

# A IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO (2008/2011): ADAPTABILIDADE E CONFORMAÇÃO SOCIAL<sup>1</sup>

Ângela Rita Christofolo de Mello\*  
ritamello5@yahoo.com.br

## RESUMO

O objetivo desta investigação foi analisar a política de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Estado do Mato Grosso, Brasil, no período de 2008 a 2011. A hipótese central informou que o desenho original da política, o qual articulava formas de ofertas flexíveis a uma proposta pedagógica que pretendia integrar a educação formal, não formal e informal, foram relegadas por fatores políticos e ideológicos, externos e internos, e deslocaram o seu foco. Também, que estes fatores distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se valeu de observação *in loco*, levantamento documental e estatístico e entrevistas em profundidade realizadas com as equipes responsáveis pela implantação e implementação da política. As análises mostram que, a despeito de ter em seu bojo uma concepção de educação de caráter emancipatório, a política pública levada a cabo para a população jovem e adulta em Mato Grosso, ancorada na aspiração de atender à demanda potencial do Estado, privilegiou a oferta de uma educação em que a valorização das aprendizagens formal, não formal e informal foi assumida de forma acrítica, como também, o propósito social das aprendizagens pretensamente desenvolvidas. Ao responsabilizar unicamente os seus implementadores pelo sucesso da política, logrou a superação do quadro de exclusão desta demanda educativa. Tais constatações são ilustradas, especialmente, pelo alto índice de abandono dos estudantes e pelos depoimentos coletados.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Exclusão Social.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como objetivo analisar a política educacional instituída nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, doravante denominado de CEJAs, implantados nos anos de 2008 e 2009 no Estado de Mato Grosso, segundo a percepção dos atores diretamente envolvidos no processo de implantação e de implementação da política no período de 2008 a 2011. Indagou-se qual a configuração da política pública pensada para os CEJAs e em que nível a sua execução se aproximou ou se distanciou do planejado. A hipótese norteadora do estudo foi que o desenho original da política, o qual articulava uma proposta pedagógica e formas de ofertas considerada inovadora, dinâmica e flexível, foi prejudicado por fatores políticos e ideológicos, externos e internos. Estes distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas e ainda não comportaram a modalidade se efetivar como política pública de Mato Grosso.

<sup>1</sup> Agências de fomento: CAPES e CNPq.

\* Doutora em Educação, Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Juara e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo de Juara.

Apesar das transformações contemporâneas indicarem a necessidade de todos terem acesso à educação, a implantação dos vinte e quatro CEJAs em vinte municípios mato-grossenses se justificou em face do comprovado aumento de pessoas sem escolarização. O levantamento realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) em 23 de outubro de 2005, dia do Referendo Nacional de Desarmamento (Ação Educativa, 2006), mostrou que havia neste Estado uma demanda potencial de 800<sup>2</sup> mil pessoas com a escolarização básica incompleta e sem acesso à escola. Os dados oficiais do censo escolar 2007, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), contabilizou 86.191 alunos na modalidade EJA Presencial, 5.030 alunos na EJA Semi Presencial atendidos nas redes estaduais, municipais, federais e particulares deste Estado. Deste total, 75 mil matrículas foram feitas em 324 escolas estaduais (Censo Escolar - Indicadores SEDUC/MT/2007). Aproximadamente 120 mil pessoas se inscreveram no Exame Supletivo em todo o Estado em 2008, superando o ano de 2007 com 110 mil inscritos. Em 2009, o Exame Supletivo reuniu 118.743 inscrições em todos os 141 municípios do Estado<sup>3</sup>.

## **2 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Contextualizar estes indicadores sociais é importante, uma vez que o conhecimento que temos acerca da realidade e do objeto a ser estudado, compreendida como uma totalidade histórica e social, com toda a sua complexidade, define a abordagem metodológica em um processo investigativo (CORAZZA, 1996). A análise da realidade impõe a adoção metodológica que melhor orientará o investigador a atingir os objetivos propostos. Neste sentido, além dos indicadores sociais acima apresentados, também as reflexões provocadas pelo referencial teórico orientaram que para investigar o processo de implantação dos CEJAs, poderíamos recorrer às contribuições de Marx (1983), para quem, o método mais adequado para que a compreensão acerca dos fenômenos sociais possa ser aprofundada é recorrer à sua concretude, à forma efetiva como se mostra a realidade, para se chegar ao conhecimento abstrato das partes. Todavia, a análise de determinada situação exige levantamento de hipóteses e embasamento teórico que fundamente os dados empíricos e práticos. Este entendimento justifica a necessidade de o pesquisador formular as possíveis respostas a partir da realidade observável do objeto. Estas, de certa forma, norteiam os caminhos a serem percorridos durante todo o processo investigativo. A

---

<sup>2</sup> O estado do Mato Grosso tem a população total de 3.035.122 habitantes de acordo com o Censo de 2010 (IBGE).

