



## A CENTRALIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE MATO GROSSO<sup>1</sup>

MELLO, Ângela Rita Christofolo de<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise dos aspectos voltados à centralização dos Centros da Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) de Mato Grosso nos anos de 2008 e 2009. A categoria integra-se a pesquisa de doutoramento da autora que investigou a política de implantação dos respectivos Centros no período de 2008 a 2011. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, ancorou-se na coleta de dados coletados por meio da análise documental, observação *in loco* e entrevistas realizadas com profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) e dos CEJAs de Mato Grosso. As entrevistas foram realizadas no decorrer dos anos de 2010 e 2011 e todos os profissionais entrevistados estiveram diretamente envolvidos no processo de implantação e de implementação da política. As análises evidenciam que ao centralizar formas de ofertas diferenciadas em alguns municípios, desarticuladas de condições de acesso da demanda potencial da EJA, a política segregou ainda mais a população jovem e adulta de Mato Grosso do direito de ingressar ou dar continuidade e concluir o seu processo de Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Demanda Potencial. Exclusão. Manutenção das desigualdades sociais.

### INTRODUÇÃO

O governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), no ano de 2007, constituiu uma comissão interinstitucional<sup>3</sup> com a

---

<sup>1</sup>Parte dos dados apresentados neste artigo integra-se à tese de doutoramento da autora, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Selma Borghi Venco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP (2010/2013). A autora agradece o apoio da CAPES e do CNPq sob a forma de bolsas de estudos a ela conferida.

<sup>2</sup> Professora adjunta 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. ritamello5@yahoo.com

<sup>3</sup> Portaria N° 393/2007/SEDUC/MT, de 22 de outubro de 2007.



responsabilidade de redimensionar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso. Dentre os problemas levantados por esta equipe relacionados à inoperância desta modalidade educativa, incluiu-se a ausência de instituições educativas com formas de ofertas e proposta pedagógica adequadas ao perfil do público demandatário da EJA. Diante disso, optou-se pela escolha de vinte e quatro escolas, situadas em vinte municípios do estado para se implantar os Centros de Educação de Jovens e Adultos com o propósito de oferecer diferentes oportunidades de acesso educacional à demanda potencial da EJA, em espaços originais, apropriados a este público. Neste artigo, trabalhamos com parte dos dados organizamos na categoria que analisou o redimensionamento das escolas estaduais para posterior implantação da política, especificamente, os dados referentes à escolha dos locais onde foram implantados os vinte e quatro CEJAs.

### **A IMPLANTAÇÃO DOS CEJAS DE MATO GROSSO: CENTRALIZAR OU EXCLUIR A SUA DEMANDA POTENCIAL?**

Após o mapeamento realizado pela equipe interinstitucional e escolha das Escolas Estaduais de Mato Grosso para a implantação dos CEJAs, a SEDUC/MT, por meio de representantes da coordenação da Educação de Jovens e Adultos, informou a direção das referidas escolas sobre a sua centralização. As pessoas entrevistadas trabalhavam nestas instituições quando receberam tal informação. Segundo o depoimento destas, uma das razões de estas escolas terem sido escolhidas para se tornarem CEJAs foi porque já ofertavam a modalidade EJA e conviviam com o alto índice de abandono destes estudantes.

Conforme afirmou uma entrevistada, a princípio, a comunidade escolar ficou receosa com a centralização, mas ao lerem a proposta pedagógica, as formas de ofertas e todos os recursos que seriam disponibilizados para sua implementação, entusiasmaram-se e passaram a acreditar na nova política.

Como a gente já trabalhava com a EJA, a gente acreditou, porque na época nós não tínhamos materiais voltados para a EJA e na proposta do CEJA



havia muita coisa que a gente reivindicava fazia tempo, por isso nós gostamos de início, **nós acreditamos que teríamos material para trabalhar, teríamos verba para trabalhar com a EJA, porque até então nós não tínhamos verba, não tínhamos materiais, não tínhamos merenda escolar, não tínhamos apoio**, e mesmo assim conseguíamos trabalhar com a EJA. Enquanto outras escolas não queriam trabalhar com esta modalidade, esta escola abraçou a questão. Então, nós pontuamos - se conseguimos fazer um bom trabalho sem os recursos necessários, com certeza, agora faríamos um trabalho melhor com este projeto específico para a EJA – grifos nossos (Diretora/CEJA, 2011).

