eu fiquei com dificuldade e abandonei. E não foi assim, o motivo do meu abandono, não foi abandono, o motivo de minha desistência, foi porque na escola ficou difícil e também eu trabalhava bastante, eu trabalhava pesado e aí às vezes eu chegava atrasado e tal, mas principalmente porque eu ficava cansado e não via no estudo, assim, há uma projeção de futuro, de melhorar de vida pelo viés do estudo, então abandonei, abandonei por seis meses e depois entrei e acabei por desistir também.

Entrevistadora: Com o que trabalhava?

PASMA35M: Durante a minha vida eu tive muitos empregos. Nesse período eu trabalhava primeiro numa loja de produtos agrícolas e depois numa eletrônica, que era um serviço mais pesado que eu tinha eletrônica, me exigia muito e aí nesse período eu desisti. Eu continuava vivendo com a minha família sob a tutela dos meus pais, sob os cuidados dos meus pais e inclusive sob o sustento dos meus pais. Eles é que sempre me sustentaram e não necessariamente eu tinha que contribuir com as despesas de casa, não tinha essa obrigação. Por outro lado, eu fazia todas as minhas despesas particulares, desde os meus treze anos eu faço minhas despesas, como calçado, roupa, é dinheiro para o final de semana pra sair, desde os treze anos eu é que faço essas despesas, eu nunca pedi dinheiro para os meus pais.

Entrevistadora: Como ocorreu o retorno ao EJA?

PASMA35M: Quando eu desisti da escola eu estava no segundo ano do Ensino Médio, do primeiro para o segundo ano. Eu deixei, não queria mais estudar, abandonei. Aí houveram algumas mudanças na minha vida. Aí eu comecei a ler espontaneamente, aí o primeiro livro, o primeiro livro que eu li na minha vida foi a Bíblia. Eu comecei, eu tinha uma curiosidade, uma vontade de conhecer mais sobre Deus e eu tinha assim, eu tinha deixado. A minha família é toda católica, eu tinha deixado de ser católico, abandonei, parei de frequentar a igreja e nunca mais fui na igreja, não quis saber. Enquanto minha mãe me obrigava, eu ia na igreja, quando ela parou de me obrigar, eu parei de ir. Por influência de alguns amigos, comecei a frequentar uma outra igreja não católica e aí eu comecei a ler a Bíblia, comecei a ler sozinho, fui lendo, lendo, lendo, até que li o livro todo, isso levou uns dois anos mais ou menos, uns dois anos e meio, porque eu não tinha prática com a leitura, habilidade, então eu lia muito devagar, e também alguns trechos eu lia novamente, mas li o livro todo assim. E nesse período eu jamais, enquanto eu lia a Bíblia, eu voltei para a escola. Depois que eu terminei de ler a Bíblia, eu li O Mundo de Sofia, um livro assim denso, a leitura não é assim tão densa mas o livro é grande e essas foram as minhas experiências de leitura. Nessa altura eu já tinha, do final da leitura da Bíblia para O Mundo de Sofia, eu já estava concluindo o Ensino Médio, mas isso, assim não posso dizer que não tinha nenhuma interferência ou incentivo da escola, mas assim, quando eu percebi que deveria voltar a estudar é pelo meu interesse pela leitura, que foi espontâneo, não foi necessariamente uma tarefa de escola que me levou a isso.

Entrevistadora: Como foi a sua formação profissional após ter passado pela EJA?

