

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MATO GROSSO/BRASIL: DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA À ATUALIDADE¹

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

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso a partir da transição democrática até os dias de hoje. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorou-se no levantamento bibliográfico de alguns pesquisadores que investigaram a EJA neste estado nos últimos dez anos, dentre eles destacamos: BOFF (2002), MELLO (2010 e 2013), SOUSA (2009), SOUZA (2007). Este levantamento aconteceu no ano de 2012 e fez parte de uma das etapas da investigação decorrida no curso de doutoramento, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) por meio da Coordenadoria de Pós-graduação em Educação. O levantamento indica que, em matéria de educação de adultos, as políticas públicas desenvolvidas em Mato Grosso refletem o cenário nacional na articulação de programas, projetos e reformas educacionais para atender às imposições internas e aos acordos firmados com as instâncias internacionais. Tal articulação é responsável pela redução do número de mato-grossenses analfabetos, propagação dos cursos profissionais em nível médio e pressão da sociedade civil pela expansão da oferta da Educação Superior neste Estado. Contudo, quando se trata da oferta de políticas educacionais à demanda da EJA, estas são implantadas com propósitos definidos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; ações pontuais; superação.

1 INTRODUÇÃO

As sete Constituições Brasileiras expressaram os contextos históricos da época em que foram promulgadas e, de certa forma, legitimaram que por meio da educação é possível transformar a realidade social. Entretanto, todas apresentaram as mesmas características: não asseguraram a efetivação das possibilidades distinguidas, ao mesmo tempo em que reforçaram “privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao legislativo, [...]” (VIEIRA, 2007, p. 307). Contudo, a partir da Constituição de 1934 a educação começou a ser aceita como um direito de todos, direito este que as Constituições de 1946 e 1967 confirmaram e que foi democratizado por meio do Art. 205 da Constituição Brasileira em vigor, publicada em 1988. A Carta promulgada em 1988 reconheceu a Educação de Adultos como Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, foi assegurado a “todos que não tiveram acesso na idade apropriada” (CF, Art. n.º 208). Dentre os direitos garantidos,

¹ Parte dos dados apresentados neste artigo integra-se à tese de doutoramento da autora, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Selma Borghi Venco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP (2010/2013).

* 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.

incluem-se esforços do poder público para terminar com o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

A partir deste reconhecimento, nas últimas quatro décadas, Mato Grosso, em atenção ao curso das políticas promulgadas na esfera nacional, movimenta-se para atender a demanda da EJA e assegurar o direito constitucional.

2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM MATO GROSSO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A MANUTENÇÃO DAS AÇÕES PONTUAIS DOS GOVERNOS

Na década de 1970, concomitante às atividades desenvolvidas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), as políticas públicas voltadas à Educação de Adultos efetivaram-se na esfera nacional, por meio da implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CESs), Núcleos de Estudos Supletivos (NESs), Núcleos de Educação Permanentes (NEPs) e Projeto Logos II. Estes Centros tinham como objetivo superar o atraso educacional brasileiro. Reflexos deste período histórico e das ações desencadeadas por estes programas são observados na trajetória educacional da EJA em Mato Grosso (BOFF, 2002). Haddad (2002), afirma que o Ensino Supletivo instituído por meio destes Centros visava atender às peculiaridades do jovem e do adulto trabalhador que não tinha condições de frequentar o ensino presencial.

Implantado em Cuiabá/MT no ano de 1974, os CESs começaram a funcionar em 1976 em Mato Grosso. Com uma metodologia própria, os cursos ofertados propiciavam às pessoas que trabalhavam a chance de concluir o Segundo Grau. Estes Centros também ofertaram o Projeto Logos II. André e Candau (1984), afirmam que o Logos II foi constituído, em fase experimental, no ano de 1976 nos Estados de: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, atingiu 38 municípios destas unidades federadas e qualificou 1.488 professores leigos. Estes Estados foram escolhidos porque o número de professores leigos era expressivo. O Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação tinha como objetivo qualificar professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental para o magistério, e foi implantado em Mato Grosso no ano de 1981.

Sousa (2009) analisou o Projeto de Licenciaturas Parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e afirmou que o Logos II enfrentou dificuldades estruturais, como a distância entre as cidades, a falta de bibliotecas, dentre outros fatores que

provocaram a desistência de muitos professores cursistas. André e Candau (1984) confirmam estas dificuldades e acrescentam que uma análise crítica dos módulos apontou restrições “quanto ao nível de abstração dos conceitos, à falta de clareza de sua formulação e as exigências distantes da realidade concreta dos cursistas” (p. 26), uma vez que o material era elaborado por especialistas em Brasília.