<sup>3</sup> Dados disponibilizados na página da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC): <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=174&cid=7615&parent=14>, acesso em dezembro de 2009.

ausência delas pode deixar o pesquisador sem elementos para teorizar, fundamentar, organizar e analisar os dados investigados (MARX, 1983). Nestes termos, a realidade observada não apenas no interior dos CEJAs, mas nos desdobramentos das políticas pensadas para a EJA em Mato Grosso, permitiu intuir que fatores políticos, sociais e ideológicos, externos e internos, distanciaram o que havia sido idealizado das ações efetivadas, e os CEJAs funcionaram apenas parcialmente, em face ao que havia sido idealizado. Também, que estes fatores ainda não comportaram a modalidade se efetivar como política pública de Mato Grosso. Portanto, as ações do governo continuam fragmentadas, desarticuladas e pontuais.

Pressupomos que os dilemas vivenciados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso são provenientes de complexas relações de ordem sociopolítica, econômica e cultural. Assim, para estudar o processo de implantação dos CEJAs entendemos que seria necessário analisar a sua organização estrutural. Para isto, deveríamos iniciar o processo de investigação pela análise da sua criação para compreender por que e para que foram implantados; os fundamentos teóricos e metodológicos que embasaram as suas formas de ofertas e a sua proposta pedagógica; a sua abrangência e viabilidade; a escolha de determinados municípios para a implantação e a exclusão da maioria deles. Também julgamos importante analisar o perfil dos implantadores e dos implementadores da política, a sua formação e o tempo de atuação na docência e na modalidade EJA, bem como dos formadores da EJA dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS)<sup>4</sup>; investigar a formação continuada voltada para as peculiaridades e as diversidades desta modalidade educativa ofertada pela política; identificar quais as condições de trabalho e quais as dificuldades de compreensão e de implementação das formas de ofertas e da proposta pedagógica instituídas no interior dos CEJAs de Mato Grosso.

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e nos valem amplamente dos dados quantitativos, aqui apresentados como dados secundários, sistematizados por organismos públicos. Compreendemos que sem eles, conforme alerta Gatti (2004), muitas questões sociais e educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas. Nestes termos, para investigarmos o processo de implantação dos CEJAs partimos de uma realidade concreta

---

<sup>4</sup> O CEFAPRO é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC/MT e pelo desenvolvimento de programas e projetos em parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e Instituições de Ensino Superior (IES). A efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da educação que atuam na rede pública também estão sob os seus cuidados. Há em todo o Estado, 15 Centros de Formação, estrategicamente localizados em municípios polos, que viabilizam formação continuada *in loco*.

em que os dados quantitativos foram fundamentais para a iniciação da pesquisa e o desdobramento da análise.

O levantamento documental, por sua vez, é um dos instrumentos de coletas de dados que permite o acesso às informações tanto quantitativas como qualitativas (MARCONI e LAKATOS, 2002). Recorremos às fontes estatísticas e documentais junto à SEDUC/MT e CEJAs. Na primeira busca realizada no final de março de 2010, a coordenadora da equipe da EJA, que teve participação direta no processo de implantação da política, disponibilizou material organizado com apresentações e textos orientadores, os quais subsidiaram encontros com equipes gestoras dos CEJAs nos anos de 2008 e 2009, ocasiões em que foram discutidos os encaminhamentos referentes à implantação da política. Os dados relativos ao número de alunos matriculados, aprovados, reprovados e evadidos da EJA e dos CEJAs, referentes aos anos de 2008 a 2011, também foram obtidos junto a estes órgãos no início de 2012. O número de professores e de funcionários e seus respectivos enquadramentos foram igualmente levantados.

Na pesquisa qualitativa as preocupações se voltam para a investigação empírica, o que exige aproximação do pesquisador com o objeto em análise. A entrevista se configura como um instrumento de coleta de dados que permite tal proximidade, como também, obter informações imprescindíveis ao ajuntamento de informações acerca do comportamento e da consciência dos atores envolvidos (ANDRÉ, 1995). Assim, nos meses de julho e agosto de 2010 entrevistamos seis profissionais que fizeram parte da equipe responsável pela implantação dos CEJAs em Cuiabá, destes, cinco exerciam funções na Coordenadoria da EJA na SEDUC/MT e uma pessoa estava membro do Conselho Estadual de Educação. Optamos pelos profissionais que estiveram desde o primeiro momento à frente desta tarefa, e na ocasião continuavam envolvidos no processo.

