

A Percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso¹

The teacher's perception on adult education in Mato Grosso

Lilian Barreto Lellis
Vanderlei Balbino da Costa
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
Jataí – Goiás – Brasil

Resumo

Considerando as transformações dos últimos 5 anos na política educacional para a EJA no estado de Mato Grosso, especialmente com relação à forma de atendimento ao aluno, nos indagamos como essas mudanças atingem os estudantes, visto que não encontramos um padrão contínuo de acolhimento e suporte ao estudante-trabalhador. Nosso objetivo é conhecer a percepção que os professores possuem a respeito do atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular para os estudantes da EJA. Através dos relatos/narrativas dos professores levantamos os pontos positivos e negativos dessa forma de atendimento. Observamos que as mudanças em curso, com relação às formas de atendimento prejudicam os estudantes da EJA, pois o modo como é realizada atualmente exclui as especificidades da modalidade, resultando na evasão e/ou uma educação quantitativa e pouco transformadora. Nossas considerações, hora em andamento, mostram que a reorganização da política educacional no Estado é involutiva, recaindo em atraso instrutivo e pedagógico para a EJA.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores.

Abstract

Considering the transformations of the last 5 years in educational policy for the adult education in the state of Mato Grosso, especially with regard to the way in which students are assisted, we ask ourselves how these changes affect students, since we did not find a continuous pattern of reception and support to the student-worker. Our goal is to know the perception that teachers have about the service Credit Hours Proficiency Stage/Curricular Component for adult students. Through the teachers' reports/narratives, we raised the positive and negative points of this form of service. We observed that the changes in progress regarding the forms of service harm adult students, because the way it is currently performed excludes the specificities of the modality, resulting in avoidance and/or a quantitative and little transformative education. Our considerations, now in progress, show that the reorganization of educational policy in the State is involutive, leading to an educational and pedagogical delay for the adult education.

Keywords: Education. Adult Education. Teacher training.

Introdução

A educação é um processo social permanente que socializa o indivíduo ao longo de toda sua vida (FREIRE, 1992). Assim, são as experiências advindas do movimento de educação popular e principalmente da realidade de exclusão, desemprego, miséria, da luta pela vida, pelo trabalho, entre outras lutas vividas pelos jovens e adultos de nossa sociedade que fazem da modalidade mais do que uma luta emancipatória por meio do conhecimento formal ou uma dívida social a ser reparada, a EJA é um projeto transformador de vidas.

Em seus escritos, Arroyo (2001) argumenta que a EJA é marcada por uma tensa relação de poderes e intenções, uma relação conflitante que envolve política e concepções socioculturais diferentes e diversas, dependendo do lugar social onde essa modalidade é desenvolvida. A fala do educador reafirma a ideia de uma educação planejada e desenvolvida por abordagens específicas para a realidade de cada estudante e de cada localidade.

Esse desejo por uma educação que valorize o sujeito em todas as dimensões parece cada vez mais distante da nossa realidade, especialmente em se tratando da EJA. Nos últimos anos essa modalidade vem sofrendo com descaso do poder público, principalmente, com o fechamento de secretarias especializadas e redução de investimento para a modalidade. Em contrapartida, segundo dados da PNAD Contínua Educação 2018, neste ano mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais não concluíram a educação básica (IBGE, 2019). Ainda com relação a pesquisa, o desinteresse pelos estudos é motivo para que 25% dos adultos deixem novamente a sala de aula. E em 2019, a EJA teve o menor investimento da década conforme os dados do Sistema Integrado de Operações (Siop), o Ministério da Educação (MEC) destinou R\$ 54,4 milhões ao programa em 2019, sendo que apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. O valor empenhado para a EJA no atual governo é muito inferior ao que era destinado em 2014 quando a receita disponível a essa modalidade foi de R\$ 679 milhões (GOMES, 2019).

Todos esses fatores acabam contribuindo para inferiorizar a EJA, atribuindo à modalidade uma ideia de uma educação compensatória, voltada para formação de mão-de-obra da população das classes sociais marginalizadas, empregando o ensino aligeirado e/ou pouco eficiente. O que acaba refletindo sobre o processo pedagógico da EJA, na formação de professores para suas especificidades e na aspiração de uma educação emancipadora.

