

## EJA: TRAJETÓRIA DE LUTAS, TRANSFORMAÇÕES E RUPTURAS.

Sandra Maria Alves Barbosa Melo<sup>1</sup>  
Maurenilce Lemes da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Objetivamos lembrar alguns aspectos da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, refletindo suas lutas, transformações e rupturas que sempre estiveram presentes neste cenário. A EJA passou a ter existência concreta com bases legais mais específicas a partir de 1996, após a promulgação da LDBEN Lei 9396/96 que a instituiu como modalidade da Educação Básica, com modos próprios de fazer educação para um público diverso, mas com especificidades que precisam ser consideradas no acesso, permanência e, sobretudo, no trabalho pedagógico. Deve ser educação articulada ao mundo do trabalho e às vivências dos sujeitos nela inseridos para que, ao apropriar-se do conhecimento, possam mudar suas realidades e promover qualidade de vida, serem mais competitivos, preparados para o exercício da cidadania sem se desumanizar. Muitos foram os fatos e pessoas que promoveram a formação escolar com adequações à pluralidade da demanda acolhida pela modalidade. Prejudicada pelas descontinuidade de políticas públicas, a EJA registra em sua história avanços permeados por fragmentações, fragilidade ou inexistência de ações que a legitimasse como direito social com considerável número de pessoas ativas na jornada de trabalho. A busca por adequações que garantam a qualidade da EJA em MT, teve repercussões inéditas porque Mato Grosso despontou na criação dos CEJAs, espaços constituídos como referência e com exclusividade aos estudantes jovens e adultos, aprovados pelo Decreto nº. 1123 de 2008, regulamentado pela Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT. É importante que os gestores do sistema público em parceria com os profissionais e estudantes da EJA construam seu projeto pedagógico coletivo, ao mesmo tempo que represente suas necessidades de contexto. Em tempos de pandemia essa necessidade intensifica, constituindo-se na complexidade de encontrar estratégias viáveis a um recomeço com urgência, prosperidade e, por excelência, humanizado.

**Palavras Chaves:** EJA, Direito Social, CEJAs, Humanização.

### Abstract

We aim to recall the trajectory of Youth and Adult Education in the Brazilian context, reflecting on their struggles, transformations and ruptures that have always marked the modality, which in fact came to have concrete existence with more specific legal bases from 1996. After the enactment of the *LDBEN* (Law Guidelines and Bases of National Education) Law 9396/96 that established it as a Basic Education modality, with its own ways of providing education for such a diverse audience, but with specificities that need to be considered in access, permanence and above all in pedagogical work. Education must be articulated to the world of work and the experiences of the subjects so that they, by appropriating knowledge, can change their realities and promote quality of life, be more competitive, prepared in the exercise of citizenship without dehumanizing themselves. Support for the legacy of Paulo Freire, an educator who contributed so much to education. There were many facts and people that promoted school education with adjustments to the plurality of the demand received by the modality. Impaired by the discontinuity of public policies, *EJA* (Youth and Adult Education) recorded in its history advances permeated by fragmentation, fragility or lack of actions that legitimized it as a social right with a considerable number of people in full exercise of their working hours. The search for adjustments that guarantee the quality of *EJA* (Youth and Adult Education) in Mato Grosso, had unprecedented repercussions because Mato Grosso emerged in the creation of *CEJAs* (Educational Centers for Youth

<sup>1</sup> Professora Sandra Maria Alves Barbosa Melo. **Diretora IESA, Dra em Ciências da Educação pela UDS Paraguay.** E-mail: sandramaria@institutoiesa.com

<sup>2</sup> Professora efetiva da rede estadual de ensino de MT, mestre em Educação pelo PPGEdu/UNEMAT/Cáceres, atualmente é gestora da EE Esperidião Marques em Cáceres -MT. E-mail: lemesmaurenilce@gmail.com

and Adults), spaces constituted as a reference and exclusively for young and adult students, approved by Decree no. 1123 of 2008. Regulated by Normative Resolution number 005/2011-CEE/ MT. It is important that managers of the public system in partnership with professionals working in the modality build their collective pedagogical project, while representing their needs in context. In times of pandemic, this need intensifies, constituting the complexity of finding viable strategies for a restart with urgency, prosperity and humanized excellence.