Em 2011, entrevistamos pessoas vinculadas à equipe gestora, professores que atuavam nos CEJAs e professoras formadoras dos CEFAPROs. Foram entrevistadas treze profissionais: duas diretoras; quatro coordenadores; dois professores formadores e cinco professores. Para a escolha dos CEJAs, levamos em consideração o seu ano de implantação e a sua demanda potencial de matrículas. Escolhemos um dos CEJAs implantado em 2008 em Cuiabá/MT e outro em 2009 em um município do interior do Estado. As equipes gestoras entrevistadas apresentaram diversidades de formações e de tempo de atuação docente. As duas diretoras e uma coordenadora tinham muitos anos de trabalho docente, porém na EJA, apenas uma coordenadora possuía mais experiência. Os demais coordenadores e professoras entrevistadas estavam formados há pouco tempo. Os dados disponibilizados pela SEDUC/MT e pela secretaria de um CEJA confirmaram que os docentes dos CEJAs, em sua maioria, são

professores recém-formados, interinos, com pouca ou nenhuma experiência em EJA. Esta realidade imprime a marginalidade da política na esfera estadual.

Entretanto, segundo Paiva (2005), na atualidade, independente do tempo e do contexto em que o professor se formou e atua, em face das rápidas e grandes mudanças, é difícil para qualquer educador aceitar, compreender e trabalhar com as novas concepções e abordagens metodológicas. Como também não é fácil reconhecer as limitações teóricas, conceituais e mesmo experienciais da tradição política educacional. As professoras formadoras da EJA/CEFAPROs entrevistadas tinham experiências na docência e na EJA, porém afirmaram ter muita dificuldade para compreender e trabalhar a política instituída nos CEJAs. Neste sentido, Soares (2007) afirma que assim como os educandos da EJA, os educadores e os formadores são protagonistas que se encontram inseridos em complexos processos de aprendizagens e em dinâmicas sociais, políticas e culturais amplas e tensas.

A forma mais autêntica para se explorar a relação de comunicação geral seria “se ater aos problemas sem separá-los da prática e teoria. Isto implicaria em uma estreita interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo” (BOURDIEU, 1997, p. 603). Por considerar e valorizar esta interação, também utilizamos a observação *in loco*, uma das estratégias que permite ao pesquisador se aproximar do objeto investigado, manter uma relação direta com seus interlocutores, colher dados, compreender e analisar o contexto observado (MINAYO, 2004). Assim, nos anos de 2010 e 2011, por um período de vinte dias, com duração diária de quatro horas, acompanhamos e analisamos o trabalho dos educadores e estudantes em dois CEJAs. Atividade que não abandonamos no decorrer de toda a investigação e que foi intercalada com momentos de distanciamento e de reaproximação. Em 2011 a SEDUC promoveu o primeiro encontro das escolas que ofertavam a EJA em Mato Grosso. Nesta ocasião tivemos a oportunidade de ouvir os estudantes, observar e analisar a exposição dos trabalhos realizados por eles nos 24 CEJAs.

### **3 AÇÕES PARA ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM MATO-GROSSO**

Segundo a equipe responsável pela criação e implantação dos CEJAs em Mato Grosso, a intenção da política seria o reconhecimento e a avocação da EJA como uma modalidade de ensino para que pudesse garantir à sua demanda potencial, o ingresso, a permanência e a conclusão da Educação Básica. Todavia, conforme afirma Oliveira (2004), se nos anos de 1960 as políticas educacionais brasileira pretendiam adequar a educação ao padrão de produtividade

fordista e à ideologia nacional-desenvolvimentista com vista a amenizar as desigualdades sociais, na década de 1990 a educação brasileira ingressou na era da globalização econômica e registrou outro momento que também não permitiu que as diferenças sociais fossem reduzidas por meio da elevação da escolarização. Tal constatação provocou grandes transformações nos objetivos educacionais na tentativa de adequá-los às demandas globalísticas que valorizam as necessidades mercadológicas em detrimento aos valores humanos.

No entanto, estas imposições mudam em ritmo acelerado e provocam alterações ou suspensões das políticas, mesmo antes de serem instituídas, enquanto o Ministério da Educação promove avaliações externas que controlam e cobram elevações dos indicadores de aprendizagem, na tentativa de acolher ao que foi assegurado pelos representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) para os governos dos países latino-americanos, sob o lema - “transformação produtiva com equidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129), ou então, uma educação voltada à sobrevivência humana. Nestes termos, o principal imperativo das reformas educacionais impostas aos sistemas escolares a partir da década de 1990 resume-se em:

formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (*Ibidem*).

