

UMA DÉCADA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MATO GROSSO: O DECLÍNIO DE UM PROJETO

Romeu Donatti¹

RESUMO

Os documentos legais que orientam a modalidade de educação de jovens e adultos preconizam que ela deve ser inclusiva e emancipatória. O presente artigo se propõe a demonstrar como ocorreu a não evolução dos Centros de Educação de Jovens e Adultos criados a partir de 2008 no Estado de Mato Grosso com o objetivo de ofertar um processo educativo que fosse contínuo e se estendesse ao longo da vida. Sob à luz da Linguística Aplicada esse trabalho faz um retrospecto dessa modalidade em âmbito nacional e estadual e aponta aspectos positivos e direcionamentos desfavoráveis no decurso de uma década, em Mato Grosso.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, educação inclusiva, centros de educação de jovens e adultos, Mato Grosso.

Introdução

No Brasil, há aproximadamente 3,5 milhões de pessoas matriculadas na educação de jovens e adultos, doravante EJA, segundo dados obtidos pelo Censo Escolar de 2014². A EJA é uma das modalidades da educação básica (EB) cuja característica principal é atender a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular – na infância e/ou na adolescência – e encontram-se, atualmente, em uma situação de inadequação entre faixa etária/série.

Outras características bastante peculiares dessa modalidade são a heterogeneidade de sujeitos (jovens e adultos) e a necessidade premente que esses estudantes que

¹Professor do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire em Sinop-MT. Mestre em Letras (na linha de pesquisa em estudos linguísticos) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-2018). Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-2005) e graduado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-1997). Endereço eletrônico: romeudonatti@msn.com

² Informação disponível no link: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil>

ingressam na EJA têm de “recuperar o tempo perdido”. Tais características transformam essa modalidade em um caldeirão multicultural e acentuam ainda mais o papel desafiador dos professores da EJA.

É pertinente lembrar que, ainda de acordo com o Censo Escolar de 2014, dos 3,5 milhões de pessoas matriculadas na EJA, 1 milhão desses estudantes é de jovens com idade entre 15 e 19 anos, ou seja, na prática, no chão da escola podemos ter em uma mesma sala de aula composta de 35 alunos, 10 jovens entre 15 e 19 anos e os outros 25 adultos de 25, 30, 40, 50 ou até mesmo acima dessa faixa etária.

A modalidade EJA está assegurada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – no Título V, Capítulo II, Seção V, Artigos 37 e 38 e tem sido objeto de estudo para pesquisadores que discutem essa questão e vislumbram dar a visibilidade necessária à essa modalidade.

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos” defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Nas seções seguintes, tracejo um panorama da EJA no Brasil e no estado; evidencio a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Mato Grosso e pontuo mudanças (des)favoráveis no percurso de uma década dessas instituições de ensino em nosso estado.

A educação de jovens e adultos no Brasil: uma perspectiva histórica

A história da EJA no Brasil pode ser contada a partir de suas mais diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, no decorrer dos anos, objetivaram aplicá-las na prática educativa.

Ao revisitar a literatura acerca da história da educação brasileira, verifica-se que o início da EJA no Brasil, remonta aos primórdios da colonização (Brasil Colônia: 1500-1822). Naquela ocasião estava ligada à catequização jesuítica, a qual, por meio da orientação oferecida às crianças também se propunha a atingir os pais e subsistiu até meados do século XVIII quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de

Pombal, expulsou os jesuítas do território brasileiro (1759) e instituiu as Aulas Régias como o primeiro protótipo de ensino público e laico no Reino de Portugal.

Dando um salto na história e aterrissando no Brasil imperial (1822-1889) Nezzi e Valendolf (2009, p. 19) destacam esse período como “de grande significância no processo de institucionalização da escola no Brasil”, porém ainda sob a ótica de um ensino voltado à filantropia. Acrescentam os autores:

Nas assembleias provinciais, diversas foram as discussões sobre como se daria a inserção das chamadas “classes inferiores da sociedade” nos processos formais de educação. Muitas províncias, a partir do Ato Adicional de 1834, tornaram-se responsáveis pela educação primária e secundária, formulando assim, políticas de instrução para jovens e adultos. (NEZZI E VALENDOLF, 2009, p. 19).