**Key words:** EJA, Social Law, CEJAs, Humanization

## **Introdução**

Os primeiros sinais de encaminhamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil têm início com os jesuítas durante o Período Colonial, ao executar o trabalho de catequização. No Brasil Império, em 1876, surgem os primeiros registros do ensino noturno para adultos, denominado educação ou instrução popular. Com a Lei Saraiva (GOHN, 2001), em 1882, proíbe-se o voto do analfabeto, momento em que a escolarização é associada à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e incompetência.

Em 1890 (PAIVA, 1983), o Censo aponta 85,21% iletrados na população brasileira total. Já no século XX, o surto de nacionalismo e patriotismo, enquanto questão de desenvolvimento nacional, chama a atenção para o problema da escolarização. No ano de 1920, ainda se registram 75% de analfabetos. A partir desse momento, cresce o entusiasmo pela educação: ligas contra o analfabetismo, fundadas por intelectuais, médicos, industriais imbuídos de fervor nacionalista, pregavam patriotismo, moralismo, civismo e visavam “erradicar o analfabetismo”. Mas, alfabetizar tem um caráter político: aumenta o contingente eleitoral.

Ainda na década de 1920 (PAIVA, 1983), tem início um fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, gerando um período de intensos debates políticos e culturais, ligado à questão da identidade nacional, sentido da nação, etc. No ano de 1922 acontece a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, quando ocorre a I Conferência sobre Ensino Primário e a Fundação do Partido Comunista. A partir daí, aparece a Pedagogia Libertária, as primeiras greves operárias, a Imprensa Operária, o Movimento Operário de Linha Anarquista e Anarco-Sindicalista.

Segundo Paiva, (1993, p. 07), o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira. O entusiasmo pela educação a enxergava como redentora dos problemas da Nação. Esse movimento surgiu nos anos de transição do Império para a República (1887-1897), mas recuou em 1896, voltando novamente nos anos de 1910-1920.

O caráter quantitativo ganha destaque com a expansão da rede escolar, através das “ligas contra o analfabetismo”, nos anos 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto do analfabeto. A expressão desse entusiasmo é o preconceito contra o analfabeto como responsável pelo atraso do País:

[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além do crime. Assim, fica exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da sua espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO In: PAIVA, 1993, p. 56).

O Otimismo Pedagógico (DI PIERRO, 2001) surge nos anos de 1920, mas o seu apogeu começa a partir de 1930, com o Movimento Escola Nova, quando o caráter qualitativo expressava um ar de otimização do ensino, marcando um momento de melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, configurando um movimento que diz respeito a um ciclo de reformas educacionais nos Estados.

A Educação de adultos é, então, priorizada pelos governos populistas. Assim, devido à acelerada urbanização e aos possíveis efeitos das campanhas de alfabetização, ampliou-se o contingente eleitoral, uma vez que era interesse da população a participação na vida política do País. Portanto, nos anos de 1930, a Educação de Adultos começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Inicia-se, assim, a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador.

A partir da Revolução de 1930 (DI PIERRO, 2001), amplia-se o Plano Educacional Brasileiro, quando ocorre a difusão do Ensino Técnico-Profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação – o analfabetismo.

Em 1933, foi levantada a Bandeira Paulista pela alfabetização. Durante o Estado Novo (1937-1945), todo o processo é submetido ao chamado ideário nacionalista, autoritário e populista. Nos anos de 1940, a educação passa a ser questão de segurança Nacional, pois o atraso do País é associado à falta de instrução de seu povo. Somente a partir desse momento é que a Educação de Adultos (EDA) começa a tomar corpo e se constitui como política educacional. Em 1942 cria-se o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), numa tentativa de atrelamento da Educação de Adultos à Educação Profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial, ainda segundo Di Pierro (2001), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entra em ação, quando são solicitados esforços no combate ao analfabetismo em esfera mundial. Assim, surge a EJA no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização.

No ano de 1946, institui-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Também em 1947, houve a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 houve a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto.

A partir dos anos de 1960, o pensamento do educador Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

No ano de 1964, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta inovadora de Paulo Freire, “motivada numa antropologia filosófica dialética cuja finalidade é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais” (HARMON, 1975, p. 89). Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos (ZANETTI, 1999), inclusive Freire, que depois de preso ficou exilado no Chile.