A referida escola atendia a modalidade desde o ano de 2006, por meio do Projeto Beija-Flor, implantado no ano de 2006 em 57 municípios de Mato Grosso. As contribuições da diretora denunciam e comprovam que apenas a seguridade legal não garante que os direitos humanos sejam respeitados. Conforme afirma Paiva (2009, p. 138), recentes pesquisas “revelam com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima de políticas e conduções de sequentes governos” que muito pouco fazem para solucionar o problema da falta de escolarização dos jovens e adultos neste país. Mesmo assim, como demonstra o depoimento de uma diretora, “ainda temos educadores que acreditam e abraçam a causa”. Dentre os limites que interferem na promoção de uma educação sistematizada e de qualidade para o público da EJA, incluem-se, segundo Sampaio (2009) a insuficiente remuneração salarial dos docentes, os problemas com a formação inicial e continuada dos professores, a inadequação curricular e as aprendizagens pontuais e fragmentadas, as condições físicas das escolas, a ausência de meios de transportes, dentre outros aspectos que impedem ou dificultam o ingresso e a permanência deste público na escola.

Apesar desta realidade, é por meio do trabalho dos educadores e educadoras que o ensino e a aprendizagem se materializam. Conforme afirmou a diretora, mesmo sem os recursos necessários, “conseguíamos fazer um bom trabalho”. A questão, conforme afirma Lima (2012) é o predomínio presente em praticamente todos os programas e políticas públicas, à escala internacional, da qualificação e valorização do capital humano. Fato que imprime nestas políticas uma visão reducionista e fragmentada, centrada na supervalorização dos exames nacionais, nas disciplinas consideradas essenciais, nas competências-chave e nos saberes básicos e fundamentais. Com isso, o conceito de educação ao longo da vida, que



segundo a UNESCO engloba uma aprendizagem democrática, articulada à igualdade de direito e de oportunidade, justiça e solidariedade está presente apenas na retórica dos inúmeros documentos de políticas públicas nacionais e internacionais.

Até o ano de 2011 os vinte e quatro CEJAs implantados em Mato Grosso correspondiam a 17% dos municípios do Estado. Outros fatores observados para a escolha destes espaços foram as escolas que abrigaram os antigos Núcleos de Educação Permanentes (NEPEs) e as Escolas de Suplências, também a demanda reprimida e não atendida, conforme afirmou um dos entrevistados:

Para a escolha dos vinte municípios levou-se em consideração a demanda reprimida destes municípios, porque nós tínhamos o levantamento de exames supletivos destes municípios, o levantamento mostrava que estes municípios eram os maiores centros de procura de exames. Então, se é demanda de exame é demanda da EJA [...] (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

Conforme afirmação dos entrevistados a existência dos CEFAPROs próximos aos Centros, também influenciou na decisão da equipe sobre a escolha destes locais: “a gente levou em consideração estas escolas, a demanda e a existência dos Centros de Formação, os CEFAPROS” (Idem). O fato de se ter relativamente próximo dos CEJAs um CEFAPRO poderia contribuir com a formação continuada dos professores, assegurada como uma das prioridades dos Centros. Entretanto, ainda não há parâmetros acerca do perfil do educador da EJA no Brasil. Esta realidade é consequência da ausência de políticas públicas oficiais, responsáveis pela quase inexistência de cursos de formação inicial com habilitação em EJA. Essas políticas ainda precisam ser construídas, o que demandará iniciativa e criatividade da parte dos envolvidos. Portanto, quando pensamos em formação inicial e continuada de professores para atuarem na modalidade EJA, ainda temos muitos obstáculos a serem vencidos.