Diante do exposto, propomos com este estudo uma reflexão sobre a atual política educacional do Estado de Mato Grosso que tem passado por reformulações estratégicas, sob a premissa de “reordenamento” de escolas em todo estado, reestruturação da política de formação dos professores, implementação de avaliações externas (Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso) e da BNCC para o Ensino Médio (Novo Ensino Médio).

O campo da Educação de Jovens e Adultos é um dos mais afetados no estado. Só nos últimos três anos, o governo direitista promoveu o fechamento dos 25 Centros de Jovens e Adultos (CEJAs) – espaços que só atendiam às especificidades da modalidade, alterou o atendimento Área do Conhecimento para o sistema Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular, acabou com as formações continuadas no seio da comunidade escolar e formação específica para EJA, trazendo prejuízos consideráveis para estudantes e professores, e comprometendo a qualidade do ensino ofertado a EJA.

Com este cenário de profundas mudanças na educação pública mato-grossense, a questão norteadora do nosso estudo foi: em que medida essas mudanças interferem na qualidade do ensino ofertado aos estudantes-trabalhadores da EJA? Dessa forma, o objetivo central desta investigação é: conhecer a percepção dos professores sobre o atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular para os estudantes da EJA. Neste sentido, e de modo macro, objetivou-se também, diagnosticar a realidade da EJA em Mato Grosso, destacando a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino.

A relevância de nosso estudo decorre da necessidade de continuarmos lutando pelo respeito e valorização das especificidades dos sujeitos da EJA em Mato Grosso, e a necessidade de se manter a concepção de uma educação de adultos democrática e emancipadora, relacionando a formação docente com a qualidade do ensino ofertado.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, com emprego de questionário aberto com professores da EJA pelo WhatsApp, em decorrência do momento pandêmico e de distanciamento social que vivenciamos. Através de seus relatos foi possível levantar pontos positivos e negativos da nova forma de atendimento. As análises das falas dos professores trazem consigo muitas preocupações com a qualidade do ensino que vem sendo ofertada,

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso principalmente, o fato de transformar a modalidade da EJA em Mato Grosso num banco de horas.

Fundamentação Teórica

A Constituição Federal de 1988 trouxe consideráveis avanços para a Educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) traz a educação como direito público subjetivo, sendo obrigação do Estado garantir o acesso e a permanência dos indivíduos na escola, bem como a qualidade do ensino ofertado (inciso VII do artigo 206).

Em nossas análises, percebemos que tratar da qualidade do ensino não é um tema fácil, e mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino é muito difícil. Atrelada ao conceito de “qualidade” temos concepções históricas, econômicas e políticas, como aponta Paiva (2013)

A polissemia do conceito garante à *qualidade* sentidos e significados diversos, segundo tempos históricos e concepções, o que possibilita afirmar a relação sincrônica que este estabelece com tempo e lugar; com projeto popular e hegemônico, enfim, com a complexidade que o traduz, dependendo de quem o faz, para quem o faz, para que o faz, em disputa permanente, o que implica explicitação das concepções que se forjaram, ao servirem aos diversos “senhores” da educação no país [...] (PAIVA, 2013, p. 85).

Para a EJA, a qualidade do ensino se torna ainda mais complexa, visto o histórico de educação compensatória a que esteve submetido durante muito tempo, negando aos sujeitos dessa modalidade o direito de aprender por toda a vida. Barcelos (2014) associa o aprender ao sentido da formação humana, uma formação que é contínua, ininterrupta e inacabada, sendo esta indissociável da educação uma condição necessária à vida na sociedade atual.

Ao analisarmos o histórico da EJA, percebemos que é uma modalidade marcada pela invisibilidade dos problemas sociais que condicionam jovens e adultos a um ciclo constante de exclusão social, cultural, política e econômica decorrentes do modo de produção capitalista. Durante muito tempo foi relegada ao voluntarismo, primeiro dos jesuítas quando ocuparam o Brasil, no período colonial; depois por partes da sociedade civil na década de 40 e 50, e pelos movimentos sociais a partir da década de 60 e 70 (STRELHOW, 2010).