Esses autores também afirmam que os professores que trabalhavam durante o dia eram solicitados a dar aula, de forma gratuita, no contraturno às “classes inferiores da sociedade” (leia-se aqui, brancos, negros livres, libertos e também alguns escravos), denotando uma perspectiva eminentemente missionária dos educadores e da educação.

Ainda de acordo com Nezzi e Valendolf (2009) as primeiras escolas brasileiras destinadas à EJA datam dos anos 1920. Foram criadas com o intuito de formar mão de obra que atendesse às necessidades da urbanização e da industrialização crescentes. Com a Constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se dever do estado, com redação dada pelo Artigo 10, em seu Inciso VI que reiterava a competência concorrente da União e dos Estados na difusão da instrução pública em todos os seus graus.

Entretanto, em meados do século XX, mais da metade da população brasileira era analfabeta (e a primeira Constituição Republicana de 1891 vedava o direito ao voto a quem fosse analfabeto). Para combater esse quadro, em 1947 o governo federal lançou a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, através de uma cartilha considerada o primeiro material didático para adultos produzido no Brasil. Embora seja reconhecida a importância histórica desse programa, ele foi extinto no final dos anos 50 devido a diversos fatores, dentre os quais, o fato de não ser levada em consideração a diversidade cultural brasileira e suas propostas estarem inadequadas ao público adulto, uma vez que existiam poucos estudos nessa área, no Brasil.

Nos dizeres de Nezzi e Valendolf (2009) somente a partir dos anos 60, com o trabalho do educador pernambucano Paulo Freire é que a educação destinada ao público

adulto ganhou relevância e passou a ser vista sob um novo olhar: crítico e dialógico. Freire (2001) com base em seu método de alfabetização presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com os alunos, a fim de conhecer sua realidade cultural (seu contexto) e identificar de que maneira os vocábulos utilizados pelos adultos eram empregados para expressá-la. A ideia de que a leitura de mundo deveria preceder a leitura da palavra conferia um lugar central à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados. Segundo Nezzi e Valendolf (2009, p. 21) os movimentos inspirados na pedagogia freiriana estavam “convencidos de que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária”.

Nesse sentido, os pressupostos freirianos em muito se aproximam dos princípios da pedagogia dos multiletramentos ao compreender a educação como uma forma de intervenção no mundo, considerando a realidade dos alunos e os espaços sociais e culturais em seu entorno como elementos de uma práxis construída colaborativamente. Sob essa perspectiva o processo educativo se torna uma ferramenta na tomada de consciência e contribui para a transformação da estrutura social que produz o analfabetismo.

Dos anos 1960 aos dias de hoje, o modelo pedagógico de Paulo Freire, tem inspirado professores da EJA, sempre orientados pelo ideal de transformação de sua condição de vida. A partir da LDBEN de 1996, ampliaram-se as políticas públicas voltadas para a EJA, frequentemente produto de debates entre o Estado e a sociedade civil. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 (Artigos 205 e 206) passou a garantir a todos os seus cidadãos, o ensino gratuito, inclusive aos jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: reflexos e constatações

Embora o terreno da EJA seja fecundo para pesquisas que objetivem diferentes resultados, sejam eles de investigação metodológica ou curricular, nota-se um reduzido quantitativo de produções acerca dessa temática, fato este, que corrobora a pouca preocupação de pesquisadores em analisar, discutir e dar visibilidade a essa realidade, especialmente no cenário mato-grossense.

A fecundidade apresenta-se, por exemplo, no número de alunos matriculados nesta modalidade, conforme mostra o quadro 01.