Além dos requisitos já mencionados, para a escolha dos locais onde seriam implantados os CEJAs, houve também intervenção de políticos da região, conforme depoimento que segue: “[...] claro que teve municípios que entrou deputado, entrou uma frente aí e conseguiu, isso aí foi fora do critério. [...] eles não tem prédio, mas a prefeitura



veio e mostrou que poderia atender, mas isso foi exceção” (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Arroyo (2006) e Paiva (2009a) afirmam que uma das características da EJA é a sua ligação aos movimentos sociais que se espalharam pelas associações. Ou seja, esta modalidade educativa faz parte da dinâmica transformadora da sociedade. Por isso, está mais vinculada aos processos de emancipação do que aos de regulação. Porém, esta característica peculiar, que vem da tradição da EJA, precisa ser legitimada junto ao governo e somada às escolas para que compromissos partidários sejam superados.

Neste sentido, ao prefaciar o “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” (UNESCO/2010), Koïchiro Matsuura, convoca governos, setor privado e sociedade civil para trabalharem em torno de políticas bem articuladas, com metas e mecanismos de governança claramente definidos. Segundo ele, estas forças encontradas, subsidiadas com adequado financiamento, são estratégias imprescindíveis em uma orientação política educacional. Todavia, parece que o maior desafio está em articular políticas bem definidas com financiamento adequado. Os CEJAs deveriam ter sido implantados em todos os municípios, se fosse observada a demanda potencial, mas o Estado não teria recursos financeiros suficientes para arcar com a expansão desta política. Os depoimentos dos entrevistados informaram que a falta de recurso financeiro provocou cortes que inviabilizaram ações instituídas nos vinte e quatro CEJAs, a partir do seu terceiro ano de funcionamento.

Frigotto (2010), ao analisar aspectos financeiros de ações educativas, afirma que a articulação dialética entre a infra e a superestrutura segue o “movimento histórico do capital e a divisão social do trabalho decorrente deste movimento” (p. 161). Dentre outros aspectos, uma das consequências desta articulação é a negação do Estado em oferecer a toda a demanda potencial o direito à escolarização. Para que esse direito deixe de ser negado, a “Gestão do Fundo Público” deverá opor-se “à Gestão Neoliberal e seus ataques aos Gastos Sociais” (VOLPE, 2010, p. 54/55). Os percentuais deste Fundo reservados à EJA, teriam que ser aplicados em sua totalidade, nas respectivas políticas educacionais. Porém, antes disso, esta política precisaria ser consolidada, mesmo porque para que um sistema educativo funcione



adequadamente, recursos financeiros são imprescindíveis para a manutenção das condições estruturais, materiais e humanas.

Apesar das justificativas dadas pela equipe de implantação para a escolha dos vinte municípios e das respectivas vinte e quatro escolas transformadas em CEJAs, os entrevistados afirmaram que este processo não foi democrático. Isto porque, desconsiderou-se a opinião dos profissionais que atuavam nestas escolas, o que a princípio provocou resistência e descontentamento por parte destes.

Nós não tivemos opção, a implantação não foi proposta, foi imposta. Tivemos que entender a proposta e passar para a comunidade. Veio uma equipe da SEDUC apresentar a proposta para a gente, até então, totalmente diferente do que a gente tinha de educação, de escola, apresentaram a proposta bem diferente do que havia sido implantada no outro ano, com uma série de inovações (Coordenador Pedagógico/CEJA, 2011).

A partir das contribuições dos entrevistados é possível afirmar que o processo de escolha das respectivas escolas estaduais pode ter se configurado como antidemocrático. Em Cuiabá, por exemplo, havia uma escola que tinha uma tradição nesta modalidade educativa há 28 anos, no entanto por motivos políticos, na época da implantação a escola foi extinta e uma outra, próxima à esta, que nunca ofertou a modalidade, foi transformada em CEJA. Concorreu para este fato, o distanciamento do processo inicial de implantação dos profissionais da escola extinta, conforme relatou uma coordenadora.