Tais orientações atendem aos acordos internacionais e, de certa forma, justificam as políticas públicas propostas para a EJA em Mato Grosso. Conforme documento institucional analisado<sup>5</sup> os Centros da EJA foram implantados por considerar e reconhecer que o seu público demandatário possui necessidades específicas e tempos diferentes de aprendizagem. Portanto, o seu objetivo seria “oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a educação formal e informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida” (p. 7). A síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 indicou que 32,1% da população matogrossense acima de 15 anos era analfabeta absoluta ou funcional. O percentual de analfabetos absolutos de 0 a 14 anos era de 2,4% e de 15 anos ou mais de 8,5%.

Entretanto, a direção neoliberal tende a manter a dualidade educacional nas políticas públicas. Com isso, acera as situações de desigualdades e injustiças sociais ao atribuir à instituição escolar o papel de contribuir para a conservação do *status quo*, embora propague a intenção de proporcionar uma educação voltada para a “equidade social”, conceito utilizado

---

<sup>5</sup> MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Preliminar Redimensionamento da EJA, 2007/2008**. Cuiabá/MT, 2008.



como sinônimo de igualdade, mas que se traduz em outra conotação, a de conformação aos fatos. Os programas, os projetos, ou determinadas políticas públicas são carregados de interesses sociopolíticos e econômicos que transferem à escola a única possibilidade: acatar e desenvolver políticas públicas para atender aos interesses dominantes (COSTA, 1995). A superação deste contraditório movimento histórico estaria na adoção de uma pedagogia crítica que valorizasse os conhecimentos formais e compreendesse a história como um processo material, marcada pelas condições objetivas da vida humana.

Portanto, as raízes históricas da humanidade precisam ser estudadas e analisadas para que o presente seja compreendido com uma realidade resultante de movimentos e transformações anteriores. Este é o sentido da Pedagogia Histórico-crítica embasada na concepção dialética da história (SAVIANI, 2003). Assim, os conhecimentos historicamente construídos, precisam ser cuidadosamente organizados, de forma que possam ser apreendidos por todos os estudantes, para que estes possam ir, gradativamente, construindo o conceito de transformação social. Tal perspectiva indica que a partir do momento que os estudantes entendem que a humanidade, ao longo dos tempos, desenvolveu-se, evoluiu-se, transformou-se, compreenderão que as ações realizadas no presente, determinam acontecimentos futuros e poderão contribuir para romper com a ordem vigente, em uma tentativa de amenizar as diferenças e as situações de injustiças sociais. No entanto, se as escolas limitarem apenas em reiterar a sabedoria experiencial, sua função social poderá ser descuidada, mesmo porque estes conhecimentos são apreendidos de forma assistemática, por meio das lutas, relações e práticas populares. “O povo precisa de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que corresponde aos seus interesses” (*ibidem*, p. 95). Foi com esta compreensão que investigamos a referida política, sem desconsiderar que além do controle técnico, administrativo e legal o Estado exerce também o controle ideológico.

#### **4 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A DEMANDA JOVEM E ADULTA DE MATO GROSSO**

As considerações apresentadas ao concluir este processo investigativo, dada à irregularidade do campo da EJA e da política pública analisada, trazem um conjunto de observações e reflexões que não se resumem em uma única afirmação. Ao investigar o processo de implantação dos CEJAs em Mato Grosso, foi possível constatar que as políticas públicas

reservadas para esta modalidade educativa, impõem, pela sua natureza intrincada e multifacetada, análises abrangedoras e integradoras. Portanto, a complexidade do objeto investigado trouxe novas indagações, as quais podem ser consideradas como sugestões para futuras pesquisas.

O levantamento bibliográfico realizado no decorrer do processo investigativo e as contribuições que os dados empíricos trouxeram, mostraram que as políticas públicas desenvolvidas pela União e seus entes federados, são cerceadas por diversos aspectos, invariavelmente relacionados: a disponibilidade e (in) suficiência de recursos financeiros e materiais, bem como da composição de equipes de profissionais para atuar nesse segmento, que compõem a máquina administrativa do Estado; a ligação ou o envolvimento do Estado, primeiramente com o mercado e com a economia local, regional, nacional e mesmo global, que tendem a deixar para o plano secundário a sociedade civil e o próprio ser humano; a fragmentação e o estreitamento do entendimento dos conceitos relativos à educação e à aprendizagem ao longo vida; a retração do Estado, frente à opção neoliberal, que evita que a EJA seja assumida como uma modalidade da Educação Básica; a pouca experiência das lideranças educativas responsáveis pela elaboração e implementação destas políticas; a ausência de planejamento, de avaliação e de continuidade das políticas.