Somente com a Constituição Federal de 1988, a EJA ganha fundamentação legal e se constitui como um direito público subjetivo adquirido pelo cidadão e dever do Estado, ao garantir o direito de inclusão à educação formal aos jovens e adultos que não tiveram a

oportunidade de estudar em idade própria. Na década de 90 com a criação da a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a EJA passa a ser vista sob outras perspectivas, além de uma política educacional é, acima de tudo, uma política social ao dar condições para que os estudantes melhorem suas condições de trabalho, melhorem a sua qualidade de vida e com isso sejam respeitados na sociedade.

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, bem como a Resolução nº 01/00 - CNE, a Resolução nº 180/00 - CEE/MT; e Decreto nº 5.840, de 13/07/06, definem que cabe a EJA tentar cumprir as funções: "reparadora, equalizadora e qualificadora", pretendendo com isso a retratação aos direitos educativos violados, nivelção nas oportunidades educacionais e qualificação permanente (FERREIRA; ALCÂNTARA; GAHYVA, 2009). Embora essas funções façam parte de documentos legais sobre a EJA, sua efetivação na prática se torna cada vez mais distante, com a proposição de programas pouco eficientes, de caráter compensatório e aligeirado, e que não conseguem sanar a demanda para esta modalidade.

Por isso a importância de levarmos em consideração as peculiaridades que formam os sujeitos da EJA e suas trajetórias de vida. O que exige para a escolarização desses jovens, adultos e idosos uma organização escolar diferente, com recursos e práticas pedagógicas diferenciadas, por isso a importância de uma formação docente direcionada para as diversidades da EJA.

Observamos que nas últimas décadas o tema formação de professores, sobretudo os que atuam no segmento da EJA, vem se tornando central nas discussões sobre ensino para adultos, salientamos aqui as pesquisas realizadas por Diniz-Pereira (2013), Machado (2002) e Ventura (2012) ao destacarem a importância da formação dos professores para trabalhar com as peculiaridades dos estudantes da EJA. Esteves e Araújo (2019) afirmam que a formação docente é um processo de natureza contínua que se realiza ao longo da carreira docente, sendo que nesse processo se inclui a experiência de vida e profissional que os professores adquirem ao longo de sua prática pedagógica.

À luz da literatura especializada que aborda essa problemática, Dantas (2018; 2019) defende que a formação de professores para a EJA deve seguir uma perspectiva de inclusão, constituindo-se em uma tarefa complexa e urgente, ao propor ações pedagógicas específicas para EJA e diferenciadas das demais etapas da educação básica, conduzindo o

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso professor a criação de novas estratégias de ensino que motivem os estudantes. A autora defende ainda que é a formação de professores que garantirá as mudanças nas práticas pedagógicas exigindo o repensar de outras formas de ensinar e de trabalhar com estes sujeitos históricos. Só assim, a EJA será capaz de produzir a promoção social dos sujeitos e valorização cultural das diversidades que constituem o público dessa modalidade.

No entanto, em Mato Grosso a política de formação dos professores vem sendo “reestruturada”, começando com a pulverização das atividades dos Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/MT) dentro das escolas. Fato que vemos com preocupação, já que não podemos destoar qualidade do ensino da formação docente. Por isso, o que defendemos aqui é uma formação continuada que seja capaz de possibilitar uma prática pedagógica que leve em conta a diversidade existente no ambiente escolar.

Ao compartilhar minhas preocupações espero estar deixando minha parcela de contribuição ao oferecer questões a serem refletidas, especialmente sobre as mudanças que a EJA vem passando no Estado de Mato Grosso nos últimos cinco anos e as possíveis consequências para a modalidade. Mudanças que implicam diretamente no processo de escolarização e na formação de professores para as especificidades da EJA, por conseguinte, sobre a qualidade do ensino.

Metodologia

Nossa pesquisa de caráter qualitativo emerge das narrativas produzidas pelos trabalhadores/docentes da EJA, e suas percepções sobre as mudanças em curso no estado do Mato Grosso. As narrativas aqui entendida por Souza (2007, p. 66) como:

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

Nesse sentido a narrativa acaba por constituir-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY, 2012, p. 82).

Observa-se porque nas últimas décadas cresce o interesse pelo estudo de narrativas e sua análise, especialmente no campo das pesquisas qualitativas educacional, já que as

narrativas partem de contextos mais espontâneos capazes de captar circunstâncias que o pesquisador almeja investigar tanto no âmbito científico quanto pedagógico e social (NUNES et al., 2017).