Não, não tive nenhuma participação, nenhuma, porque houve assim, uma desconversa neste processo, porque a minha escola [...] sempre teve esse sonho dessa formação, desse ensino especializado, nós queríamos participar mais intensamente dessa estrutura, mas não tivemos voz neste processo, e talvez quem estivesse conduzindo o processo também tenha trabalhado muito com a emoção e não com a razão, fomos excluídos. Então, o nosso grupo não participou de decisão nenhuma, foi uma decisão que nasceu na SEDUC e esta discussão aconteceu muito dentro desta escola [...], que já existia como escola regular. Então, não houve participação nenhuma deste grupo que já tinha conhecimento do trabalho com jovens e adultos. Tanto é que quando esse Centro foi criado, a diretora e as coordenadoras da [...] foram todas excluídas pela SEDUC. Mas, com 30 dias começaram a surgir os problemas que foram inerentes a esta escolha muito autoritária e nada democrática, e logo começaram as trocas, coordenadores que não deu certo [...]. Só então fomos eleita para assumir a coordenação (Sueli, coordenadora pedagógica, 2011).



A coordenadora expressou sua indignação ao afirmar que pessoas sem nenhum perfil em EJA fizeram parte da equipe gestora deste CEJA. Com 25 anos de experiência na modalidade, a sua compreensão é que o sucesso do educando está relacionado à desenvoltura de toda a equipe de profissionais. No entanto, por conta da falta de qualificação e experiência dos educadores “a EJA tem sido uma escola de ensino regular, com metodologias do ensino regular, e não dá certo, é uma irresponsabilidade, porque estes alunos já foram excluídos [...]” (Sueli, coordenadora pedagógica, 2011).

Apesar destes enfrentamentos, segundo os entrevistados, as expectativas dos profissionais eram otimistas, estes se envolveram como demonstra o trecho da entrevista: “todo mundo trabalhava muito, os professores se envolveram demais, acreditaram nesta proposta, trabalharam além do horário, [...] todos que trabalhavam com a EJA ansiavam por uma proposta como esta” (Benedita, Prof.<sup>a</sup> formadora EJA/CEFAPRO, 2011). No entanto, compreender a organização curricular e colocá-la em prática demandaria tempo e disponibilidade de toda a equipe de profissionais dos CEJAs. Em alguns momentos e situações o otimismo da política era problematizado, conforme evidencia a fala de uma professora entrevistada:

Poderia dizer que tínhamos uma dualidade, porque ao mesmo tempo em que as pessoas queriam uma escola que fosse voltada para a EJA, existiam conflitos em relação à questão do atendimento em si, até de dizer que era uma prática que não era real, de que não poderia ser aquele sistema de educação que estava acontecendo ali naquele momento, principalmente pelo fato do aluno ter pouco tempo de aprendizagem. Por exemplo, 12 horas de atendimento semanal em sala, e o restante do tempo reservado para as oficinas, os sábados culturais, os plantões. Então, estes questionamentos os professores faziam, e, a gente encontrou muito professor insatisfeito mesmo, alguns desestimulavam os alunos e diziam que nesta escola os alunos não iriam aprender (Prof.<sup>a</sup> formadora EJA/CEFAPRO, 2011).

Segundo Arroyo (2006), as relações entre a EJA e os sistemas escolares sempre foram tensas e a questão da informalidade educacional recai sobre a própria EJA que não teria sido séria o suficiente para legitimar a qualidade do ensino ofertado. No entanto, o problema não será resolvido se dermos um jeito de encaixar a EJA na lógica do sistema formal de ensino. O autor pondera ainda que, não é possível estabelecer comparações entre uma e outra



modalidade. Mesmo porque, a luta contra as políticas neoliberais voltadas para a conformação e adaptação da realidade social:

terá de ser feita por parte dos intelectuais orgânicos do século XXI, também pela via do simbolismo, ou seja, pela reconstrução do pensamento político-pedagógico em moldes teórico-conceituais que contribuam colectivamente, sem medo e com ousadia, para desnaturalizar as novas/velhas formas de opressão e desmistificar a consciência da realidade (BARROS, 2011, p. 192).