Ano	Estadual urbana/ estadual rural	Estadual urbana/ estadual rural	Total
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
2013	40.240	41.443	81.683
2014	35.167	37.459	72.626
2015	32.063	32.988	65.051
2016	27.547	29.779	57.326
2017	30.661	31.897	62.558

Quadro 01: Número de matrículas³ na EJA em Mato Grosso entre 2013 e 2017

Fonte: INEP⁴

De acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao pesquisar pela palavra-chave EJA nas duas maiores instituições de ensino público superior do estado, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a UNEMAT, a quantidade de trabalhos encontrada nessa área chega a 43 no total. São 35 da UFMT e 8 da UNEMAT.

Ao refinar a pesquisa e restringi-la à Grande Área do Conhecimento – Linguística, Letras e Artes – reduz-se esse número a apenas 6. Desses 6, 5 são da UNEMAT e somente 1 da UFMT⁵.

Evidencio, na sequência, os 6 pesquisadores cujas dissertações voltaram seus olhares escrutinadores para a modalidade EJA em Mato Grosso. Os 5 primeiros são da UNEMAT e o 6º é da UFMT.

Helenice Joviano Roque de Faria abordou em seu estudo a formação docente e o ensino de língua portuguesa na e para a EJA, em sua dissertação defendida em 21/02/2014.

Maria Martins da Silva Magio desenvolveu seu trabalho na perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa em sua dissertação denominada “Os efeitos de sentido do discurso ecológico de prorrogação da piracema, na posição-sujeito aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA”, em 11/03/2014.

³ Os resultados referem-se à matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio das redes estaduais (urbanas e rurais) em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>

⁵ Convém ressaltar que esse número se refere a dissertações que aparecem nos dados da UFMT a partir de 2006 e da UNEMAT a partir de 2014, provavelmente datas que coincidem com o início de programas de oferta de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, nas referidas instituições.

Nilze Maria Malaguti defendeu sua dissertação “Letramento literário na EJA: estratégia para a leitura e a escrita” em 05/08/2015 e demonstrou em seu trabalho o relato da pesquisa-ação que fora desenvolvida com o modelo didático de sequência expandida, utilizado como recurso para desenvolver a leitura de textos memorialísticos no processo de formação do leitor da modalidade EJA.

Eloete Canton defendeu sua dissertação em 17/08/2015 e apresentou um projeto de leitura desenvolvido no 1º ano do 2º segmento do CEJA José de Mesquita na cidade de Cuiabá.

Tamires Marques Eng Wang, em dissertação defendida em 16/02/2016, discutiu a formação linguística para a EJA ao analisar os documentos orientativos oficiais e a prática de sala de aula.

Soeli Aparecida Rossi de Arruda, em 01/05/2010 (período anterior à Plataforma Sucupira), obteve sua pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) realizando a defesa de sua dissertação intitulada “Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino”, pela UFMT.

A despeito desse quadro, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) deu início à elaboração das Orientações Curriculares (OC) no ano de 2008, com as primeiras discussões encaminhadas por membros da Secretaria de Estado de Educação junto aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), às assessorias pedagógicas estaduais, às unidades escolares e instituições de ensino superior do estado, como a UFMT e a UNEMAT.

No texto de apresentação das OC (MATO GROSSO, 2012, p. 169), ao serem repensadas práticas e concepções acerca da EJA, buscava-se “criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA que Mato Grosso deve oferecer como dever do Estado a seus cidadãos”. O documento tinha como intuito maior criar uma política pública de EJA ao transpor as barreiras que delimitam interesses passageiros, apenas de um governo estadual, revestindo a proposta de alicerces mais robustos, de uma gestão imbuída em alçar tais medidas ao patamar de uma efetiva política de estado, como se vê:

Que expresse, radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espaços mais ou menos favoráveis aos sujeitos e adultos cujo direito à educação, entre outros vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda avassala a sociedade brasileira. (MATO GROSSO, 2012, p. 170).

A modalidade EJA em Mato Grosso está regulamentada pela Resolução nº 05/2011 – do Conselho Estadual de Educação (CEE)/MT que fixa em seus 37 artigos toda a normatização para a oferta da EB nessa modalidade.

No ano de 2007, com vistas a implementação de uma política de Estado voltada à consolidação da EJA, o Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), via Portaria nº 393/2007/SEDUC/MT, constitui uma comissão interinstitucional com a responsabilidade de redimensionar a EJA no estado.