PASMA35M: Minha formação superior foi assim: como eu estudei aqui nesta escola, eu tive algumas boas experiências, algumas não tão boas, mas algumas boas experiências. Ao estudar aqui eu percebi algumas coisas, eu gostei muito de alguns professores de História e me interessei pela disciplina. Eu assim comecei a gostar de História, e apesar de gostar eu não me dediquei ao estudo da História, apenas gostava e decidi que queria fazer faculdade de História e em Tangará não tinha faculdade de História na época, como até hoje não tem. Então eu fiz o meu primeiro vestibular de 1999 para 2000 ou foi no início de 99. Eu fiz o vestibular para Letras aqui no Campus de Tangará e passei, era a opção que tinha. Fui selecionado em 8º lugar, acho que foi isso. Não, não, estou mentindo, não foi o oitavo lugar, a concorrência era oito por um, é isso, eu fui o vigésimo, eu acho que nessa época eram trinta. Aí eu não fiz a matrícula porque na verdade eu não queria fazer letras, aí no ano seguinte, foi o ano 2000, eu fiz o vestibular para História na Unemat no campus de Cáceres e aí fui aprovado em vigésimo primeiro lugar. Então foi na sequencia: o primeiro em vigésimo, depois em vigésimo primeiro e a concorrência era semelhante, também era entorno de oito, era sete e meio, não me lembro ou oito era quase oito candidatos por vaga, aí fui aprovado e mudei para Cáceres para poder fazer História. Foi aí que começou a minha formação superior.

Entrevistadora: Como foi o retorno a EJA agora como egresso e formado em História?

PASMA35M: Bom, eu concluí a minha graduação em dezembro de 2004 aí coleí grau em 2005 e comecei. Foram então, nesse ano de 2005, as minhas primeiras experiências como professor, é, eu trabalhei em escola pública e também trabalhei em uma universidade particular sem nenhuma experiência, mas já ingressei em uma universidade recém-formado, aqui, quando eu voltei para Tangará. Assim que terminou minha graduação eu voltei, em dezembro de 2004 mesmo, é nesse ano. Então, 2005 eu trabalhei e no ano seguinte eu fiz um concurso do Estado, eu fiz o concurso do Estado em 2006, não fui aprovado, mas fiquei, é, na espera, não me recordo exatamente a palavra, eu fiquei selecionado para ser chamado posteriormente e o Estado de Mato Grosso me chamou então e eu fui convocado pra assumir o vaga em 2009. De 2006 fui chamado em 2009 e em 2009 eu assumi o concurso nesta escola, então é.

Entrevistadora: Você esperava pela escola Antonio Casagrande?

PASMA35M: Eu não esperava ser chamado no concurso, mas quando fui eu pensei logo nesta escola, porque realmente gostava desta escola, como gosto até hoje. Eu sempre gostei da escola, nós tínhamos um relacionamento muito bom aqui entre professores e alunos, diferente do que temos hoje, porque o perfil hoje é um pouco diferente, a formação é bem diferente, assim, não era EJA na época, era aceleração na época que estudei, o perfil, você tinha o perfil de adulto, você tinha um perfil próximo de EJA, você tinha um perfil de EJA, mas não era EJA, aliás essa nomenclatura foi entrar na legislação depois e nós tínhamos uma relação muito boa. Eu tinha boas lembranças desta escola e aí quando precisava assumir uma escola eu procurei a escola, fui aceito aqui e tomei posse e estou até hoje e estou na escola.

Entrevistadora: Há alguma passagem que marcou tanto positivo ou negativamente na escola? Existe uma identificação com o público que procura a escola?

PASMA35M: Eu não diria irritado, assim, não tem nenhuma situação que eu me lembre até porque nossa memória é seletiva, então a menos que eu tivesse sofrido um trauma aqui, não foi o caso, eu não me recordo assim de nada que me chateou ou me magoou profundamente. Tem algumas situações que eu me lembro que não eram boas situações, mas tem as situações, o que eu me lembro dessa escola, quando eu era estudante, o que mais me marcou era a relação dos professores com os estudantes, era uma relação assim muito boa e que realmente não acontece hoje. Então a minha tendência às vezes é pensar que é saudosismo de minha parte, achar que naquele tempo se tinha algo melhor do que se tem hoje, mas pensando, assim refletindo sobre as relações entre professores e estudantes hoje e os estudantes e professores no passado, vejo que as do passado realmente eram melhores, bem melhores. Por exemplo, uma coisa que eu nunca fiz, mas meus amigos fizeram, meus amigos iam pescar junto com os professores, então no final de semana eles marcavam pescaria e iam pescar juntos porque eram alunos que não eram assim, eram entre vinte e poucos anos e vinte e muitos anos, jovens, e iam pescar com os professores que eram pessoas mais velhas, mas assim o nível de relacionamento era tão bom que ultrapassava a sala de aula, eles faziam isso juntos sem nenhum problema.