Estes aspectos evidenciam que as políticas públicas reservadas à EJA manifestam preocupações com uma educação compensatória e aligeirada, de segunda oportunidade, em atenção à conformação social, assim como com a importância da educação para atender as emergências do mundo do trabalho e do desenvolvimento econômico e sustentável. Portanto, a hibridiz deste campo destaca preocupações cruzadas e antagônicas, difíceis de sustentarem-se em uma ordem mundial, em que os preceitos capitalistas sobrepõem-se aos valores humanos, éticos, coletivos e solidários. Estas peculiaridades indicam que, assim como a democracia, a EJA não é uma realização definitiva e “demanda o aprofundamento da educação do Público, em todas as suas dimensões, como processo educativo nunca inteiramente consolidado, mas antes sempre inacabado” (LIMA, 2012, p. 11).

Ao considerar a característica complexa da realidade social observada no interior dos CEJAs de Mato Grosso, compreendem-se as incongruências que impediram uma harmônica articulação entre os níveis formal, não formal e informal. Mesmo porque a multidimensionalidade educativa das atuais políticas públicas destinadas à EJA, em geral, seguem a lógica da racionalidade econômica e tendem a transformar os estudantes “em ‘capital humano’, para servir aos imperativos da competitividade econômica, à escala global” (LIMA, 2012, p. 11). Com isso, os ideais de uma educação pautada em princípios humanos, democráticos, libertadores e transformadores são esquecidos ou deixados de lado. Esta situação



não deixa de gerar tensões e contradições, porque além da capacidade de reproduzir a ideologia dominante e de manter o *status quo*, a educação também pode estar a serviço da contestação da realidade social.

A trajetória histórica e conceitual da EJA identifica tendências de desenvolvimento de políticas públicas educacionais defendidas por instâncias internacionais, presentes nos países europeus, as quais influenciam as políticas implantadas e desenvolvidas no Brasil. Por outro lado, as singularidades dos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais unificam conjunturas que apresentam características a serem observadas no momento de se elaborar políticas para a educação de jovens e adultos. Neste contexto, a implantação dos CEJAs apresentava uma proposta que previa romper com a oferta da EJA regulamentada pela Resolução n.º 180/2000 do CEE/MT de 05 de setembro de 2000. Porém, a sua proposta transparecia aspirações salvíficas, uma vez que prometia muito avanços e o seu processo inicial foi promovido com expectativas otimistas, que logo cederam espaço aos limites da política.

Nestes termos, a implementação dos CEJAs de Mato Grosso foi marcada por momentos de rupturas e tentativas de articulação de práticas pedagógicas consideradas inovadoras, porém contraditórias. O discurso do direito de todos à educação e de igualdade de oportunidades pode ter sucumbido à oferta de uma educação de segunda chance. A interdependência e a sustentabilidade amparadas nas agendas internacionais do direito de educar ao longo da vida defendem uma educação holística e incorporam a vida no seu sentido mais amplo ao processo de escolarização dos jovens e dos adultos. Portanto, sendo a vida o currículo último a ser defendido, o direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos precisam ser valorizados em uma proposta de escolarização formal.

Os Centros da EJA implantados em Mato Grosso visavam inovar em termos educativos e pedagógicos. De acordo com as contribuições dos entrevistados e da análise da proposta pedagógica, havia a intenção de valorizar os conhecimentos da vida, como também conteúdos outros que não os escolares. Todavia, a tentativa de articular conhecimentos teóricos e práticos incidiu sobre os saberes da ação e, com isso, permitiu que atores da sociedade civil assumissem espaços na política sustentada pelo governo. Porém, o Estado manteve o seu controle técnico, administrativo e de governança, e conseqüentemente, o aspecto escolarizado da proposta. Esta pluralidade de ações contraditórias pode ter resultado na manutenção de um ensino de pouca relevância social, que pode nem preparar para o mundo do trabalho e nem propiciar uma formação política. No entanto, os limites desta investigação não permitem confirmar tal possibilidade no período analisado.

A proposta pedagógica, considerada inovadora pelos entrevistados, pode ter sido inviabilizada mediante a manutenção de uma oferta de educação básica aos jovens e adultos e manteve não só a dualidade educacional, como também, o seu apelo à empregabilidade, à adaptabilidade e à conformação social. Concomitante à oferta de um ensino escolarizado, os CEJAs propagaram práticas de incentivo à economia solidária, as quais valorizam o conhecimento popular, importante para o desenvolvimento de comunidades locais, mas estas mesmas práticas podem ocasionar o descuido com a educação formal e crítica, condição necessária para que rupturas e surgimento de novos paradigmas, com pretensões contra-hegemônicas, assumidos em prol da solidariedade, da justiça social e da igualdade de oportunidades aconteçam.