Dentre os problemas detectados por esta comissão multidisciplinar, restou evidente a ausência de instituições educativas cujas formas de ofertas e propostas pedagógicas estivessem adequadas ao perfil do público da EJA. Diante do quadro evidenciado após o mapeamento, foram escolhidas vinte e quatro (24) escolas, em diferentes municípios do estado para serem implantados os CEJA, seguindo-se a filosofia de garantir o cumprimento do dever do estado de oferecer educação a todos os cidadãos e ampliando o sentido de EJA para além da escolarização e valorizando a premissa de uma EJA continuada, de um aprendizado que se constrói ao longo da vida, ininterruptamente.

A seguir, apresento o quadro 02 com a relação dos CEJA criados entre 2008 e 2010.

NOME DO CEJA	MUNICÍPIO DE LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DO DECRETO DE CRIAÇÃO
1. CEJA Prof. Antônio Cesário de F. Neto	Cuiabá	1532/08 D.O. 21/08/09
2. CEJA Prof.^a Vera Pereira do Nascimento	Cuiabá	1535/08 D.O. 21/08/08
3. CEJA Prof. ^a Almira Maria de Amorim	Cuiabá	1531/08 D.O. 21/08/08
4. CEJA José de Mesquita	Cuiabá	1820/09 D.O. 09/02/09 2444/10 D.O. 17/03/10 (Reestruturação)
5. CEJA Licínio Monteiro da Silva	Várzea Grande	1534/08 D.O. 21/08/08
6. CEJA Alternativo	Juína	1530/08 D.O. 21/08/08
7. CEJA Ariosto da Riva	Alta Floresta	1927/09 D.O. 12/05/09
8. CEJA 15 de Outubro	Barra do Bugres	1926/09 D.O. 12/05/09
9. CEJA Prof. ^a Marisa Mariano Silva	Barra do Garças	1934/09 D.O. 13/05/09
10. CEJA Prof. Milton Marques Curvo	Cáceres	1933/09 D.O. 13/05/09
11. CEJA Cleonice Miranda da Silva	Colíder	1988/09 D.O. 10/06/09
12. CEJA Marechal Rondon	Jaciara	1945/09 D.O. 22/05/09
13. CEJA José Dias	Juara	1928/09 D.O. 12/05/09
14. CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	1879/09 D.O. 26/03/09
15. CEJA Luíza Miotto Ferreira	Matupá	2000/09 D.O. 16/06/09
16. CEJA Paulo Freire	Nova Mutum	1879/09 D.O. 26/03/09
17. CEJA 6 de Agosto	Pontes e Lacerda	1947/09 D.O. 22/05/09

18. CEJA Getúlio Dorneles Vargas	Primavera do Leste	1929/09 D.O. 12/05/09
19. CEJA Prof. Alfredo Marien	Rondonópolis	1990/09 D.O. 10/06/09
20. CEJA 25 de Junho	Rosário Oeste	1946/09 D.O. 22/05/09
21. CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire	Sinop	1874/09 D.O. 25/03/09
22. CEJA Arão Gomes Bezerra	Sorriso	1991/09 D.O. 10/06/09
23. CEJA Antônio Casagrande	Tangará da Serra	1989/09 D.O. 10/06/09
24. CEJA Creuslhi de Souza Ramos	Confresa	2172/09 D.O. 02/10/09 2893/10 D.O. 06/10/10

Quadro 02: Os CEJA criados a partir de 2008 no Estado de Mato Grosso.

Fonte: Regras de Organização Pedagógica (ROP) – 2013⁶

As escolas Prof.^a Vera Pereira do Nascimento e José de Mesquita⁷, ambas situadas no Município de Cuiabá, encerraram suas atividades educativas como CEJA no final do ano letivo de 2015. Seguindo esse mesmo caminho, o CEJA Luíza Miotto Ferreira (Matupá) e o CEJA José de Alencar⁸ (Lucas do Rio Verde) enfrentaram processos semelhantes e finalizaram suas atividades como CEJA no final dos anos letivos de 2017 e 2018, respectivamente.