No decorrer dos anos de 1981 a 1986, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) ampliou essa modalidade supletiva para 20 municípios e, para isso, criaram-se os NESs que tinham o mesmo sistema de funcionamento dos CESs, a quem eram subordinados, e funcionavam em Creches, Centros Comunitários, em salas ociosas do Ensino Regular ou em outras localidades indicadas pela comunidade. Estes Núcleos prestavam acompanhamento técnico pedagógico e não tinham autonomia administrativa e pedagógica (BOFF, 2002).

No ano de 1988, Mato Grosso implantou os NEPs. Estes Núcleos tinham autonomia organizacional e recebiam verbas para contratar professores e funcionários. Atendiam ao Ensino Fundamental e Médio na forma semipresencial, principalmente os alunos do meio rural, que não podiam vir à cidade todos os dias. A Suplência de Primeiro Grau (SPG) foi implantada no mesmo ano dos NEPs com o objetivo de preparar as pessoas para o exame geral que lhes conferia o certificado de Primeiro Grau. Manteve-se a Suplência de Exames de Segundo Grau (SSG) oferecida pelo CESs com a finalidade de preparar para o exame geral. A oferta Modular semi-indireta propiciava aos estudantes do primeiro e do segundo grau a oportunidade de concluir os respectivos segmentos por meio de módulos. Os jovens e adultos de 1ª a 4ª séries, que hoje compreende o primeiro segmento da EJA, eram atendidos pelo Programa de Educação Básica (BOFF, 2002).

Esses cursos criados pelo Ministério da Educação (MEC) foram implantados em Mato Grosso com o objetivo de diminuir o índice de analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade da população e qualificar professores leigos. O foco dos respectivos cursos era propiciar aos trabalhadores a conclusão do Segundo Grau. A implantação dos NEPs e dos CESs possibilitou uma maior dinamicidade em relação ao Ensino Supletivo. No entanto, a resolução 137/91 extinguiu-os e a diversidade de cursos oferecidos por eles foram substituídos por um único modelo de oferta da EJA que desconsiderou as experiências produzidas em Mato Grosso. Instituíram-se as Escolas de Suplências que reorganizaram uma política supletivadora.

Portanto, a partir de 1991, as políticas públicas para a EJA foram desenvolvidas neste Estado por meio das ofertas: Suplências de 1.º e 2º Graus, presenciais, semestrais e seriados,

incluindo a qualificação para o Magistério; alfabetização por meio do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (ALFA) e dos Exames Supletivos de Educação Geral (BOF, 2002). A forma de oferta das Escolas de Suplência era similar à escola regular, a diferença era o aligeiramento. Os alunos poderiam cursar duas séries em um ano. Estas escolas foram implantadas com explícita intenção de suprir uma necessidade, contrapondo aos preceitos da dimensão do direito humano, assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Conferência Mundial de Educação para Todos, propagada na década de 1990.

Na esfera nacional, no ano internacional da alfabetização, o governo de Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar com a justificativa de contenção de despesa. Por um período de seis anos, a União ficou ausente das articulações nacionais e nenhuma política de alfabetização de adultos foi por ela propagada (GALVÃO e SOARES, 2010). As Escolas de Suplência implantadas neste período em Mato Grosso refletem tal ausência. Outro aspecto negativo das Escolas de Suplência de Mato Grosso foi a sua centralização nas zonas urbanas, locais mais populosos. Além disso, Di Pierro *et al* (2001) realizaram um estudo amostral em 1997 e constataram que aproximadamente 50% dos alunos matriculados nestas escolas abandonavam o ensino.

O processo de aceleração propiciado por estas escolas permitia aos jovens e adultos, novas possibilidades de trabalho em curto espaço de tempo. Neste sentido, compreende-se que os movimentos populares em prol da EJA não têm caráter humanitário e ingênuo. Articulados com recursos da União, estes movimentos são atos políticos e podem transformar a realidade social. Todavia, a EJA ainda é utilizada pelas forças políticas ideológicas que provocam movimentos educativos com a intenção de publicar políticas educacionais com os mesmos instrumentos de conservação, ou para que as mudanças sociais necessárias ocorram e o *status quo* seja mantido em atenção à ordem vigente. Brandão (1997) ao discorrer sobre as “Bases políticas da Educação” afirma que a educação formal “é uma instituição social e, como programa formalizado, é parte do aparato de que classes sociais ou grupos de controle do poder político lançam mão para realizar alguns dos seus interesses e objetivos sociais”.