Em 1967 (ZANETTI, 1999), o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja Lei de criação foi a de nº. 5.370, concebida como sistema de controle da população, referência de EJA no Regime Militar. No ano de 1969, institui-se a Campanha Massiva de Alfabetização. Dois anos depois de sua criação, o MOBRAL tinha se expandido por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivavam desse programa, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), numa forma condensada do antigo curso primário.

Entretanto, no ano de 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o desacreditado MOBRAL, por não atingir seus objetivos, foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação EDUCAR, que

apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Em 1990, com a extinção de a Fundação Educar, criou-se um enorme vazio n ensino para jovens e adultos: “A Fundação Educar foi integrada ao MEC, vigorou por dois anos, e foi extinta em 1990, no Ano Internacional da Alfabetização, pela Medida Provisória 251, no primeiro dia do mandato do presidente Fernando Collor, em 1990, sem nenhuma alternativa que a substituísse” (SILVA, 2019, p. 63). Alguns Estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas para tal público. A história da escolarização de jovens e adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, considerando a educação como direito social para o exercício da cidadania, o ensino destinado ao público jovem e adulto passou a ser reconhecido como Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica com parâmetros nacionais básicos, mas responsabilizando Estados e municípios pelo “compromisso de legitimar acesso, permanência e qualidade aos cidadãos e cidadãs que dela necessitam para concluir ou começar sua vida escolar” (SILVA, 2019, p. 16).. Contudo, a EJA não foi inclusa ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que destinava mecanismos obrigatórios para o financiamento da Educação Básica.

No ano de 1997 (ZANETTI, 1999), realizou-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um marco importante, à medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Segundo Machado (1997), no ano de 1998, surgem os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), cujo objetivo era ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA, como direito. Nesse momento incorporam-se os Fóruns de EJA, que têm por objetivo trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Em 1998, por meio de Emendas na LDBEN 9.394/96 criou-se o Artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30), com referências às características próprias da demanda, ao acesso articulado à educação profissional; e, no Artigo 38: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”

(BRASIL, 1996, p. 31); no Capítulo da Educação Básica, Seção V, reafirma-se a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

No ano de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº. 11/2000 – Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CEE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos e, dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 Conselho Nacional de Educação que, em Mato Grosso (MT), foi homologada a Resolução 180/2000 – CEE /MT, que aprovou o Programa de EJA para as escolas do estado, a partir de 2002 (MEC, 2002), que foi extinta pela Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT que fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino e pelo documento próprio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) com o objetivo de detalhar orientações pedagógica para a modalidade.

O breve histórico apresentado demonstra diferentes perspectivas e objetivos das gestões políticas em que a economia sobrepõe-se aos interesses públicos, embora as tentativas visionariamente deveriam beneficiar a todas as camadas sociais.

### **1.1. Avanços permeados por fragmentações nas políticas públicas da EJA.**

A tradição das políticas públicas brasileiras na formação escolar de jovens e adultos é marcada pelo caráter assistencialista, populista e compensatório. A partir da Lei 9394/96, foi que começou a construção de um processo de educação de caráter que garante e legitima sua singularidade e especificidade.

São muitas as mudanças no modo de olhar, perceber e acolher a EJA, a qual assume um universo que vai muito além do ambiente escolar para uma concepção mundial de uma Educação que se desenvolve ao longo das diferentes fases da vida humana. Tal conceito extraído, em 1997, da V COFINTEA<sup>3</sup> realizada na Alemanha, e revigorado no princípio da “Educação para Todos” prescrito na Declaração de Hamburgo (1997) - com a perspectiva de

---

<sup>3</sup>V COFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997. As CONFITEAS tem referência por ser espaço em que os compromissos da e para a EJA são analisados, revigorados e/ou reestruturados.

que todas as pessoas, em todas as idades, passam a ter oportunidade, individual e coletivamente, de realizar suas potencialidades.