No ano de 2013, foi criado o CEJA Anísio Spíndola Teixeira no Município de Diamantino, através do Decreto nº 1645/13 D.O. 28/02/2013. Com a criação desse que é o mais recente CEJA, o Estado de Mato Grosso conta atualmente (2019) com 21 CEJA em funcionamento.

A não evolução dos CEJA

No decurso de quase uma década da criação e implantação dos CEJA em Mato Grosso a proposta pedagógica dessa modalidade tem sofrido várias mudanças que contribuíram para a descaracterização do seu propósito original.

Concebida sob a égide de um caráter inclusivo (SANTOS, 2015), emancipatório e humanizador (FREIRE, 2016) a EJA nos CEJA, atualmente, se apresenta como uma modalidade de ensino bastante burocrática, fragilizada e distanciada da atmosfera ideológica que permeou a sua criação.

Inicialmente, o projeto trazia uma organização trimestral e contemplava a cada novo trimestre uma área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias). Dessa

⁶ Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1438307/ceja-por-disciplina---seduc>

⁷ Destacadas no quadro 02 (números 2 e 4, respectivamente).

⁸ Destacados no quadro 02 (números 15 e 14, respectivamente).

maneira, o aluno que estivesse no começo do ano letivo matriculado na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por exemplo, após 3 meses, ao encerrar seus estudos naquela área, matriculava-se em uma das duas outras áreas restantes e assim sucessivamente.

Também havia a possibilidade de matrícula por disciplina, especificamente destinada àqueles alunos que no Exame Supletivo⁹ não haviam sido bem-sucedidos em alguma disciplina, o que, simultaneamente, representava uma flexibilização maior na oferta da modalidade e implicava em um período mais longo para a conclusão dos estudos.

Nos dois primeiros anos de vigência da proposta (2009 e 2010) não houve alterações.

Já no terceiro ano (2011) houve uma redução na carga horária do Ensino Médio (EM) que se estendeu para o ano seguinte (2012). Esses dois anos também foram marcados pela mudança de nomenclatura (de 1^a/2^a fase para 1º/2º ano) e por um período transitório – a 3^a fase denominada “terminalidade” – para garantir a conclusão do Ensino Fundamental (EF) ou EM aos alunos que haviam sido matriculados em consonância com a matriz curricular vigente em 2010. Para os novos alunos a matriz curricular era constituída de 2 anos, tanto no EF quanto no EM.

Nos 4 anos seguintes (2013, 2014, 2015 e 2016) a matriz curricular permaneceu inalterada.

No entanto, a mudança mais significativa ocorreu em 04/11/2016, com a publicação no Diário Oficial (DO) da Portaria nº 397/2016/GS/SEDUC/MT, que arbitrariamente instituiu a matrícula por disciplina carga horária/etapa para implantação imediata no ano letivo vigente prestes a ser concluído (faltavam apenas dois meses – novembro e dezembro), e forçou os CEJA a se adequarem às pressas às novas exigências.

O sistema de carga horária/etapa em vigor no ano de 2017 previa a seguinte sistematização: ao dirigir-se à escola para matricular-se, o aluno apresentava ao técnico administrativo educacional (TAE), junto à secretaria, o seu Histórico Escolar (HE), que era averiguado e analisado. Para calcular a quantidade de horas necessárias a ser cursada,

⁹ Sistema vigente até final de 2009 – era promovido e certificado pela SEDUC/MT, via Assessoria Pedagógica. A partir de 2010 foi substituído pelo Exame Supletivo On-line por Área do Conhecimento efetuado nos CEJA após prévia inscrição e agendamento no site (sigeduca.seduc.mt.gov.br/exame/viewconteudo.aspx?5). Nesse novo formato, os CEJA também são responsáveis pela certificação.

tomava-se a carga horária já realizada (comprovada pelo HE), menos a carga horária a ser cumprida e obtinha-se a quantidade de horas exigida a fim de concluir o EF ou o EM.