As contribuições dos entrevistados elucidaram que a expectativa de certificação e de emprego conduziu o jovem e o adulto aos CEJAs e incentivou a sua permanência. Neste sentido, os Centros contribuíram para a certificação escolar e, em alguns casos, para incentivar o prosseguimento nos estudos, com vista a melhores oportunidades de emprego e remuneração. Por outro lado, a possibilidade de inserção profissional pode enaltecer finalidades de desenvolvimento pessoal que visam minimizar os problemas do desemprego e de exclusão social pela crença de que são os *déficits* de formação que sustentam o desemprego. Por esta razão, a educação de adultos precisa ser compreendida como um investimento em longo prazo, pois as políticas mínimas e imediatistas, apesar de contribuírem para o fornecimento de mão de obra qualificada em atenção aos postos de trabalho que surgem, adotam ideologias neoliberais de reestruturação econômica.

Durante o período investigado, contrariando o propósito da política, o percentual de alunos evadidos manteve-se alto nos Centros<sup>6</sup>. Então, observam-se ganhos e perdas neste processo. Se por um lado, há uma valorização dos trabalhos desenvolvidos nos CEJAs pelos estudantes, devido à flexibilidade das formas de ofertas e dos aspectos dinamizadores da proposta pedagógica, por outro, limitam as finalidades essenciais do conceito de educação permanente e ao longo da vida. O caráter instrumental e imediatista da política contribui para a despolitização deste conceito, e a manutenção da evasão sinalizam que os problemas que impedem a permanência do público da EJA na escola não foram resolvidos com a implementação de uma proposta pedagógica dinâmica e de formas de ofertas mais flexíveis.

---

<sup>6</sup> Em 2010 os 24 CEJAs de Mato Grosso registraram 13.931 alunos matriculados, destes, 11.340 abandonaram o estudo. No ano de 2011, dos 16.145 alunos matriculados, 11.055 evadiram. Fonte: SEDUC/MT/Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal – Coordenadoria de Tecnologia em 06/03/2012.

Os CEJAs pretendiam integrar novas perspectivas formais e novas práticas, porém a implementação da política ficou condicionada aos profissionais com pouco tempo de atuação na docência e na modalidade da EJA. Estes, até se preocuparam em promover um cruzamento de práticas educativas diferenciadas, mas reproduziram as orientações da SEDUC/MT. Ao adotarem metodologias menos intransigentes, acreditaram ter abandonado o caráter tradicional de práticas escolarizantes. Apesar dos esforços dos educadores em valorizar as aprendizagens já construídas pelos jovens e os adultos, como também de incentivar aprendizagens novas, os educandos não foram ativamente incluídos no desenvolvimento interventivo e avaliativo, em atenção ao cumprimento das determinações institucionais e da própria dificuldade que os educadores têm em lidar com estas contradições.

Neste sentido, a política educacional, implantada em Mato Grosso por meio dos CEJAs, apresentou aspectos que coadunavam com uma abordagem pouco mais participativa, porém retomou princípios característicos de um ensino controlador e reprodutivo com tendência de políticas educacionais diminutas. Isso porque se inseriu no cenário político da hodiernidade no qual emergem políticas gerencialistas e neoliberais, contrárias a concepções educativas libertadoras, integradoras e humanas.

No período investigado, os dados anuais referentes ao número de matrículas efetuadas na modalidade EJA e nos CEJAs, apresentados pelos organismos públicos, não correspondem ao quantitativo de estudantes matriculadas. Ao se considerar o alto percentual de jovens e adultos que desistiram no decorrer dos quatro anos investigados, conforme dados disponibilizados pela COT/MT, pode-se afirmar que a política não foi bem sucedida nos seus primeiros quatro anos de implantação, uma vez que manteve a exclusão de considerável demanda potencial.

Apesar da oferta trimestral por Área de Conhecimento e inicialmente por Disciplinas nos três turnos, muitos estudantes desistiram no decorrer do trimestre para se inscrever no Exame da EJA *on line*, disponibilizado nos próprios CEJAs no decorrer de todo o ano. Em uma intervenção educativa que se pretendia inovadora, os problemas e potencialidades sociais locais foram descuidados por conta da subserviência às recomendações governamentais. A decisão da SEDUC/MT de trazer para o interior dos CEJAs o Exame da EJA *on line*, conforme afirmaram os entrevistados, contrariou o seu propósito inicial em defesa de uma educação continuada e ao longo da vida. Tal iniciativa se traduz em uma concepção restrita, que vê na aprendizagem uma oportunidade de controle e prevenção social e de adaptação à empregabilidade. Neste sentido, tanto os idealizadores, como os implementadores da política, enfatizaram a relação entre a educação e o mundo do trabalho.