A investigação quantitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema. Malhotra (2006, p. 38) conceitua pesquisa qualitativa como uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

Para Spindola e Santos (2003, p. 120) a pesquisa qualitativa “baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores”, exigindo, assim uma maior aproximação do pesquisador com pesquisado afim de que se estabeleça uma relação de confiança.

Assim, vemos no campo da pesquisa narrativa a possibilidade de tornar os trabalhadores/docentes da EJA protagonistas das suas ações, especialmente, ao trazer em sua trajetória profissional uma bagagem de sensibilização que possibilite compreender e dialogar com sujeitos provenientes de múltiplas experiências socioculturais – os estudantes da EJA. Com esse intuito, optamos por desvendar nos relatos de cinco professores suas percepções sobre a forma de atendimento aos estudantes da EJA, o sistema Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular, quais as implicações para a modalidade sobre essa nova forma de oferta e como esse atendimento interfere na qualidade do ensino ofertado.

Os relatos dos atores sociais ocorreram por meio de questionário com questões abertas, que segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 100) é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito em que os participantes tiveram maior liberdade e segurança nas respostas”. As questões abertas permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

A coleta de dados aconteceu entre os dias 8 e 15 de abril de 2020, ou seja, período em que o mundo vivenciava experiências de isolamento social em decorrência da pandemia do

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso novo coronavírus. Por isso optamos pelo uso do formulário online. O convite para a participação na pesquisa foi enviado através de mensagem de WhatsApp para o grupo de professores da EJA de uma escola pública estadual no município de Barra do Garças – MT. No total 17 professores responderam ao questionário, no entanto selecionamos apenas cinco professores para análise de seus relatos. Esses professores foram selecionados mediante o critério de tempo de atuação na EJA em Mato Grosso, assim os cinco professores escolhidos têm 10 anos ou mais de atuação na modalidade. A escolha desse critério decorre do fato desses professores terem vivenciado os diferentes tipos de oferta de ensino para a EJA no estado.

O formulário continha um total de seis questões abertas sobre a formação dos professores, atuação na EJA e suas percepções sobre o atendimento, Carga Horária, Etapa Proficiência/Componente curricular. Tal instrumento de pesquisa foi escolhido em decorrência do momento de isolamento social que vivemos no início da pandemia do novo coronavírus, além de permitir certa liberdade nas respostas devido à garantia de anonimato que oferece já que segundo o entendimento de Sellitz (1987), os informantes se sentem mais seguros para expressarem seus pontos de vista a partir da certeza que não serão identificados de maneira nenhuma. Assim, os professores que tiveram suas respostas reproduzidas serão identificados com a inicial Professor numerado – P1, P2, P3, P4 e P5.

A análise das respostas dos professores foi possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes como afirma Bastos e Biar (2015). Com isso, pudemos distinguir o que eles consideram positivo e negativo do atendimento Carga horária Etapa Proficiência/Componente curricular. Segundo Rabelo (2011, p. 186), “a análise de narrativas caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador, quanto pela relevância da voz do informante”.

Resultados e Discussões

O intuito de nossa pesquisa foi levantar a percepção dos professores de uma escola da rede pública do interior de Mato Grosso sobre a forma de oferta de ensino para EJA atualmente – o atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular, segundo o Orientativo Educação de Jovens e Adultos – EJA 2021 (MATO GROSSO, 2021). Essa forma de atendimento passou a ser ofertada após o fechamento dos CEJAs, com a

nova política de reestruturação da educação no Estado, substituindo o atendimento por Área do Conhecimento que caracterizava a proposta pedagógica dos centros.

Os cinco professores selecionados são todos da rede estadual de Educação Básica do Mato Grosso, possuem formação nas áreas de Matemática (P1), Língua Portuguesa (P2), Física (P3), Biologia (P4) e Geografia (P5). Todos atuam na modalidade há mais de 10 anos. Logo, vivenciaram muitas transformações ocorridas na EJA no estado. São professores comprometidos com a modalidade e compreendem a importância social que a escola e, o retorno às sala de aulas, tem para os estudantes da EJA.

Por meio do questionário aplicado aos professores de EJA, foi possível levantar, através das respostas dos professores, os pontos positivos e negativos que eles atribuem ao atendimento Carga Horária Etapa.