Para o EF, a matriz do CEJA era composta de oito (8) disciplinas (distribuídas pelas 3 áreas do conhecimento) com carga horária de 200 horas cada, correspondendo à antiga denominação de 5^a à 8^a série ou à atual de 6º ao 9º ano, em uma escola de ensino regular. Se a carga horária a ser cumprida pelo aluno fosse inferior a matriz do CEJA (200 horas), a diferença entre a carga horária já realizada e a carga horária a ser cumprida, seria definida no sistema 70/30, ou seja, 70% das horas restantes seriam desenvolvidas em sala de aula (presenciais) e os outros 30% seriam de atividades dirigidas (trabalhos extraclasse).

No entanto, se a carga horária apresentada pelo aluno, mediante o HE fosse superior a matriz do CEJA (200 horas), ele apenas cumpriria, obrigatoriamente, 30% da carga horária da disciplina (= 60 horas), na forma 90/10, ou seja, 90% em sala (presencial = 54 horas) e 10% (extraclasse = 6 horas) em atividades dirigidas.

Para o EM a matriz do CEJA era composta de doze (12) disciplinas (distribuídas pelas 3 áreas do conhecimento) com carga horária de 100 horas cada e o procedimento adotado para este segmento era o mesmo aplicado ao EF.

Já para o ano de 2018, o sistema de carga horária/etapa prevê a distribuição das horas necessárias à conclusão (tanto para o EF como para o EM) no sistema 50/50, ou seja, 50% em sala de aula e 50% de atividades extraclasse, e mantém a mesma sistematização de cálculos para as outras especificidades relacionadas à carga horária inferior ou superior à matriz curricular dos CEJA (200 horas no EF e 100 horas no EM).

Essa nova maneira de atendimento da modalidade extinguiu sumariamente o atendimento por área do conhecimento e o cargo de coordenador de área tão importantes nessa forma de organização. Essa supressão drástica afetou sensivelmente o processo pedagógico nos CEJA como aponta Scalón (2016):

A Área de Conhecimento tornou viável uma visão mais orgânica da diversidade de conhecimentos – vistos de forma multidisciplinar/transdisciplinar – com os quais lidamos no chão da escola. Este formato viabilizou uma gama de ações a que se pretende por uma educação inclusiva, voltada para Jovens e Adultos. Tornou possível empreender oficinas pedagógicas e projetos, em algumas ocasiões feitas semanalmente, cuja efervescência provocou movimentos e dinâmicas interessantes no processo educativo de EJA. (SCALON, 2016).

A sistematização por área do conhecimento, conforme Scalón (2016), traduzia significativamente a filosofia constitutiva do CEJA: uma modalidade construída coletivamente, com respeito aos sujeitos, seus tempos e espaços, integrando às aulas em sala, aulas culturais, oficinas e plantões, e proporcionando através da troca e da interação social, experiências riquíssimas. Esse modelo curricular manteve-se vigoroso entre 2009 e 2011, perdendo força no decorrer de 2012 e sendo extinto no final deste mesmo ano.

Os CEJA, de acordo com as OC (vol. Diversidades Educacionais), nasceram inseridos numa perspectiva dialógica e voltados para uma construção coletiva com vistas a uma modalidade de EJA pautada pela qualidade e valorização da diversidade e essa parecia ser a força motriz que dava sustentação à essa proposta. No entanto com o passar dos anos, troca de governadores, mudanças nas políticas públicas para a educação, os pilares dessa modalidade foram ruindo gradativamente.

A forma de organização por área do conhecimento possibilitava um estreitamento de laços entre professores e alunos, tão importante nessa modalidade de ensino, intermediando uma construção dialógica e afetiva do conhecimento. De acordo com Scalón (2016) a experiência com a matrícula por disciplina/carga horária/etapa trouxe uma sobrecarga de trabalho a todos os profissionais dos CEJA e favoreceu a fragmentação do processo cognitivo, posto que nesse novo regime de trabalho as matrículas podem ser feitas em qualquer tempo – o fluxo é contínuo; e, por sua vez, o planejamento das aulas tornou-se mais complexo, pois esse sistema desencadeia um movimento de rupturas e descontinuidades que pode acentuar os desniveis cognitivos e fragilizar sobremaneira o processo ensino-aprendizagem, além de enfraquecer os vínculos da relação professor/aluno.