Na década de 1990 a União novamente transferiu a responsabilidade da EJA aos estados e municípios (MACHADO, 2009). Em Mato Grosso, a necessidade de qualificar professores leigos para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atender à crescente demanda no interior do Estado, fez com que entre as décadas de 1990 a 2000 fossem desenvolvidos, dentro da política da EJA, cursos na modalidade supletiva, com a finalidade de qualificar os professores leigos para o magistério nas séries iniciais. Os projetos desenvolvidos foram: “Homem-Natureza” (na região Oeste de Mato Grosso); “Inajá I e II”

(Baixo Araguaia); “Futuro Certo” que posteriormente foi reformulado e denominado de “GerAção”, na região noroeste (BOFF, 2002).

Sousa (2009) afirma que o Projeto Inajá foi desenvolvido nos anos de 1987 a 1989 e marcou o início da qualificação profissional dos professores do Araguaia². Sua matriz curricular privilegiava a experiência dos professores leigos que foram habilitados para ensinar por meio da valorização do conhecimento popular. Estes projetos oportunizaram aos professores que moravam nos distantes rincões do estado a darem continuidade aos estudos e se qualificarem para o exercício do magistério.

Fundamentado nos princípios de uma educação libertadora, o pensamento de Paulo Freire foi pano de fundo dos Projetos Inajá I e II e GerAção, que tinham como objetivo, oferecer uma formação crítica e politizada para além da mera qualificação para o exercício da docência. Os princípios básicos eram a construção coletiva do trabalho pedagógico e o estabelecimento de relações entre o saber da experiência, adquirido durante a trajetória dos cursistas como professores leigos, aos conhecimentos teóricos. Muitos dos professores formados pelo Inajá I deram continuidade à sua qualificação nos cursos superiores, principalmente por meio do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas da UNEMAT, na região do Médio Araguaia, desenvolvido a partir do ano de 1991. Tanto o Projeto Inajá I, como o de Licenciaturas Plenas Parceladas, foram assessorados por uma equipe de professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), (SOUSA, 2009). Di Pierro (1992) confirma a existências destes cursos em Mato Grosso ao analisar as políticas públicas recentes reservadas à EJA, e destaca que em 1992 havia Exames de Educação Geral de 1.º e 2.º Graus e os Projetos Inajá, extinto em 1991, o Logos II, extinto em 1992 e o Projeto Homem-Natureza, extinto em 1993.

Na esfera nacional, apenas no ano de 1996 o governo federal voltou a propor outra política de alfabetização de jovens e adultos e implantou, em algumas regiões do Brasil, o Programa Alfabetização Solidária (PAS)³. Galvão e Soares (2010) afirmam que o lançamento do Programa foi questionado por pesquisadores e alfabetizadores experientes “por reeditar práticas consideradas superadas” (p. 48). Estruturado paralelamente ao MEC, o que dificultava ações que permitissem aos pós-alfabetizados dar continuidade ao processo de

² Região de Mato Grosso que fica a Noroeste do estado.

³“Lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional da EJA, realizados em Natal-RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo na Alemanha” (MACHADO, 2009, p. 20).

escolarização, logrou poucos êxitos e em 2003 foi substituído pelo atual PBA⁴ que mantém ações pontuais de alfabetização.

Com estrutura idêntica ao PAS, em 1997, Mato Grosso implantou o Projeto de Alfabetização de Adultos (ALFA) com a intenção de oferecer à demanda potencial jovem e adulta do Estado a alfabetização. Sua meta seria alfabetizar 124.288 jovens e adultos na faixa etária de 14 a 49 anos. Justamente na década em que se firmou, por meio de conferências mundiais que aconteceram em (Jomtien, Hamburgo e Dakar), a perspectiva de educação para todos e ao longo de toda a vida, o programa excluiu todas as pessoas com mais de 49 anos (BOFF, 2002).

Neste sentido, Paiva (2005) afirma que “as campanhas continuam a ser uma sedução de todos os que pretendem usar postos no Estado como trampolim para carreiras políticas individuais” (p. 170). Por isso, distanciam-se dos preceitos humanizadores, libertadores e democráticos firmados em conferências internacionais. Os sistemas educacionais, por inúmeros fatores, excluem boa parte da sua demanda potencial, e mesmo quando é ofertada por meio de campanhas ou de movimentos sociais, tendem a atingir pequena parcela da população escolarizável. De um universo de 124.288 analfabetos, o Projeto ALFA cadastrou no período de 1997 a 2000 apenas 34.298. Embora tenha recebido apoio de instituições internacionais, nacionais, estaduais e municipais, o seu desenvolvimento foi muito conturbado e não se sabe ao certo, o número de pessoas que foram alfabetizadas pelo Programa.