Os idealizadores da política atribuíram unicamente aos seus implementadores a responsabilidade pelo seu sucesso, conforme demonstra o depoimento:

Se queremos que a implantação dos CEJAs seja uma política pública afirmativa, isso vai depender mais dos Centros da EJA, porque nós só vamos consolidar como política se os Centros realmente atuarem e buscarem esta afirmação, sem isto, não tem como. Então, a semente foi colocada, cabe aos gestores, aos profissionais que lá estão dar conta das nossas dificuldades a nível nacional que é a questão da evasão, a questão da idade, saber trabalhar com esta diferença de idade, saber trabalhar com a questão dos horários não enrijecidos, dos tempos e dos espaços diferenciados. Então, está mais nas mãos deles do que nas nossas que pensamos a proposta (Gerente Técnico do CEE, 2010).

Situação tomada como justificativa por parte do Estado para não assumir a EJA como uma modalidade educativa. Além disso, a equipe de implantação conferiu responsabilidades individualizadoras aos estudantes pela conclusão da Educação Básica e pela inserção ao mundo do trabalho. Desse modo, sinalizaram novamente que a demanda deste público pode não aproveitar mais uma “oportunidade” para concluir a sua escolarização. Nestes termos, o fortalecimento da política dependia da capacidade do público agarrar a nova “chance”. Esta realidade reforça a afirmação de Brandão (1980) de que organismos e classes sociais controlam as políticas públicas educacionais. Portanto, “há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação; há controladores” (*Idem*, 1994, p. 103).

É importante destacar ainda, a influência que as instituições internacionais exercem nas políticas destinadas à EJA no atual quadro da globalização econômica e tecnológica. As políticas neoliberais, orientadas e apoiadas por estas instâncias, tendem a afastar as dimensões mais participativas e críticas da oferta da EJA. A maioria destas organizações apóia políticas públicas para esta modalidade de ensino porque compreendem que o conhecimento é importante para o desenvolvimento econômico. Baixar o percentual de pessoas sem ou com a escolarização básica completa é uma imposição do capitalismo que exige cada vez mais trabalhadores preparados em termos escolares e profissionais. Porém, a falta de investimento suficiente e de vontade política impede a continuidade destas.

Segundo as contribuições dos entrevistados, tanto as formas de oferta como a dinâmica da proposta pedagógica desenhada para os CEJAs anunciavam um ensino voltado para a conformidade social, cujo objetivo centrava-se em controlar e integrar pessoas que se encontravam em risco de exclusão social, por conta dos instáveis percursos de vida e profissional. Desse modo, destaca-se na política analisada a tendência hegemônica, cada vez mais presente na EJA. Em um Estado como Mato Grosso, onde mais de 70% da população não concluiu a Educação Básica e ainda possui mais de 140 mil pessoas que não sabem ler e

escrever, a adoção de políticas públicas integrais e articuladas, que possibilitem concomitantemente, ensinar, qualificar e educar os jovens e adultos trabalhadores seria a melhor indicação. Entretanto, em face da complexidade observada no interior dos CEJAs, do hibridismo de procedimentos práticos e técnicos realizados pelos seus atores, não se pode afirmar se tal articulação seria possível neste contexto.

A finalidade da política analisada sustentava-se na ideia de uma escolarização básica, centralizada na oferta de um ensino voltado para a empregabilidade. As formas de ofertas e a dinâmica da proposta pedagógica anunciada pelos entrevistados como inovadora, apoiavam-se em objetivos, conteúdos e métodos que propiciavam certas aprendizagens e poderiam ajudar os estudantes a sentirem-se pouco mais integrados socialmente. Contudo, as ações desenvolvidas distanciaram os conteúdos da educação formal e podem resultar na oferta de uma educação de pouco reconhecimento e relevância social. Assim, o valor social da política analisada ficou sem resposta, tendo em vista que os CEJAs podem certificar jovens e adultos que não tiveram no passado oportunidade de escolarização e a quem no presente são oferecidas possibilidades formativas embasadas em práticas educativas de menor relevância social.

Ancorada na concepção de Estado-providência, a política tentou convencer a demanda atendida nos Centros de que por meio da conclusão da Educação Básica, melhores condições de vida e de trabalho seriam alcançadas. Como o objetivo desta investigação não incluiu analisar o impacto da política, mesmo porque tal propósito exige espaço ampliado de tempo a contar a partir da sua implementação, seria importante que investigações futuras se propusessem a analisar quais dimensões da vida educativa, política, social, cultural e econômica dos jovens e adultos foram melhoradas após a conclusão da Educação Básica, por meio do ensino ofertado nos CEJAs.