Decorridos quase dois anos, essa nova organização tem causado desmotivação (em alunos e professores), esvaziamento dos CEJA e uma “corrida pelas horas necessárias” para a obtenção de um certificado.

Principalmente a partir de 2015, vários rumores sobre uma possível extinção dos CEJA surgiram desencadeando um cotidiano de inquietações, desapontamento e incertezas nos dizeres, nas atitudes e na atmosfera vivenciada pelos profissionais dessas instituições, como foi possível constatar nas visitas aos sete (07) CEJA¹⁰ – *lócus* da

¹⁰ Para a dissertação foram pesquisados os seguintes CEJA: 1) CEJA Ariosto da Riva (Alta Floresta), 2) CEJA Cleonice Miranda da Silva (Colíder), 3) CEJA José Dias (Juara), 4) CEJA José de Alencar (Lucas

pesquisa – realizadas no final de 2017. Alguns apontaram como certa a não continuidade desse projeto para o ano letivo de 2018 e em pelo menos duas (os CEJA de Matupá e Juara¹¹), dentre as sete escolas visitadas, ventilou-se como bastante provável a hipótese de voltarem a atender como escolas de ensino regular em 2018.

A despeito das sucessivas mudanças, mais negativas que positivas, a SEDUC, através das medidas tomadas distancia-se de sua própria proposição inicial e contraria o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – vol. Introdução e vol. das Diversidades Educacionais) ao não respeitar a cultura peculiar da escola, seus tempos, sujeitos e espaços, e também as OC de MT para a EB, ao não garantir um sistema educativo mais autônomo e ao não permitir a construção identitária dos CEJA aos moldes em que se pretendia à época de sua criação, conduzindo os jovens e adultos, alunos-sujeitos dessas instituições à uma educação marginalizada; reduzindo seus direitos à uma educação inclusiva e de qualidade e transformando a escola em um espaço onde a maior preocupação é a conclusão das horas/obtenção do certificado, em detrimento da construção social e coletiva do conhecimento.

Considerações finais

Os anos de 2016, 2017 e 2018 foram, particularmente, os que mais trouxeram mudanças desfavoráveis, diga-se de passagem, à proposta curricular e pedagógica dos CEJA.

Segundo Donatti (2018) essas instituições educativas foram criadas em Mato Grosso a partir de 2008 com o propósito principal de salvaguardar o segmento de jovens e adultos “marginalizado” pelas políticas públicas educacionais, perfilando-se à filosofia dos PCN (1998) de assegurar o cumprimento do dever do estado de oferecer educação a todos seus cidadãos.

As sucessivas alterações em sua estrutura curricular, principalmente a partir de novembro de 2016 (com a publicação da Portaria nº 397/2016/GS/SEDUC/MT) que modificou a forma de organização da modalidade (então por área do conhecimento), substituindo-a pelo atendimento dor disciplina/carga horária/etapa e as trocas de governo

do Rio Verde), 5) CEJA Luíza Miotto Ferreira (Matupá), 6) CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire (Sinop) e 7) CEJA Arão Gomes Bezerra (Sorriso).

¹¹ Apesar de todas as razões apontadas, o CEJA José Dias (Juara) em 2019 ainda funciona como CEJA.

favoreceram um processo que, no meu ponto de vista, descaracterizou a proposta inclusiva dos CEJA, promovendo uma “*corrida do ouro* em busca das horas necessárias à certificação” suplantando uma educação de qualidade e privilegiando dados quantitativos.