Entrevistadora: Você acha que tem alguma coisa, teria ou faria alguma coisa que possa melhorar na oferta da educação do Antonio Casagrande?

PASMA35M: Faria, eu vejo que são momentos históricos diferentes e uma coisa que eu consigo enxergar hoje que eu não enxergava enquanto estudante são as necessidades, por exemplo, a necessidade que tem o estudante de EJA. O estudante de EJA é um público eclético. Não dá para, quando falo EJA, não dá para você ter uma idéia só na cabeça, um perfil assim definido. É bastante eclético o público de EJA, da EJA, não dá assim, eu desejar, por exemplo, que o passado volte e a gente tenha algo semelhante. A gente deveria então ter, se fosse possível. O ideal, e não o que é possível com a realidade da educação do Estado, hoje o ideal seria a gente ter uma escola de EJA com um perfil que atendesse aquelas pessoas que se afastaram da escola e que elas têm dificuldades de aprendizagem, essas pessoas que estão aqui na escola, eu não estou na sala de aula, mas sou professor, é, até o início, até o final do ano passado (2011) eu era professor da sala de aula e ficava vendo as necessidades de senhoras, senhores que ficavam assim quinze anos fora da sala de aula, vinte anos fora da sala de aula. Então esse estudante de EJA, ele tem que ter um atendimento especial, eu não diria especial, ele teria que ter um atendimento apropriado para ele. Ele é muito diferente de quando eu era aluno da escola e eu localizo no público aqui estudantes com perfil semelhante ao meu quando eu estudava, por exemplo, alguém que está atrasado dois, três anos, gente que tá aí no mundo, que está lendo, que tá antenado, que tá assistindo TV, que tá assim com o cérebro ligado, antenado, procurando crescer, voltando para a escola. Esse público é bastante diferente deste que está há quinze anos, dez, vinte anos fora da escola. Uma experiência interessante que eu vivi, inclusive relatei em um artigo, um pequeno artigo que eu escrevi: eu ministrava aula aqui no período da manhã em 2010. Eu tinha na mesma sala um adolescente de dezesseis anos e uma senhora de sessenta e poucos anos, era a avó e o neto estudando na mesma sala. Então é muito complicado para a escola tratar na mesma turma, na mesma aula com esse perfil e essas necessidades tão diferentes. Então o ideal seria que tivesse um atendimento para EJA que é esse pessoal que precisa, que você leva um ritmo apropriado para velocidade de aprendizado deles com conteúdo apropriado, por outro lado, dentro da mesma sala e que se matriculou e que a estrutura educacional do Estado diz que eles deveriam se matricular aqui, esses que estão com dois, três anos fora da sala de aula. Eles têm ritmo de aprendizado muito mais acelerado, eles aprendem muito mais rápido, eles têm outra necessidade, eles estão pensando no vestibular, eles estão pensando na carreira profissional, porque são bastante jovens. Com esses, você teria que fazer um serviço diferenciado, você teria que oferecer uma educação com muito mais conteúdo, muito