Esse conceito amplo da EJA, presente nessa declaração, tem como um de seus documentos base o Relatório Delors<sup>4</sup>, o qual identifica “quatro pilares educativos: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, os quais passam a ser, também, inspiradores no processo de atualização do conceito de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme os quatro pilares básicos citados acima, para uma educação integral do ser humano, encontra-se a seguinte contribuição:

1 - Aprender a conhecer – a educação continuada e permanente permite a evolução do ser humano por meio de experiências e habilidades que dão a cada pessoa o prazer de compreender, conhecer e descobrir.

2 - Aprender a fazer – a base está no ser humano sujeito de sua história que protagoniza experiências individuais e coletivas para sua formação cidadã, harmonizando e socializando as relações cognitivas e afetivas permeadas por valores e direitos sociais.

3 - Aprender a viver juntos – o conhecimento e respeito nos fornecem elementos fundamentais para conviver em sociedade na prevalência da cultura da paz; assim, assumimos nossa história, cultura, crença, projetos sabendo da pluralidade brasileira, refletindo, dialogando para poder crescer, evoluir como ser humano. Os conflitos são formas de apreciar e extrair a superação da intolerância, da violência estabelecendo uma vivência fraterna, com esperanças e que sempre busque a igualdade, a reciprocidade e generosidade trazida por meio do diálogo.

4 - Aprender a ser – Para Kant (1724-1804), citado por Moreno (2002, p.47), “a consciência moral torna-se a verdadeira pátria dos valores éticos”. Essa reflexão precisa ser ampliada para além de uma visão simplista, ou seja, tem que ser analisada histórica e etimologicamente ao considerar que ética está intrinsecamente ligada à cultura e a maneira de ser, estar e sentir o mundo.

Dessa forma, vamos compreender que o ser humano está no mundo, não por uma mera coincidência. Para que todos vivam em condições humanas adequadas, precisa conhecer a si, aos outros e tudo o que está voltado para seu desenvolvimento e formação, seja em nível intelectual, social, espiritual, valores éticos e morais, estabelecidos como essenciais e indispensáveis para a dignidade humana.

---

<sup>4</sup> Relatório Delors, *Relatório* para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Delors Jacques (Org). Educação: Um tesouro a descobrir.8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: Unesco,2003

Nessa lógica, todos precisam aprender a descobrir seus talentos para, em seguida, colocá-los não somente a seu serviço, como do outro e da própria sociedade em que vivem, visando, assim, por meio da mútua ajuda, poder melhorar o mundo que os cerca e, por que não dizer, o mundo atual numa convivência solidária e fraterna.

O Informe De Cuéllar (Anais ENEJAS, 2001-2005, p.10) afirma: “Nossa diversidade criadora”; Educação de Jovens e adultos uma memória Contemporânea (2004, p.97) aponta a EJA para pensar a cultura mundial como uma “forma de conviver junto” e, como consequência, para assumir, como tarefa própria, a educação para a convivência com as diversidades, o debate ético e para enfrentar os desafios da questão ecológica e do desenvolvimento sustentável. Considerando a identidade própria do público da EJA e a necessidade de assumir modos próprios de fazer a educação, segundo as características desses sujeitos e suas trajetórias e histórias de vida, trabalho, de ser e estar no mundo (MATO GROSSO, 2018a), há que se atender:

- 1- O Princípio da Equidade: legitimidade de um currículo que considere igualdade de direitos e oportunidades específicas da demanda.
- 2- O Princípio da Diferença: diferença no sentido de respeitar, valorizar e articular a formação escolar com as experiências vividas.
- 3- O Princípio da Proporcionalidade: adequação do currículo, práticas pedagógicas, postura docente espaço e tempo face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos.
- 4- A Proposição de Modelo Pedagógico Próprio: modos próprios de fazer a educação destinadas às “trajetórias e histórias de vida, trabalho, de ser e estar no mundo” (MATO GROSSO, 2018, p. 7).

Diante destes desafios são constituídas diversas políticas públicas voltadas à EJA no Brasil: Programa Brasil Alfabetizado, Pró-Jovem, Fazendo Escola, PROEJA, a inclusão da EJA no FUNDEB, assim como diversos programas e projetos de nível nacional, estadual e municipal que visam cumprir com que os países estabeleceram nas CONFITEAS como metas a serem alcançadas que, em potencial, visam a diminuição das desigualdades sociais, sendo o analfabetismo um dos principais focos.