Além dos aspectos já ressaltados, a necessidade de se ter uma escola que ofertasse a modalidade nos três turnos foi outro fator considerado por esta política, conforme afirmou uma entrevistada: “era necessário formar um Centro para atender a EJA nos três turnos, porque só era disponibilizado no período noturno, então havia essa demanda” (Diretora, 2011). Havia e ainda há demanda. Os CEJAs implantados não são suficientes para atendê-la. As demais escolas que ofertam esta modalidade, o fazem apenas no período noturno, portanto ainda há muito trabalhadores de jornadas noturnas, com disponibilidade para estudar apenas durante o dia, sem oportunidade de se escolarizar em Mato Grosso. Beisiegel (1997) afirma que o empenho em ações concretas concernentes à EJA ainda está distante de ser suficiente.

Após anos de relutâncias dos consecutivos ministros da educação em relação à oferta de educação para as pessoas jovens e adultas, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministro Cristovam Buarque se declarou favorável ao estabelecimento de uma política nacional para a EJA, embora sua ênfase ainda recaia sobre a alfabetização de adultos. Esta declaração entusiasmou os educadores, mas na prática, o que imperou foi:

a insuficiência ou a precariedade do Financiamento das Políticas Educacionais e de um Sistema Nacional articulado, voltado para a modalidade; a ausência de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério que atende às especificidades do público jovem e adulto; a desarticulação dos órgãos do Governo ligado à EJA; a inexistência de uma relação orgânica entre a universidade e a EJA, expressa no reduzido número de Programas de Graduação e Pós-Graduação dirigidos à modalidade; a ausência de informação, de vontade política e de ações estratégicas, por parte dos governantes e dos Partidos Políticos, do Papel da EJA em seus enlances com a Educação, Cultura e Política, no desenvolvimento da sociedade e do País. Estas realidades corroboram que a Educação e o Ensino no Brasil continuam se prestando muito mais ao



clientelismo, a trocas de favores eleitorais, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural (VOLPE, 2010, p. 221/222).

Ainda em relação ao mapeamento para posterior implantação dos Centros, a localização geográfica e a estrutura física das escolas foram ressaltadas como aspectos considerados: “a escola é muito ampla e está situada no centro da capital. Então, têm os coletivos que circundam a escola, e os alunos vêm de muito longe para estudar neste CEJA” (Coordenadora de área, 2011). Na ocasião, a referida instituição não estava em bom estado de conservação e atendia poucos estudantes, conforme afirmação de uma entrevistada esta escola:

era um espaço que ficava ocioso e como era central, resolveram fazer aqui, mas a maior briga foi por isso, nós sempre tivemos o desejo de que esta escola se chamasse [...] pela sua história com a modalidade, mas houve toda uma questão política dentro da SEDUC. [...] o que me chamou muita atenção neste processo foi a forma autoritária com que ele aconteceu [...]. Na SEDUC muito pouco conta a experiência das pessoas na EJA, lá tem pessoas que estão mexendo com a EJA há um ano e se acham doutor no assunto. Professora, o que é mais grave é que estas pessoas, que se julgam doutores da EJA, têm um conhecimento específico e acham que tem um conhecimento prático, mas na verdade não têm! Então, isso precisa ser mudado, é preciso valorizar as pessoas que tem experiência e conhecimento, as pessoas que estão na base têm que ser valorizadas (Coordenadora Pedagógica, 2011).

Ao tratar dos desafios da EJA no Brasil, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (2009) orienta que as experiências daqueles que vivenciaram o desenrolar da implementação e desenvolvimento de programas, projetos e demais políticas governamentais, que se envolveram e participaram destes movimentos, sejam consideradas. Isso seria fundamental para o avanço e superação dos desafios que perduram e para que erros semelhantes não se repitam. Apesar do reduzido número de profissionais com experiências em EJA, nem sempre os conhecimentos destas pessoas são aproveitados porque na maioria das vezes as decisões políticas determinam as ações.