Os pontos positivos atribuídos a essa forma de atendimento está na caracterização do tempo e espaço de aprendizagem, uma vez que os estudantes da EJA têm uma maior flexibilidade em seus estudos, não computando faltas, fato evidenciado na resposta do professor 1 (P1)

Bom para o estudante trabalhador que não pode vir a escola todos os dias devido ao trabalho ou ao cansaço físico. Não há registro de falta, registra-se apenas a carga horária do dia. Portanto o estudante não é retido por falta (P1, 8/04/2020).

[...]quanto ao tempo acredito que a forma estabelecida para EJA, organizando o acesso com matrículas por todos os períodos e a forma de creditar horas por carga/horária etapa contribuem com estímulo para o acesso e permanência dos estudantes. (P3, 09/04/2020).

O aluno estuda de acordo com a sua disponibilidade de horário. É importante para aqueles que trabalham, fazem horas extras, viajam, etc. A carga horária que o aluno cursa não se perde em caso de desistência (P5, 14/04/2020).

Uma característica importante do atendimento carga horária etapa é a flexibilização do tempo e espaço, já que como defende Farias; Silva; Ireland (2021, p. 42) o “tempo de vida dos sujeitos da EJA não coincidem com o tempo da escola”, assim a rigidez dos sistemas escolares que seguem a lógica temporal da sociedade, não se apresenta para a modalidade EJA, uma vez que esses sujeitos estão inseridos dentro de outra lógica temporal – a da sobrevivência.

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Nas trajetórias de muitos(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver (ARROYO, 2011, p. 191).

Assim, os tempos escolares rígidos acabam por dificultar a permanência desses sujeitos que precisam sobreviver ao sistema e acabam abandonando, muitas vezes definitivamente, a educação escolar.

Embora essa perspectiva da flexibilidade seja importante discutir, queremos aqui refletir sobre a qualidade do ensino ofertado para os estudantes da EJA no modelo carga horária etapa. E os resultados nos mostraram que no estado de Mato Grosso, as mudanças que a Educação de Jovens e Adultos vem passando nos últimos anos, implicam diretamente na qualidade do ensino ofertado e na formação de professores para as especificidades da EJA. Sobre o atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular, o professor 4 (leciona a 15 anos na EJA no Estado de Mato Grosso) pontua como sendo negativo

Desde a implantação do CEJA em 2009, no formato Área do Conhecimento, a forma de atendimento tem sofrido muitas alterações ao longo dos anos devido a troca de governo e o olhar dos secretários de educação. As muitas alterações sofridas ao longo dos anos na forma de atendimento da modalidade, não colaboram com um planejamento adequado e seguro para professores e gestão, ou seja, professores e coordenação não têm tempo hábil suficientes para aplicar a melhor estratégias acompanhada de um plano adequado a modalidade, porque no ano seguinte, na maioria das vezes tem mudanças, sem nenhum estudo feito (P4, 12/04/2020).

Podemos perceber que as mudanças ocorridas na EJA nos últimos anos acabam por descaracterizar a modalidade. Em Mato Grosso a maioria destes/as trabalhadores/as docentes da EJA não receberam nenhuma formação específica para trabalhar nesta modalidade, inclusive na perspectiva de conhecer a forma de oferta e as possíveis implicações na qualidade do ensino que advém dela. Não há preparo, não há planejamento, há uma educação compensatória que não valoriza e respeita a diversidade da EJA, observamos isso, quando o Estado deixa de reconhecer que a EJA em Mato Grosso tem sua própria identidade e que se deveria levar em conta os diferentes perfis existentes; jovens,

adultos, idosos, trabalhadores ou não. Todos são alunos e alunas da EJA com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados.

A qualidade do ensino implica reconhecimento dessas diversidades, e de suas dimensões, como currículo adequado a modalidade, práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos estudantes da EJA e conteúdo que traduza suas vivências/experiências e sejam capazes de produzir significados. Quanto a isso o P3 (13 anos lecionando para EJA no Estado) relata a seguinte preocupação.

Não há sequencia didática, o professor tem que começar e terminar o conteúdo na mesma aula, no meu caso específico, Física, principalmente a Física e Matemática tem uma sequência didática. Chega e sai estudantes todos os dias, a gente não consegue diagnosticar os conhecimentos prévio desses estudantes e mesmo que se conseguisse, antes de qualquer intervenção o estudante já está indo embora, terminou a carga horária devida (P3, 09/04/2020).