O Projeto ALFA sugeria que o professor alfabetizador deveria ser estudante de Pedagogia ou de outra Licenciatura e assegurava a disponibilização de material didático e de apoio pedagógico aos alfabetizadores incluindo *Kits* e coleções de livros. Realidade que nos remete as afirmações de Paiva (2005), para quem, estes programas persistem em “assumir idéias ultrapassadas, populistas e sedutoras, transformá-las em programas de massa e colocar confecção de material didático e *kits* de aprendizagem nas mãos de firmas dispostas a arrancar do Estado todo o recurso possível” (PAIVA, 2005, p. 171). Com o agravante de que nem sempre estes materiais não chegam às mãos dos alfabetizadores e alfabetizados, e, quando chegam, raramente são utilizados (MELLO, 2010 e 2013). Além disso, segundo BOFF (2002) a formação das turmas de alfabetizados, os repasses das bolsas para os alfabetizadores, os locais inapropriados para a realização das aulas foram algumas das inúmeras dificuldades vivenciadas pelos alfabetizadores. Todos estes aspectos ressaltados pelo autor, foram constatados na análise do desenvolvimento do Programa Letração em Mato Grosso no

⁴Criado em 2003 pelo Ministro Cristovam Buarque, e ampliado pelo Ministro Fernando Haddad em 2007, o Programa é, atualmente, instituído pelo Decreto 6.093/2007 e desenvolvido em todo o território nacional.

período de 2004 a 2007 (MELLO, 2010) e indicam que a política de alfabetização de adultos pouco avançou neste Estado.

Boff (2002) relata que, após os quatro meses de curso muitos alfabetizados se rematriculavam no Projeto ALFA, outros tentavam dar continuidade ao processo de escolarização nas escolas que ofertavam a EJA para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas houve aqueles que interromperam o processo, estagnaram e retrocederem em sua escolarização. A histórica regressão destes programas de alfabetização confirma que o entusiasmo inicial aos poucos cede espaço à desolação e mesmo que o programa se empenhe em buscar os analfabetos, o fracasso é inevitável (PAIVA, 2005).

Os insucessos destes Programas mobilizaram os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e os Fóruns da EJA⁵ que exigiram do Conselho Nacional de Educação (CNE) posições acerca do sentido da EJA na Educação Básica. Assim, a Lei n.º 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação fortaleceu a EJA como uma modalidade de ensino e o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 11/2000, aprovou suas Diretrizes Curriculares (MACHADO, 2009).

A aprovação da LDBN n.º 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA impôs aos Estados a reformulação de suas legislações referentes à EJA. Em Mato Grosso, este processo iniciou-se com a elaboração da Resolução n.º 180, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), homologada em 05 de setembro de 2000, publicada em 04 de outubro do mesmo ano, que fixou as normas para a oferta da modalidade. A Resolução entrou em vigor dois anos após a sua publicação e, em 2002, Mato Grosso extinguiu as Escolas de Suplência em atenção ao Programa da EJA, que começava a ser implantado. O esclarecimento sobre a nova legislação, assim como o debate sobre o Programa a ser implantado foi promovido nos Seminários Regionais que encaminhavam as discussões e sugestões sobre o Programa à equipe da EJA da SEDUC/MT e à Assessoria do Programa. Estas ações culminaram com a realização do Seminário Estadual da EJA, realizado em Cuiabá, em julho de 2001, com o objeto principal de estudar e analisar a redação final sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos e a sua aprovação. Em seguida, o CEE, por meio da Resolução 177/02CEE/MT, aprovou o Programa da EJA da SEDUC/MT, com as diretrizes e critérios de oferta da modalidade, por meio de cursos e Exames de Ensino Fundamental e Médio para as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino (Art, 1.º), em 26 de junho de 2002. O Programa dava autonomia às escolas que deveriam elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos com

⁵Os Fóruns da EJA a partir de 1996 foram reconhecidos “como espaço de encontro e mobilização de diferentes segmentos que atuam na defesa da EJA como política pública” (MACHADO, 2009, p. 21).

um plano de ensino flexível com vista a atender as peculiaridades deste público (BOFF, 2002).

A partir da Resolução n.º 180/2000 e da aprovação do Programa de EJA, Mato Grosso adotou uma nova configuração para esta modalidade: expandir o atendimento com qualidade; ajustar a forma de atendimento à nova legislação; desenvolver e adequar o aspecto pedagógico ao espírito das novas Diretrizes. Esse foi o primeiro documento normativo que conferiu amplos direitos à EJA em Mato Grosso. Ao reconhecê-la como modalidade da Educação Básica, constituiu-se em oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades de seu público. Entretanto, apesar dos avanços conquistados com a aprovação da Resolução n.º 180 e do Programa da EJA, a oferta de formação continuada aos docentes desta modalidade educativa e o financiamento para a execução do Programa não foram normatizados. O segundo aspecto provocou rejeição da oferta da modalidade por parte da maioria das Escolas Estaduais de Mato Grosso (BOFF, 2002). Desse modo, até o ano de 2007, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁶) foi aprovado, as escolas públicas de Mato Grosso pouco fizeram pela EJA. Foi a partir da aprovação deste Fundo, que incluiu, de forma progressiva, financiamento para esta modalidade, que as instituições educacionais passaram a se interessar pela sua oferta (MELLO, 2013).