De acordo com as contribuições dos entrevistados é possível perceber a complexidade da política investigada. Por isso, os dados empíricos analisados são meandrosos e não permitem afirmações categóricas entre o pensado e o realizado no interstício de quatro anos. Ao trazer para a discussão a defesa de uma educação que valorize a igualdade de oportunidade e a diminuição das diferenças sociais, que deveria ser assumida pelo Estado, os dados acentuam ainda mais as tensões e contradições. A política analisada encerra visões distintas da EJA. Ela tentava abarcar várias dimensões e na ânsia de atender as imposições do sistema econômico e também as perspectivas de uma educação desalienadora e humana, transitavam no seu interior, diferentes práticas educativas que permitiram a identificação de algumas prioridades, como o desejo de que os CEJAs fossem assumidos como uma política de Estado e de ampliação da

oferta em defesa do alcance de toda à sua demanda potencial, ainda excluída do direito de ingressar e concluir a Educação Básica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme intervenção de Licínio Lima no “II Encontro Nacional de Educação e Formação de Adultos” (Lisboa, 09/11/2012), a hibridez do campo da educação de adultos anuncia caminhos sempre contraditórios. As políticas públicas pensadas indicam grandezas e misérias. O momento de transição culturaliza privatizações, instrumentalizações e exageradamente centralizam as políticas na valorização das competências e da empregabilidade. A educação de adultos tende a ser valorizada, mas não hegemonicamente. O que está em jogo é a formação de recursos humanos e de capital humano. Todavia, o conceito de “educação ao longo da vida” é amplo e multifacetado, pois abrange dimensões que não podem estar ligadas apenas às lógicas funcionalistas, adaptativas e isomórficas dos imperativos do sistema.

A educação de adultos precisa ser assumida como política pública de Estado para encontrar o seu lugar e o seu espaço, para deixar de ser forjada pela sociedade civil. Apesar da demanda por esta modalidade continuar a crescer, ela continua sem tradição, à margem, sempre subsidiada por programas e projetos intermitentes, insulares, atomizadores. Suas políticas são realizadas aos saltos, fragmentadas e impulsionadas pelos ciclos governamentais.

Entretanto, é preciso valorizar o que deu certo nesta experiência e dar seguimento à política, procurando aperfeiçoá-la e reajustá-la, mesmo porque a educação continua sendo uma esperança para todos que lutam por melhores condições de vida e de convívio. Para superar a lógica do capitalismo triunfante é necessário apostar na emancipação da vida, o que pode ser feito a partir do acesso a uma educação emancipatória e desalienadora, que habilite a todos a se contrapor à soberania das iniciativas estatais e das multinacionais. Nas palavras de Rui Canário proferidas no encerramento do “II Encontro de Educação ao Longo da Vida”, em Lisboa, Portugal, no dia 09 de novembro de 2012, é preciso “realinhar o pessimismo da inteligência com o otimismo da vontade” e dar continuidade a luta.

### **THE ESTABLISHMENT OF CENTERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION OF MATO GROSSO (2008/2011): SOCIAL ADAPTATION AND FORMING**



## ABSTRACT

The objective of this investigation was to analyze the policy implementation of the Centers for Youth and Adults (CEJAs) in the State of Mato Grosso, Brazil, in the period 2008-2011. The central hypothesis stated that the original design of the policy, which offers flexible ways of articulating a pedagogical proposal, intended to integrate the formal, non-formal and informal, were relegated for political and ideological factors, external and internal, and moved its focus. Also, these factors have distanced what had been conceived actions effect. The research, a qualitative approach, drew upon on-site observation, documentary and statistical survey and in depth interviews conducted with the teams responsible for the deployment and implementation of the policy. The analyzes show that, despite having within it a conception of emancipator character education, public policy carried out for the young and adult population in Mato Grosso, anchored in the aspiration to meet the potential demand of the State, favored the offer an education that valuing formal, non-formal and informal was assumed uncritically, as well as the social purpose of learning supposedly developed. Solely to blame their success by implementing the policy was able to overcome the current exclusion of this educational demand. These findings are illustrated, especially for the high dropout rate of students and the testimonies collected.

**Keywords:** Educational Policy. Youth and Adults. Social Exclusion.

## REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA. Boletim mensal sobre Educação de Jovens e Adultos: **Informação em Rede**, novembro de 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções e experiências de educação popular. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, n.1, p. 5-34, 1980.

CORAZZA, G. **O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política**. **Est. Eco.** V. 26, N. Especial, p. 35-50, 1996. Disponível em: <http://www.usp.br/estecon/index.php/Estecon/article/Vie File/569/278>. Acesso em: 24 mai. 2010.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GATTI, B. A. Estudos Quantitativos em Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, SP, v. 30, n. 01, p. 11 a 30, Jan./Abr./2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

LIMA, L. C. **Aprender para Ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 180/2000 CEE/MT** de 05 de setembro de 2000.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, K. **A contribuição a Crítica da Economia Política: Tradução Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PAIVA, V. P. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In: LOMBARDI *et al* (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P. 161-191.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed., 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido em 23 de setembro de 2013. Aprovado em 09 de novembro de 2013.