Essa forma de atendimento tem priorizado um ensino conteudista, descontextualizado, ou seja, incapaz de ter qualquer relação com a realidade vivida por esses estudantes, o que pode contribuir para os desestímulos dos alunos e elevação dos índices de evasão, o que fica claro no relato do professor P4, ao dizer:

Processo de aprendizagem pouco eficiente. O estudante fica mais ou menos sem vínculo com a escola e com os colegas, porque ele vem na aula o dia que ele quer. O estudante não tem compromisso com a frequência, acaba faltando muito a aula e como consequência desanima e evade (P4, 12/04/2020).

Outra preocupação evidente é a formação para EJA, pois no último ano o Estado vem “reestruturando” a política de formação docente nas escolas que passa a levar em consideração apenas o ensino regular, através da implementação de avaliações externas e as formações serem feitas em cima dos resultados dessas avaliações como já acontece em outros estados.

[...]por último a formação continuada por parte do estado e pensada para o ensino regular, onde gestão e professores se vira do jeito que podem sem o apoio necessário direcionado para a modalidade (P4, 12/04/2020).

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

[...]falta de capacitação específica para os professores que atuam na EJA. (P5, 14/04/2020).

Há tempos estamos sem formação específica para EJA, pois o estado tirou da escola a formação continuada, acabou com os projetos de formação na escola, aí o professor se vem sem uma orientação para os desafios da EJA[...] só chega e dá sua aula! Ai como fica a qualidade do ensino se não temos um diagnóstico preciso da situação da modalidade em nossa escola? (P1, 08/04/2020).

Podemos então dizer que a formação docente é bem mais que a aquisição de conhecimentos, envolve a socialização, troca de experiências e a reconfiguração da prática docente, o que predispõe nesse processo de desenvolvimento profissional aspectos pessoais e também institucionais (NÓVOA, 1995). É por isso que vemos com preocupação a falta de compromisso do Governo do Estado para a formação específica para EJA.

Um dos aspectos centrais de uma proposta pedagógica para EJA, é o uso de estratégias diferenciadas de ensino que possam vir de encontro com as necessidades desses grupos de estudantes, logo uma formação continuada que envolva gestão e professores num projeto de formação emancipadora é fundamental para o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA. Como defende Ventura (2012) faz necessário um maior entendimento, por parte dos professores, sobre o que é essa modalidade de ensino e suas particularidades pedagógicas visando uma profissionalização do docente da EJA para “superar o amadorismo e a improvisação e qualificar os quadros docentes para um trabalho que respeite às especificidades do público jovem e adultos” (Ventura, 2012, p.79) e assim poderemos ter propostas pedagógicas que contemplem tempo e espaços diferenciados de aprendizagens deste público no seu processo de escolarização.

Considerações Finais

Mesmo o Brasil possuindo um enorme contingente de cidadãos adultos privados do mais elementar direito à Educação (DI PIERRO, 2014) e sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), é de responsabilidade do Poder Público a identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência desses jovens e adultos ao ensino, Estados e Municípios ainda encontram dificuldades em garantir o atendimento e o direito à educação conforme o que está disposto no discurso legal. As poucas iniciativas a essa garantia têm sido insuficientes e pouco eficazes.

Desse modo, nossas considerações, ainda não conclusivas vem nos mostrando a necessidade de, compreendermos que este estudo é importante a fim de provocarmos reflexões sobre a concepção de EJA que temos em Mato Grosso, sobre a qualidade do ensino que é ofertado aos estudantes da EJA e como a formação continuada dos professores garante que sejam respeitadas as especificidades desse público.

Por hora os resultados revelam a preocupação dos professores com a nova forma de atendimento aos estudantes da EJA, e a preocupação em transformar o ensino para os estudantes-trabalhadores num banco de horas, já que a forma de atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular tem priorizado a carga horária cursada nas disciplinas, desconsiderando o processo de aprendizagem para a modalidade em suas particularidades.

Nos relatos dos professores ficam claras suas preocupações com o ensino da EJA, e como a forma de atendimento pode gerar o desinteresse dos estudantes-trabalhadores pelos estudos sendo agravado com aulas pouco atrativas e que não tenham relação e/ou significado para suas vidas. Daí a importância de pensar a formação de professores que reconheçam as especificidades de cada estudante, valorizando seus conhecimentos e histórias de vida. Não só uma educação transmissora de conteúdos e formadora de mão-de-obra, mas sim formadora de cidadãos reflexivos e conscientes para transformarem sua realidade.