Os entrevistados afirmaram que os municípios escolhidos deveriam atender a demanda potencial de uma região, porém isso “na prática não aconteceu, a maioria dos alunos atendidos são da zona urbana do município, [...]. Depois que foi implantado o Exame



Supletivo on line, aí sim, vem pessoas de localizações bem mais distantes **para prestar o Exame**” – grifos nossos (Coordenador pedagógico, 2011).

De fato, os CEJAs não atendem a demanda da sua região, nem mesmo a demanda do seu município, ou mesmo, da zona urbana do município. Isso porque, o Estado centralizou a oferta da modalidade, mas não disponibilizou transporte para estes estudantes. Porém, esta realidade foi observada em nível de país, conforme consta no Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (2009). O grande obstáculo seria os Estados federativos admitirem a necessidade de a modalidade EJA ser definitivamente implementada. Contrariando as orientações deste documento que recomendou, dentre outras coisas, que o Exame Nacional de Certificação de Competência na EJA (ENCCEJA)<sup>4</sup> fosse suprimido por não atender as especificidades do público brasileiro, mesmo antes da aprovação da Resolução de 03 de junho de 2010 do CNE que manteve o Exame, as autoridades de Mato Grosso empenhavam-se para que a sua realização atingisse sempre o maior contingente de demanda possível.

Segundo os entrevistados que fizeram parte da equipe de implantação dos CEJAs, apesar das dificuldades, a implantação destes efetivou-se em todos os municípios planejados, conforme a afirmação que segue:

conseguimos chegar a todos os municípios que planejamos. Para início de experiência em 2008 foram implantados os seis. Continuamos estudando, preparando as outras escolas para receberem os dezoito CEJAs em 2009. Chamamos a equipe técnica, os gestores e fomos preparando a equipe para quando o CEJA chegasse em 2009 estivesse preparada. Com exceção do CEJA de Confresa, que foi implantado em 2010, porque não havia espaço inicialmente para ser implantado. Com o redimensionamento gradativo é que conseguimos desocupar o espaço onde hoje funciona o CEJA de Confresa (Gerente da EJA/SEDUC, 2010).

---

<sup>4</sup> O ENCCEJA é uma proposta do Ministério da Educação criada por meio da Portaria n.º 3.415 de 21 de outubro de 2004 para construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em idade apropriada. Objetiva avaliar competências e habilidades de jovens e adultos brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, com aferição em nível de ensino fundamental e de ensino médio. A partir de 2009 o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas em Ensino Fundamental.



As políticas públicas da EJA se constituem em meio às resistências e contradições. A complexidade circunda e denuncia que é preciso encontrar outros caminhos, outras formas de pensar estas políticas. Segundo Hadadd & Di Pierro (2006), emancipação e regulação caracterizam tais políticas, em sua maioria verticalizadas, obscuras e afetadas por inúmeras mediações. Isso porque a União e os Estados, além de gerir estas políticas educacionais, envolvem nas suas elaborações apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Há nestas formulações o estabelecimento de ordenamento de prioridade e a decisão de quais necessidades e interesses serão atendidos. “Aos demais envolvidos, professores, alunos e funcionários da escola, compete cumprir as determinações legais” (EITERER e REIS, 2009, p. 188). Discute-se aqui, em que medida interesses ideológicos e políticos impedem que as necessidades sejam atendidas em sua totalidade, a começar por uma oferta que corresponda à sua demanda potencial. Conforme afirmou uma entrevistada, a equipe de redimensionamento sabia da necessidade e da importância da implantação dos CEJAs em todos os municípios.