mais acelerado. A gente tem ainda uma terceira opção de organização da escola, que são os adolescentes que não se enquadram mais na escola ciclada e que eles não são como os senhores, muito diferente dos senhores e senhoras, não são como os jovens que estão dois, três, quatro anos atrasados, mas está interessado. Eles têm problemas graves de comportamento, são indisciplinados absolutamente, mas têm rapidez no aprendizado. Então são no mínimo três públicos bastante distintos que a escola deveria estar preparada para atender e não está, eles estão todos juntos na mesma sala. Então, se eu pudesse mudar, voltando a sua pergunta, eu mudava completamente a estrutura da escola, assim é impossível porque o Estado; nós não temos salas, não temos sala para a direção, não temos sala para coordenação. Se você precisa conversar com o estudante, ou com o pai do estudante, você conversa na biblioteca ou na mesinha do pátio ou na frente de outras pessoas, o que é bastante desagradável. Então é impossível oferecer educação de qualidade para esse público que se matricula aqui.

Entrevistadora: Qual é a sua visão de educador/a?

PASMA35M: Eu me vejo como alguém que tenta fazer o melhor e que não consegue, e fica patinando o tempo todo porque as nossas dificuldades são de todas as ordens, em todos os sentidos. Nós temos também a inclusão, que eu não sou habilitado para trabalhar com o aluno especial.

Entrevistadora: Observei o carinho que você dedica aos alunos, já aconteceu de alguém dizer que não havia desistido devido ao seu apoio?

PASMA35M: Sim, eu não sei me avaliar muito bem e nem procuro ficar me colocando números ou notas pro meu trabalho mesmo, mas eu tenho o privilégio de conquistar o carinho de alguns alunos, da maioria deles, das senhoras, inclusive dos senhores com quem eu trabalhei, nunca houve assim, não desisti por sua causa, mas algumas expressões, alguns manifestos de que assim, de que ajudei, de que contribui, de que eu fui importante, isso assim foi muito bom, um retorno muito bom, assim para o meu trabalho.

Entrevistadora: Isso supera o profissionalismo?

PASMA35M: Eu não diria, eu digo assim, entre os professores quando a gente está conversando, eu digo sempre que eu sou um profissional, faço questão de frisar, eu sou um profissional, eu não sou amador, então eu não sou, é eu gosto do que eu faço, só que

eu faço porque eu sou pago e não é sacerdócio, se me pagarem melhor em outro lugar, eu saio daqui e vou prestar meu serviço em outro lugar, mas enquanto eu estiver aqui, eu tenho que ser bom aqui, eu penso que eu tenho que ser útil para as pessoas, onde eu estiver, onde eu estiver eu tenho que ser útil para as pessoas, então aqui e também isso não é algo frio assim. Ah, então eu faço porque eu sou pago, não eu me empenho, eu devolvo para o Estado, eu devolvo para o público o salário que eu recebo, não quer dizer que eu sou absolutamente frio, eu me importo com as pessoas, só que se eu não fosse pago eu não faria e assim por outro lado, os estudantes, esse retorno que eles, no ano, no primeiro trimestre de 2011, ao encerrar o trimestre uma senhora, que me orgulhou bastante o que ela fez, porque ela tem dois filhos e os dois são professores e um filho é professor de História como eu, e o filho dela é reconhecidamente na Educação Básica, um bom professor de História, e ela gostou muito das minhas aulas, e ela me elogiava sempre e no final do trimestre ela me deu uma camisa de presente, a camisa não serviu, eu fui trocar e quando eu fui trocar, eu cheguei na loja e eu percebi que aquele presente era um presente caro, era uma camisa cara, não era um presentinho, era algo assim que ela, fez uma renúncia, era algo de valor mesmo para ela, ela tirou da renda dela e me deu aquele presente. Então para mim, foi assim, ela tem referência do que é ser um professor de História dentro da casa dela, inclusive ela disse que o caderno, uma professora de português e outro de história, os filhos olhavam o caderno, então ela tem referência do que é ser um bom profissional dentro de casa e ainda assim ela gostou, gostava bastante das minhas aulas, então é um motivo de satisfação. Agradecimentos.