Infelizmente, no Brasil, o caráter “inclusivo” circula indiscriminadamente. Tais ações inclusivas precisam ser evidenciadas e tocam a todos os indivíduos que em dado momento de suas vidas são privados de direitos fundamentais do ser humano e não dispõem de perspectivas equânimes na sociedade. Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) denominada de “Constituição Cidadã” que completou 30 anos de promulgação em 2018, em seu artigo 5º preconiza que “Todos são iguais perante a lei [...]” e mais adiante nos artigos 205 e 206 assegura os direitos à educação. Não obstante, por si só, a Carta Magna já deveria garantir os direitos e deveres aos cidadãos a fim de reger e manter a harmonia e a ordem na sociedade brasileira. Ao ratificar princípios basilares nossa lei maior deveria, apenas, ser cumprida.

Os CEJA transformaram e continuam transformando a vida de centenas de estudantes que por seus bancos escolares passaram/passam, oferecendo-lhes conhecimento sistematizado e a construção de atitudes reflexivas que permitem a esses educandos, a sua interação com a realidade em que vivem, auxiliando-os a tornarem-se sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo, possibilitando-lhes, dentre outras coisas, uma melhoria na qualidade de vida.

O Estado, como nação, nos três níveis (federal, estadual e municipal) precisa efetivar políticas públicas educacionais realmente pensadas como políticas de Estado, a médio e longo prazo em benefício de todos os cidadãos, ao estreitar o diálogo com a sociedade civil e as universidades, para que não provoquem rupturas e descontinuidades à medida em que os membros dos poderes se alternem nos cargos.

Os contínuos deslocamentos na proposta ideológica dos CEJA fizeram emergir novos questionamentos, principalmente, sobre os rumos da EJA em Mato Grosso. Em âmbito estadual, parece que essa modalidade de ensino está destinada novamente a frequentar os porões do sistema educacional. É preciso lutar para que os avanços obtidos não retrocedam e que os direitos conquistados sejam respeitados e mantidos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a valorização da EJA e as que possibilitaram a criação dos CEJA precisam ser revisitadas, urgentemente. Não se pode

compactuar com ideologias que legitimam a sobreposição de alguns saberes em relação a outros e cristalizam dicotomias perversas no mundo atual, conforme salientam Rocha e Maciel (2013).

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em: 03/06/2019.
- _____. *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>> Acesso em: 03/06/2019.
- DONATTI, Romeu. *Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. Mato Grosso, 2018, 180f.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares*: Área de Linguagens. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares*: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares*: Diversidades Educacionais. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 397/2016/GS/SEDUC/MT*. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmsnotrarnoticia02.aspx?90,CEJA+2018>> Acesso em: 03/06/2019.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. *Regras de Organização Pedagógica (ROPS)* 2013. Disponível em: Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1438307/ceja-por-disciplina---seduc>> Acesso em: 30/05/2018.
- NEZZI, Luciano; VALENDOLF, Silvio Cesar. EJA – um panorama histórico, teórico e prático. In: ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; SILVA, Rosana Rodrigues da. (Orgs). *Competências na/dá EJA*. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2009.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Língua Estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. *Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)*: um espaço de inclusão. Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA), Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 145-161, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/890>> Acesso em: 06/05/2018.

SCALON, Cláudio. *A derrocada da proposta de criação dos CEJAs em Mato Grosso*. Sinop, MT: SóNotícias, 2016. Disponível em: <<http://www.sonoticias.com.br/opiniao-do-leitor/a-derrocada-da-proposta-de-criacao-dos-cejas-em-mato-grosso>> Acesso em: 09/05/2018.

A DECADE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTERS IN MATO GROSSO: THE DECLINE OF A PROJECT

ABSTRACT

The legal documents that guide the modality of youth and adult education recommend that it must be inclusive and emancipatory. This article proposes to demonstrate how the (in)evolution of the Youth and Adult Education Centers created from 2008 in the State of Mato Grosso with the objective of offering an educational process that was continuous and extended throughout life. Under the light of Applied Linguistics, this work looks back on this modality at national and state level and points out positive aspects and unfavorable directions in the course of a decade in Mato Grosso.

Keywords: young and adult education, inclusive education, young and adult education centers, Mato Grosso.

Recebido em: 15/11/2019

Aprovado em: 27/01/2020