São, portanto, constituídas diversas frentes de atendimento a significativa demanda que constitui a EJA, juntando-se a essas ações governamentais, as diversas formas de atendimento que já vinham acontecendo em todo o país, através da Educação Popular, das ONGs, dos movimentos sociais, Universidades, Sistema S, Movimento Sindical.

Mesmo reconhecendo todas essas formas de atendimento, é preciso nos atentar ao que Castro (2002) afirma, a partir de Haddad (2000):



A preocupação de Haddad é mais do que procedente para que não cometamos os mesmos erros do passado, ou seja, quando um número significativo de experiências na EJA, no Brasil, tanto públicas como não-oficiais, se constituíram num conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais de acesso e/ou ampliação dos conhecimentos básicos, onde as questões pedagógicas (métodos, currículo, avaliação) eram pouco consideradas (CASTRO, 2002, p.18).

Nessa perspectiva, o atendimento em EJA (Anais ENEJAS 2001-2005, p.12) se dá de forma diversificada e descontinuada pelas ações governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, predominantemente nas áreas de trabalho e educação, nos projetos desenvolvidos por ONGs, Movimentos Sociais, Universidades, Sistema S, Movimento Sindical e por outras iniciativas empresariais.

Observa-se, no decorrer da trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, as várias expressões da EJA no cenário nacional. Expressões construídas pelas intencionalidades, interesses e conflitos entre as classes sociais através dos vários segmentos, grupos e representações que as compõem no espaço do Estado ou da sociedade civil, fundamentadas em ideias, conceitos, discursos e ações que revelam projetos de sociedade e de Brasil diferentes.

Fica muito claro o potencial que representa a EJA e o que ela representa como instrumento de mudança a ser apropriado pelas mais diferentes populações e segmentos (econômica, social e culturalmente excluídos) que constituem a nossa nação. Essa diversidade é, portanto, um dos grandes desafios educacionais do país que as política públicas e sociedade civil devem, dentro de seu espaço, garantir o direito constitucional de acesso, permanência e conclusão da escolarização das pessoas que foram excluídas do processo educacional e que, de diferentes, novas e velhas formas, permanecem excluídos e ainda aqueles que se auto excluem de sua formação escolar, não resumindo aos jovens e adultos, mas da pluralidade que essa modalidade acolhe, seja campo, privação de liberdade, comunidades específicas, etc., inclusive com ingresso crescente de adolescentes, o que impõe novas características e formas de gerir, “lecionar” na e para a EJA.

Paulo Freire (1997) contextualiza a EJA como um desafio imposto à atualidade visando essencialmente promover mudança na metodologia de ensino considerando os interesses congêneres da própria modalidade, de modo a articulá-la ao mundo do trabalho promovendo a autonomia e libertação do sujeito.

## **1.2. Busca por adequações que garantam a qualidade da EJA em MT.**

A perspectiva orientada da EJA, em grande parte, implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais com perspectivas emancipatórias, tanto no princípio filosófico quanto na sua estruturação. Pela formulação constitucional, o direito à educação desponta como caminho para a efetivação da democracia educacional inaugurada, não apenas para as crianças, mas também para jovens e adultos, em uma nova história na educação brasileira.

A LDBEN/96, o Parecer nº. 11/2000, a Resolução nº. 1/CNE/CEB/2000, a Resolução Normativa 05/2011 do CEE/MT são bases legais que alavancaram a EJA no estado de MT ao promover à EJA um modelo pedagógico próprio, que precisa de adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores (MATO GROSSO, 2018a) para atuarem na modalidade.

Assim sendo, repensar os pontos de estrangulamento da EJA diante das práticas curriculares e das condições estruturantes do sistema, para reconstruir, coletivamente, concepções circulantes e remover obstáculos, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado (SILVA, 2019a) se constitui no novo desafio de gestores do sistema público e profissionais que atuam na EJA.

Este sentido não se faz realidade sem que se considere a indispensável unidade de princípios, diretrizes e objetivos que orientam a diversidade de respostas possíveis, definidas segundo características e perfis dos sujeitos que buscam a educação. Ao contrário do que se possa pensar, não é a uniformidade que garante a ação sistêmica, mas sim a unidade de propósitos, mesmo que para isso seja indispensável uma variedade de propostas e projetos, alternativas de atendimento e de oferta pública.