Assim, o novo método parece não oferecer mais uma formação direcionada e atenta às particularidades dos sujeitos em educação tardia. E na medida em que qualidade do ensino ofertado pelas escolas de EJA é ameaçada pela significativa contenção de gastos, acaba por colocar em risco a proposta pedagógica voltada para a emancipação dos estudantes e a descaracterização dessa modalidade no estado.

Ao longo dessa pesquisa, evidências têm sido constatadas de que o Estado preocupa pouco com a formação dos professores que atuam diretamente com essa modalidade de ensino. Isso nos faz inferir que em mais de uma década, a Educação de Jovens e Adultos tem cada vez mais perdido espaço na esfera pública estatal, uma vez que não vemos execução de políticas efetivas voltadas a essa modalidade de ensino.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11. p. 09-20. 2001.

_____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTOS, Lílana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social.** Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA). v. 31. p. 97-126. Ago/2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **O Que é Qualidade na Educação de Jovens e Adultos?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 13 ago 2021.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DANTAS, Tânia Regina. **A educação de jovens e adultos:** singularidades e perspectivas. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. v. 01, n. 01, p. 72-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5256/3314>. Acesso em: 25 mai. 2021.

_____. **A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social.** Revista de Educação, Ciência e Cultura (RECC). Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/249>. Acesso em 03 ago. 2021.

DELORY, M. Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica:** Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, p. 71-93. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola Gestão.** 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em 02 ago 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores.** EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - Revista da FAEEBA, Salvador-BA, v. 22,

n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ESTEVES, Maria Manuela Franco; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 51. out./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15127/8005%3e.%20Acesso%20em:%2025%20mai.%202021>>. Acesso em 25 mai. 2021.

FARIAS, Humberto Vieira; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; IRELAND, Timothy Denis. Os tempos de vida e os tempos da escola: tensões aliviadas pela flexibilidade dos cursos semipresenciais da educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16502/8870>. Acesso em: 01 set. 2021.

FERREIRA, Gislaíne Dias Florentino; ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; GAHYVA, Sabrina Rondon Gahyva. **Identidade do aluno EJA**. Profiscientia (Cuiabá), v. 4, p. 185-208, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Roberto. **Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar**. Rede Brasil Atual – RBA de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>>. Acesso em: 10 ago 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=sobre>>. Acesso em 21 ago. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. In: HADDAD, Sérgio. (Coord.) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/ INEP/ Comped, p. 25-45. 2002.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Orientativo Educação de Jovens e Adultos – EJA 2021**. Cuiabá: SEDUC/SAGE/COEJA. 2021.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA. p. 59-74. 2007. Disponível em:

A percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Larissa Soares; PAULA, Luciane de; BERTOLASSI, Thiago; NETO, Antônio Faria. A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. **Revista Ciências Exatas**. v. 23. nº. 1. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/exatas/article/viewFile/2547/1704#:~:text=Desta%20forma%2C%20a%20narrativa%2C%20e,cient%3%ADficio%2C%20investigativo%2C%20pedag%C3%B3gico%20e%20social>. Acesso em 26 ago 2021.

PAIVA, Jane. **Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro**. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória-ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 79-108, jan./jun. 2013.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, EDUSP, 1987.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)**. Revista da Escola de Enfermagem da USP. Nº. 37. p. 119-126. Jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03 ago. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**. Campinas, SP. v. 10, n. 38, p. 49–59. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 24 maio 2021.

VENTURA, Jaqueline. **A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador-BA, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

Nota

ⁱEste trabalho é parte da pesquisa de mestrado em andamento de Lilian Barreto Lellis intitulada “Narrativas na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: olhares de professores e alunos”

Sobre os autores:

Lilian Barreto Lellis

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Ciências Biológicas pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: libionx@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6521-0530.

Vanderlei Albino da Costa

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal Jataí - Nível Mestrado, atuando na Linha de Pesquisa 2: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. E-mail: vanderleibalbino@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1330-747X.

Recebido em: 18/09/2021

Aceito para publicação em: 03/11/2021