Mesmo com a aprovação destas resoluções e demais pareceres que legalizaram o direito da população jovem e adulta vir para a escola e concluir a Educação Básica, o número de mato-grossenses sem escolarização ou com o Ensino Fundamental e Médio incompletos continuava alto. Esta constatação, acrescida da cobrança da sociedade civil, mobilizou a SEDUC/MT a difundir no ano de 2004 o Programa LetrAção⁷. Apesar dos consecutivos fracassos das campanhas realizadas desde os anos de 1945, o Programa LetrAção foi lançado em Mato Grosso e junto com ele a ilusão de que o aprendizado da leitura e da escrita aconteceriam sem uma ação continuada e consequente (MELLO, 2010). Constatação que nos leva a concordar com as afirmações de Paiva (2005, p. 179) de que “o custo, em matéria de conhecimentos formais, está aí para ser pago” (p. 179) à demanda potencial da EJA.

O Programa LetrAção foi aprovado pelo Ministro da Educação em 2003 e lançado em Mato Grosso em agosto de 2004. Este previa uma intervenção político-educacional e deveria promover em todo o Estado, ampla mobilização para a realização de ações de desarraigamento do analfabetismo por meio do estabelecimento de parcerias com o Ministério

⁶ Criado pela EC n.º 53/2006, regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007.

⁷ Programa lançado em Mato Grosso em agosto de 2004, pela SEDUC para alfabetizar jovens e adultos.

da Educação e Cultura, das Prefeituras Municipais do Estado de Mato Grosso, das Instituições de Ensino Superior, dos Sindicatos e das entidades governamentais e não governamentais. Tal estrutura indica que os fracassos das campanhas anteriores não trouxeram ensinamentos. A abrangência do Programa previa alfabetizar 224.760 mato-grossenses no período de três anos. Foram previstas seis etapas, com duração de cinco meses, e deveria alfabetizar quarenta mil pessoas em cada uma destas etapas. Assegurava que todos os alfabetizados deveriam ter garantido o direito de dar continuidade ao seu processo de escolarização, de acordo com o seu interesse. Desta forma, estaria indo além do compromisso da função reparadora e abrangeria as funções equalizadora e qualificadora da EJA. O LetrAção se aproximava em muitos aspectos do que foi pensado para o Projeto ALFA, desenvolvido em Mato Grosso no final da década de 1990. A diferença seria um contexto político, em âmbito nacional, que parecia ser favorável à implementação de políticas de erradicação do analfabetismo, ou seja:

um momento em que o governo federal centrava suas ações no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para minimizar as desigualdades sociais vividas há anos pelo povo brasileiro. Momento em que o governo federal conclamava uma ampla mobilização para consecução de ações para erradicar o analfabetismo no país (MELLO, 2010, p. 61).

Contudo, apesar deste contexto e da disponibilização de recursos por parte do governo federal, apenas um quarto da população mato-grossense sem escolarização foi cadastrada nestas etapas. Dos 64.850 alfabetizandos que foram cadastrados no Programa nos três anos, aproximadamente 65% deste percentual concluiu o curso, deste, 60% aprenderam, de forma incipiente, a ler e a escrever, ou seja, aproximadamente 24 mil pessoas, de um universo de 224.760. Essa meta foi prorrogada e a SEDUC/MT, juntamente com o Programa Brasil Alfabetizado, pretendia alfabetizar os 7,11%, que corresponde a 143.065 jovens e adultos que ainda não sabiam ler e escrever em Mato Grosso até 2011, o que não aconteceu. Estudos exploratórios realizados em algumas cidades do interior do Estado e também com base nos dados correspondentes a I Etapa do desempenho do LetrAção⁸, indicam que menos de 1% desses alfabetizandos deram continuidade ao processo de escolarização (MELLO, 2010). Realidade que coaduna com a afirmação de Paiva (2009), para quem, o principal problema da educação é a sua “precária aprendizagem e a principal ação é combater suas causas” (p. 178).