Para isso, as políticas públicas de MT criaram os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), espaços constituídos como referência para estudantes jovens e adultos, aprovados pelo Decreto nº. 1123 de 2008, admitindo, pelo Art. 4º, a oferta de modos de atendimento presencial por área de conhecimento e fase ou por disciplinas, pensando em oferecer condições mais adequadas às exigências de atendimento a estudantes de EJA.

### **1.3. Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs): espaço em construção.**

O estado de MT tem ocupado lugar de destaque e reconhecimento nacional entre os governos estaduais, pelo empenho em promover e implantar programas e projetos específicos visando atender às reivindicações de uma educação destinada aos jovens e adultos. Nesta

vertente, os CEJAs nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por um ensino de qualidade na EJA.

Além disso, este espaço traz aos seus educandos um novo sentido de educação ao propiciar tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada um. No Centro, cada educando tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que lhe convém. As atividades pedagógicas visam a trabalhar com diferentes atividades extraclasses, a fim de que o aluno seja atendido e suas dúvidas esclarecidas, essas estratégias foram estabelecidas visando a não evasão dos seus educandos.

A flexibilidade propiciada por este novo modelo não implica na desvinculação de compromisso com a legislação vigente, pois todos os educandos devem ter definido os seus horários de estudos, sua carga horária dentro do que determina as bases legais vigentes respeitando o tempo em que cada sujeito pode completá-las.

Mato Grosso já chegou a ter 24 (vinte quatro) CEJAs (2009), porém as descontinuidades das políticas públicas, a própria procura de acesso da demanda, diferentes possibilidades de ingresso a outras formas pedagógicas de formação na EJA dificultaram a permanência de todos os Centros. Atualmente MT conta com 22 (vinte e dois) CEJAs localizados nos municípios de Alta Floresta, Barra do Bugres, Barra do Garças, Cáceres, Colíder, Confresa, Cuiabá (dois Centros), Diamantino, Jaciara, Juína, Juara, Lucas do Rio Verde, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, Rosário Oeste, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra e Várzea Grande.

O reconhecimento de tempos e espaços indispensáveis aos aprendizados de sujeitos de EJA é um dos principais sustentáculos dos Centros. Sua estrutura pedagógica apresenta várias formas de atendimento, favorecendo diferentes possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica aos educandos. Desta forma, os educandos beneficiam-se de alternativas para desenvolver conhecimentos a serem produzidos durante a trajetória educacional, de maneira que tempo e forma de aprendizado sejam construídos pelo próprio sujeito.

De acordo com a Resolução 05/11, os CEJAs têm a organização da oferta no Primeiro Segmento (anos iniciais) e Segundo Segmento (anos finais) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que, em cada uma destas, os conteúdos são organizados metodologicamente por Áreas de Conhecimento, a saber: linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, isto, para possibilitar a articulação e a interação de saberes da área e na área, Assim, cada estudante, após efetivar sua matrícula, que pode ser feita em qualquer época do ano letivo, é inserido em fase, o que lhe garante a turma de origem, correspondente ao seu nível de conhecimentos para, em seguida, definir sua formação escolar.

Para dar um assessoramento mais específico à modalidade, a SEDUC/MT no início do ano letivo reorganiza um documento, definido como Regras de Organização Pedagógica (ORP) com vistas a detalhar a oferta da modalidade no Estado. Embora a existência dos Centros seja considerado um privilégio na formação escolar dessa demanda, ainda há muito o que avançar. Dessa forma, os CEJAs ainda são um espaço em construção, até mesmo para acompanhar a transformação social e dos seres que nele coabitam. Como diz Freire: “homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade” (FREIRE, 1969, p. 127), ativa a necessidade de transformação, de estudo, diálogo e amorosidade.

Assim, as políticas públicas, os profissionais atuantes na EJA e seus estudantes vão reconstruindo suas histórias, entrelaçadas por suas vivências, pelo mundo do trabalho, seja formal ou informal, e pela necessidade de modificar sua forma de ser, sentir e agir no mundo, ocupando espaços antes inexistentes, ocultos ou imaginários para uma grande parcela de cidadãos e cidadãs.