Eu diria que se fosse por nós todos os municípios seriam contemplados, mas acontece que o nosso olhar pedagógico é um olhar diferenciado, porque primeiro que o gestor público tem que estar muito bem sustentado, porque se não tem recurso [...]. A partir de 2006 que foi criado o FUNDEB. Então, foi a partir daí que a gente viu que a EJA tinha um recurso focado, porque antes os Estados faziam as sobras. O FUNDEB foi muito importante, mas ainda não se têm recursos suficientes [...], a ideia era expandir para todos os municípios, porque nós temos que pensar grande, mas não foi possível (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

Frigotto (2010), ao discorrer sobre os diferentes mecanismos que impedem a oferta da educação pública de qualidade, afirma que a desqualificação e o desinteresse são necessários “à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes” (p. 203). Esta seria a justificativa encontrada para tentar compreender o descaso para com a escolarização da classe trabalhadora. Contudo, Arroyo (2006) afirma que os governos brasileiros, sob a pressão dos Ministérios Públicos, gradativamente estão assumindo a EJA, o que indica que novos tempos estão se construindo para inquirir a melhor definição e implementação de políticas públicas.



Todavia, em âmbito internacional, os discursos políticos atribuem à educação a responsabilidade em destacar os países na economia mundial. Desta forma, a educação fica subjugada ao modelo econômico dominante e dificilmente poderá assumir compromissos democráticos de transformação social. Deste modo, o atual contexto social configura-se “em novas formas de desigualdade e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia e, paradoxalmente, da celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil” (LIMA, 2007, p. 26) para a maioria da população.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política aqui analisada, foi uma das ações mais importantes realizadas pela SEDUC/MT nos últimos anos em atenção a oferta da modalidade para a demanda potencial da EJA. Porém, como afirmou uma entrevistada a sua implantação e implementação não foi fácil:

[...] como que é difícil a implementação do novo! Pessoas aqui na SEDUC, com formação diziam: isto é impossível, vocês estão sonhando demais! Então, [...] se a gente não tem um Secretário forte, confiante naquilo que está se fazendo as coisas se perdem. Eu diria que este foi o grande aprendizado meu aqui nesta secretaria como coordenadora da modalidade - que os desafios são postos e a gente tem que sonhar grande, grande, para que depois desse sonho grande a gente consiga ficar com um pedacinho dele. Então, acho que o CEJA hoje é um pedacinho desse sonho (Coordenadora EJA/SEDUC, 2010).

De fato, a implementação de políticas educacionais diferenciadas impõe rupturas tradicionais, e quando estas estão relacionados às tentativas de superação da negação de um direito legitimado, pode-se tornar “um caminho repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 1982, p. 16). Dentre as



armadilhas citadas por este autor estão as teorias educacionais tidas como transformadoras e que no fundo contribuem para que privilégios elitistas sejam mantidos.

Os entrevistados que integraram o processo de implantação da política, afirmaram que tudo foi pensado para que a implantação dos CEJAs acontecesse de forma concatenada e gradativa: “conforme a demanda e a necessidade isso seria ampliado, mas acho que agora estamos em um momento de avaliação desta política. Acredito que 2011 e 2012 vêm acenando com novos CEJA” (Gerente técnico do CEE, 2010).

Entretanto, em 2011 as estruturas de oferta e de funcionamento dos CEJAs foram reformuladas e muitas conquistas perdidas. A perspectiva da criação de mais CEJAs em outros municípios até o ano de 2011 estava fora de cogitação. Outro entrevistado confirmou que havia anseio por parte da gerência da EJA/SEDUC em ampliar o número de Centros, porém justificou, pela via financeira, a retenção da política “[...] a gente sabe que não é fácil manter esta estrutura que temos nos CEJAs para todos os municípios. Até pela questão financeira, porque o Centro tem um custo bem mais elevado do que uma escola normal [...]” (Técnico da EJA/SEDUC, 2010).

Volpe (2010), ao analisar o financiamento da EJA, afirma que este é um objeto que tangencia diversos problemas. A desigualdade econômica e social do país interfere neste objeto e dificulta a sua constituição como direito, pois o investimento ainda fica muito aquém do necessário e não corresponde à demanda potencial existente, o que deixa a modalidade “entregue aos dissabores de cortes orçamentários de cunho economicista ou de manobras políticas corporativas, alimentadas por oblíquos fins eleitoreiros” (p. 428).