O processo investigativo realizado por Mello (2010) aponta algumas questões que evidenciaram por que este programa distanciou-se das metas previstas: atraso na liberação do

⁸Apenas nesta etapa foi feito levantamento pela SEDUC/MT/LetrAção do número de alfabetizandos que foram encaminhados para o primeiro segmento da EJA.

recurso da união; indiferença da sociedade civil; desconstituição da equipe de consultores; não acompanhamento avaliativo/interventivo; não envolvimento das SEMECs; não contrapartida das prefeituras; falta de recursos didáticos e instrucionais; inadequação de espaço físico e despreparo das alfabetizadoras. Questões estas que remontam os anos de 1940, quando a primeira Campanha Oficial foi implementada em Mato Grosso. A descontinuidade das políticas públicas em geral é provocada pelas mudanças de governos. Com isso, novas equipes de gestores são constituídas por pessoas que muitas vezes desconhecem a dinâmica dos programas e retrocedem ao tentar reestruturá-los. Na maioria das vezes, experiências que já foram vivenciadas e não deram certo, são reeditadas.

O fato de a maioria das Secretarias Municipais de Educação (SEMECs) não assumir a contrapartida como estava previsto no Programa, deixou os alfabetizadores sozinhos, sem apoio pedagógico, acompanhamento, formação continuada e, em muitos municípios, até mesmo local adequado para alfabetizar as turmas por eles cadastradas. O material didático, elaborado especificamente para o programa, contribuiu para que os resultados fossem ainda mais críticos. O livro do alfabetizador e do alfabetizando trazia grande diversidade de diferentes gêneros textuais e abordava a cultura mato-grossense. Porém, a sua metodologia de trabalho não foi pensada para professores leigos e sem experiência em alfabetização. Para trabalhar com o livro, o alfabetizador precisava dominar conceitos referentes à alfabetização na perspectiva do letramento, conhecimentos que o professor constrói por meio de formação continuada e de experiência. Neste sentido, uma das questões centrais acerca dos debates na área da EJA é a formação de professores e a necessidade de que esta tarefa seja assumida por profissionais de universidades e professoras das redes públicas de ensino. Contudo, “estes profissionais devem ter, além da formação adequada, experiências na modalidade e em alfabetização. Isso porque, a EJA exige observância às especificidades dos alfabetizados que frequentam os diversos cursos, projetos e programas” (MELLO, 2010, p. 207).

O boletim mensal sobre a EJA da Ação Educativa, denominado: Informações em Rede, de 2006, indicou que o primeiro passo para um atendimento eficiente nesta modalidade seria a realização do censo da demanda potencial. Nesta edição, o boletim destacou três experiências de levantamento de demanda desta política. A mais recente realizada em Mato Grosso no ano de 2005. O Ministério Público, após receber denúncias de que o Estado não ofertava a modalidade para toda a sua demanda potencial, cobrou dos poderes públicos municipais e estadual, a implementação de políticas para atender toda a demanda escolarizável jovem e adulta do Estado (MELLO, 2013).

Essa cobrança levou o governo de Mato Grosso, em 2005, ocasião em que ocorreu o Plebiscito acerca do Desarmamento Nacional, solicitar da SEDUC/MT a realização do censo escolar de todos os eleitores mato-grossenses acima de 16 anos. O resultado identificou que 430 mil pessoas acima de 25 anos não haviam concluído o Ensino Fundamental e que gostariam de voltar a estudar. Na época, esse resultado mostrou que a metade da população do Estado⁹ tinha menos de oito anos de escolarização. Diante desta realidade, a SEDUC/MT implantou no ano de 2006 o Projeto Beija-Flor e suas primeiras iniciativas foram à abertura de salas da EJA em 57 dos 141 municípios do Estado e a ampliação do número de salas em mais 15 Escolas Estaduais. O Projeto foi autorizado pela Resolução n.º 222/06-CEE/MT em caráter experimental, com a previsão de incentivar a ampliação da EJA no Estado de Mato Grosso que deveria ser ofertada nas Escolas Estaduais e Municipais (MELLO, 2013).