#### **1.4- A EJA e o novo normal.**

Em tempos de pandemia, intensifica-se o cuidado de rever as estratégias de estudos. Uma das alternativas pedagógicas que o Estado menciona para todos os níveis de seu sistema educacional é o Ensino à Distância (EaD); porém, essa possibilidade é mais complexa para implantar na EJA (MELO, 2014) por se tratar de educandos que precisam de trabalho pedagógico diferenciado, pois grande parcela dessas pessoas não tem familiaridade com a tecnologia, ou não tem acesso à internet e, ainda, são ativos na jornada de trabalho, comprometendo o tempo que deve ser dedicado aos estudos.

De alguma forma, o mundo precisa delinear alternativas viáveis para que sua população possa retomar ao “novo normal” em que idealizamos um recomeço com urgência, êxito e prosperidade. Convém esclarecer que o “novo normal” é atribuído à nova fase da educação brasileira após a pandemia do Covid 19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, descoberto ao serem detectados alguns casos na China, em 31/12/2019<sup>5</sup>, que, infelizmente, assolou rapidamente o mundo inteiro. Segundo Maria Aparecida Rhein Schirato (2020, p. 1): “O novo normal, na verdade, seria a proposta de um novo padrão que possa garantir nossa sobrevivência [...]. Ou seja, entraremos em um novo padrão de normalidade. Reforçando,

---

<sup>5</sup> Informações do Ministério da Saúde sobre a pandemia do Covid 19 contidas no endereço eletrônico: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

normalidade é o padrão que me garante sobrevivência dentro de um grupo”<sup>6</sup>. Após a pandemia, cogita-se a implantação de um novo conceito de educação em que todos precisam se aprofundar para apropriação da aplicação da educação remota. Em MT, até o presente momento, não se tem data prevista de retorno às aulas presenciais devido ao crescimento do contágio da doença. A transformação e a procura por um mundo melhor sempre estará presente, a busca do “ser mais”, onde “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (FREIRE, 1969, p. 127), utopia ou realidade, que nos humaniza ou desumaniza (FREIRE, 1969a). A educação, como direito social, elo entre esses dois universos é peça fundamental para essa travessia.

### Referências bibliográficas

ANAIS e Deliberações da **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. 2007.

ANAIS **ENEJA**: FPDEJA/MT, gestão 2001-2005, Ed. Didática Suplegraf. Atos Legais

BRASIL (1997). **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do Art. 36 e o arts 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000 de 9 de junho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes e Base da educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004**, regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei 9.394/ de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

CASTRO, Catarina Maria G. **Perspectivas de professores e alunos de séries iniciais da EA, uma interpretação a partir da conceituação de Brasil Berstein**. Dissertação (mestrado) – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2002.

ClAVATTA, Maria, Frigotto, Ramos e outros. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004**: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz 2005.

DELORS, Jacques (org). **Educação: Um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Mec: Unesco, 2003

---

<sup>6</sup> Maria Aparecida Rhein Schirato é Doutora e Mestre pela Universidade de São Paulo, docente do Insper desde 2008, produziu o texto intitulado “Novo normal: entenda melhor esse conceito e seu impacto em nossas vidas” produzido em 07/05/2020 no site <https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria**. Uma análise das tendências nas Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul/dez.2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. *Revista Paz e Terra*, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

GOHN, Maria da Glória, **História dos movimentos e Lutas Sociais**. A Construção da Cidadania dos Brasileiros. São Paulo. Edições Loyola, 2ª ed. 2001.

<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acessado em 03/07/2020 às 10h40.

<https://www.insper.edu.br/noticias/novo-normal-conceito/>. Acessado em 03/07/2020 às 11h05.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA 93/96 na SME de Goiânia. Fac. De Educação UFG. Dissertação (mestrado), Goiânia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC, 2009.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em Valores**. Ed. Paulinas, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo. Loyola, 1983.

SILVA, Maurenilce Lemes. **Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres - MT**. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – UNEMAT, Cáceres-MT, 2019.

ZANETTI, Maria Aparecida. **As políticas educacionais recentes para a educação de Jovens e Adultos**. Caderno Pedagógico n.2. APP - Sindicato. Março de 1999.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, 2008.

KUENZER, Acacia Z. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível**: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba, 2007.