O alto custo para manter os Centros foi reforçado pelos entrevistados. Um deles explicou que as formas de ofertas, acrescidas das diferentes atividades pedagógicas, demandavam um trabalho mais intenso, mais funcionários para a Secretaria, mais professores, coordenadores de área, maior dedicação e, conseqüentemente, maior jornada de trabalho. Realidade observada no depoimento que segue:

O Centro tem uma dinâmica muito grande, não é uma escola que só tem um fluxo grande na secretaria no início do ano, período de matrícula, e no final do ano que é fechamento de nota. No CEJA, durante o ano inteiro tem matrícula, a cada trimestre você tem que renovar tudo isso, tem aluno



formando o tempo todo [...] (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador do Fórum da EJA/MT, 2010).

Repensar esta dinâmica e encontrar caminhos para contornar a falta de recursos orçamentários seria necessário para manter a política. Uma solução possível, recomendada no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, seria a imediata garantia de recursos financeiros nos orçamentos federal, estaduais e municipais para complementar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (MEC/SECAD/2009).

Nestes termos, a complementação do Fundo seria condição *sine qua non* para a manutenção do número de escolas necessárias para atender a demanda potencial da EJA, mesmo porque as pessoas acreditaram, investiram e se encheram de esperanças, afirmaram os entrevistados. Portanto, ceifar esta política seria um enorme descrédito para a população em geral, ou seja, “[...] permitir que isso escorra pelas mãos e vai embora, aí vamos acabar tendo uma omissão política muito grande” (Técnico da EJA SEDUC/MT, coordenador Fórum da EJA/MT, 2010).

Rummert (2006) afirma que a escola pública, por direito e princípio, deveria atender a todos. A distribuição desigual do acesso ao conhecimento formal implica na efetivação de uma sociedade democrática. Realidade que traz implicações nos rumos da economia e da melhoria da vida social do povo brasileiro. Conforme afirmou Buarque (2007), o preço que o país paga por não propiciar uma educação de qualidade a todos é muito maior do que se investe ou que se poderia investir em educação.



## A CENTERING OF EDUCATION CENTERS YOUTH AND ADULT MATO GROSSO

### ABSTRACT

The objective of this paper is to present an analysis of aspects related to the centralization of Centres of Education Youth and Adults (Cejas) of Mato Grosso in 2008 and 2009. The category is part of the PhD research that the author investigated the policy setting up their centers from 2008 to 2011 empirical research, a qualitative approach, anchored on the collection of data collected through documentary analysis, on-site observation and interviews with professionals in the State Department of Education (SEDUC), Training Centres and Update of Basic Education Professionals (CEFAPROs) and Cejas of Mato Grosso. The interviews were conducted during the years 2010 and 2011 and all the professionals interviewed were directly involved in the deployment and implementation of the policy process. The analyzes show that by centralizing forms of differentiated offerings in some municipalities, disjointed conditions of access of potential demand of AYE policy further segregated the young adult population of Mato Grosso do right to join or continue and complete the process Basic Education.

Keywords: Potential Demand. Exclusion. Maintenance of social inequalities.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Chiado Editora: 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política de educação de jovens e adultos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.



BUARQUE, Critovam. Educação Revolucionária. **Revista APASE**, ano VI, n.º 6, p. 43-49, São Paulo, Abril de 2007.

EITERER, Carmem L. & REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio e SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs.) **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. P. 179-215.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. (mimeo).

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

\_\_\_\_\_. Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. 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 2009a.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos Desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Limites e possibilidades da formação continuada de professores da EJA mediada por registros diários. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo e ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs). **Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 42, p. 18, 1982.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: 2010.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento de Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas.

Recebido em 01setembro de 2014. Aprovado em 26 de setembro de 2014.