A organização curricular do Projeto Beija-Flor atendia a EJA: Presencial; Presencial por Disciplina; Presencial Terceirão; Semipresencial para a População Indígena; Semipresencial para a População do Campo; Semipresencial para Finais de Semana; Semipresencial Aprendizagem. Esta Resolução considerava como idade para ingresso no Ensino Fundamental (II segmento), aluno com a idade mínima de 15 anos e para o Ensino Médio, aluno com idade mínima de 18 anos. Previa também, que a avaliação e certificação dos cursos ofertados nas formas semipresenciais para EJA: Finais de Semana, Educação Indígena, Educação do Campo e Aprendizagem, se dariam por meio de Exames Supletivos Especiais (de acordo com as especificidades) no final do período, que eram realizados pelo Centro Estadual de Exames Supletivos/SEDUC/MT. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes ao primeiro segmento, continuariam sob a responsabilidade dos municípios. Previa ainda que o acompanhamento e a avaliação do Projeto ficariam sob a responsabilidade da SEDUC/MT, que deveria observar os indicadores e instrumentos avaliativos pertinentes e instrumentos específicos a cada forma de organização ofertada. Para tanto, a SEDUC/MT deveria apresentar Relatório Circunstanciado ao CEE/MT acerca da Avaliação do Projeto, cujo resultado possibilitaria a sua expansão em novas escolas e outros municípios. A princípio, conforme previsto na Resolução 222/2006/CEE o Projeto Beija-Flor teria a vigência de quatro anos, em caráter experimental, a contar de 2006. Em 2009 foi extinto pelo CEE, sem maiores explicações. A implementação do Projeto Beija-Flor ainda não foi objeto de investigação, por isso, não há dados consistentes referentes ao período de sua vigência (2006 a 2009), (MELLO, 2013).

⁹ Em 2003 o Censo realizado pelo IBGE estimou em 833 mil pessoas a população de Mato Grosso. No último censo concluído no dia 28 de novembro de 2010 foram recenseados 2.954.465 pessoas em Mato Grosso.

Mobilizada pela necessidade de reunir esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar pelo menos o Ensino Fundamental, visando atender ao assegurado no Art. 214 da Constituição Federal, a Coordenadoria da EJA da SEDUC/MT decidiu pela implantação dos Centros da Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e, no ano de 2007 criou-se a Portaria N° 393/2007/SEDUC/MT que constituiu uma Comissão Interinstitucional em outubro deste mesmo ano com o objetivo de mapear¹⁰ a localização de cada unidade escolar estadual em que seriam implantados os CEJAs, a princípio apenas nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande. Desse modo, no ano de 2008 esta comissão analisou todas as Escolas Estaduais existentes nas referidas cidades e, após o redimensionamento, implantaram-se quatro CEJAs em Cuiabá, um em Várzea Grande e um na cidade de Juína, município que fica na região norte do Estado (MELLO, 2013).

No final do ano de 2008, foi constituída outra Comissão Interinstitucional, por meio da Portaria N.º 44/2008/SEDUC/MT, para mapear a localização de mais 18 CEJAs no interior de Mato Grosso. Esta comissão teve o prazo de 90 dias para apresentar um relatório circunstanciado de todas as etapas do processo. Dentre os fatores considerados para as escolhas dos municípios, inclui-se o alto índice de evasão existente nas escolas que ofertavam a EJA por meio da Resolução 180/00/CEE/MT¹¹ e a demanda existente (MELLO, 2013).

Atualmente, Mato Grosso organiza sua política de oferta à modalidade da EJA em várias formas de atendimento: CEJAs; Escolas que ofertam a modalidade EJA; Exames Supletivos de Ensino Fundamental e Ensino Médio - Exame *on line*; Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA (PROEJA); PROEJA Campo; Projeto Piloto - Ensino Médio a Distância em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SECAD) do MEC (2011); EJA Prisional – Sistema Socioeducativo; Sistema Penitenciário. Os Exames Supletivos e o Ensino Médio a Distância são realizados nos CEJAs (MELLO, 2013).

Estas formas de atendimentos foram pensadas na perspectiva de consolidar a política de acessibilidade, inclusão e permanência para a devida apropriação de conhecimentos dos jovens e adultos mato-grossenses que ainda não tiveram o direito de vir para a escola e nela permanecer até concluir a Educação Básica. Em relação aos CEJAs, estes foram implantados em apenas 20 municípios. Os Exames Supletivos *on line*, realizados nestes Centros, inviabiliza o acesso para muitos analfabetos funcionais que ainda não dominam esta tecnologia e não dispõem de recursos para se deslocarem até os respectivos Centros. A

¹⁰ O mapeamento aconteceu no final de ano de 2007 e no decorrer do ano de 2008.

¹¹ Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

maioria das cidades que possuem os CEJAs enfrenta, dentre outros problemas, a ausência de transporte escolar para a sua demanda. O primeiro segmento também não foi incluído nesta variedade de ofertas e, conforme regulamenta a resolução 003/2010 do CNE, este continua sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação que relutam em disponibilizar espaços e professores para esta demanda (MELLO, 2013).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória da EJA em Mato Grosso nas últimas quatro décadas evidencia que, assim como nos demais períodos históricos, manteve-se a ausência de uma política de continuidade ao processo de escolarização, quase sempre iniciado com uma alfabetização aligeirada, ofertada pelos programas do governo federal. Para além da mera alfabetização, no período analisado, preponderou a oferta dos Cursos de Suplência e o Exame da EJA *on line*. Esta realidade indica que as tentativas políticas, legais e operacionais reservadas à EJA nas últimas décadas em Mato Grosso, propiciaram circunstâncias educacionais que atenderam parcialmente, o direito desta demanda à escolarização básica. Também o pensamento de que a alfabetização de jovens e adultos é um problema social que deve ser assumido por todos, mantém-se presente.

Em matéria de educação de adultos, as políticas públicas desenvolvidas em Mato Grosso refletem o cenário nacional na articulação de programas, projetos e reformas nesta modalidade de ensino para atender às imposições internas e os acordos com o Banco Mundial, Organizações das Nações Unidas, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, dentre outras instâncias internacionais. Tal articulação é responsável pela redução do número de mato-grossenses analfabetos, propagação dos cursos profissionais em nível médio e pressão da sociedade civil pela expansão da oferta da Educação Superior neste Estado.

As análises destas políticas nos remetem as afirmações de Brandão (1997, p. 04) para quem “em todas as sociedades é a educação um dos mais efetivos instrumentos de controle social”. Segundo este autor, a implementação destas políticas têm efeito socializador com “mensagens que legitimam uma ordem social vigente” (Idem). Desse modo, ao trabalhar os programas escolares a educação tanto legitima a ordem social como permite a construção de conhecimentos necessários para que os seres humanos “preservem e reconstruam, com as suas ideias ([...] inculcadas pela educação) e com as suas atitudes (aprendidas, mas sob a forma de

controle exercido pela sociedade através da educação), a ordem econômica, política e ideológica da sociedade” (Idem).

Apesar dos limites das políticas educacionais implementadas em Mato Grosso nas últimas quatro décadas, é preciso considerar as dimensões instrumentalizadora e política da educação. Além de atender as necessidades educativas dos educandos e da sociedade, a dimensão política de todo processo educativo é sustentada pelo discurso controlador de pessoas e de grupos que consideram que, pela via da educação, é possível dirigir os rumos do desenvolvimento humano, social, político e econômico de uma sociedade. E ainda, “a própria educação encobre, através de sua prática oficial, os seus interesses políticos de classes: os interesses pelos quais os grupos ou classes que controlam a educação, dirigem a sua prática e os seus efeitos em uma ou em outra direção” (BRANDÃO, 1997, p. 04). Portanto, quando se trata da oferta de políticas educacionais à demanda da EJA, os programas e os projetos são implantados com propósitos definidos.

ABSTRACT

THE ADULT EDUCATION IN MATO GROSSO/BRAZIL: FROM DEMOCRATIC TRANSITION SO FAR

This article analyzes the history of Youth and Adults (EJA) in Mato Grosso from the democratic transition until the present day. The research adopted a qualitative approach, anchored in the literature survey of some researchers who investigated the EJA in this state over the past decade, among them include: BOFF (2002), Mello (2010 and 2013), Sousa (2009), SOUZA (2007). This survey took place in 2012 and was part of one of the stages of the investigation elapsed in the doctoral program, held at the Methodist University of Piracicaba (UNIMEP) through the Postgraduate Education Coordination. The survey indicates that, in the field of adult education, public policies developed in Mato Grosso reflect the national scene in the articulation of programs, projects and educational reforms to meet internal taxation and agreements with international bodies. This joint is responsible for reducing the number of Mato Grosso illiterate, propagation of vocational courses in high school and civil society pressure by expanding the supply of higher education in this state.

Keywords: youth and adult education; punctual actions; overcoming.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; CANDAU, Vera Maria. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos Pesquisa**. São Paulo (50): 22/28, ago. 1984.

BOFF, Leonir Amantino. **As Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/200**: Internalidade e Diálogos com o Mundo da Vida dos

Jovens e Adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da Educação Fundamental ao Fundamental na Educação**. Proposta revista a serviço da Educação de Base. Suplemento 1, setembro de 1997. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_7151_em_26_05_2009_14_34_18.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara (Org.). Visões da Educação de Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001, p. 58/77.

_____. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública Brasileira na Atualidade: lições da história. In: LOMBARDI *et al* (Orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 221-254.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. 1 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2010

HADDAD, Sérgio (Coordenador). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC-INEP-COMPED, 2002. 266

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.º 9.393-96: possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). **Em Aberto**, v. 22, n.º 82, p.5-6, Nov. de 2009.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Dilemas e Perspectiva da Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: um estudo do Programa Letração de 2004 a 2007**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____. **A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. 2013.

PAIVA, Vanilda. 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.

SOUSA, Josimar de. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2009.



SOUZA, Anelisa Prazeres Veloso. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileira: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Recebido em 19 de maio de 2014. Aprovado em 17 de setembro de 2014.