

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO**

**CLEONICE POLOTO**

**O PROJETO ELOVIDA – CUIABÁ – MT, 2001 – 2004  
Uma Leitura Pedagógica e Política**

**CUIABÁ-MT,  
2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CLEONICE POLOTO**

**O PROJETO ELOVIDA – CUIABÁ-MT, 2001–2004:  
Uma Leitura Pedagógica e Política**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência parcial a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular Orientador: Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

Cuiabá - MT  
Abril de 2006



*Agradecimentos:*

*Agradeço a Autoridade Suprema do Universo, pela vida e pela oportunidade de estar aqui.*

*A minha filha Elaine Cristina de Lara pelo companheirismo nos momentos difíceis e pelas sugestões dadas durante a realização deste trabalho.*

*Aos Meus pais: José Polotto e Aparecida Sgrinholti Polotto pelos amor e bons exemplos que me ensinaram*

*Ao Professor Doutor Manoel Francisco de Vasconcelos Motta pela orientação, pelo incentivo, pela dedicação e valiosas sugestões para construção desse trabalho. Meu muito brigada.*

*Ao Educador Carlos Alberto Reys Maldonado, que não seria possível a realização desse trabalho sem a sua valiosa contribuição.*

*Aos professores*

*- Benedita Zenaide Costa de Miranda*

*-Eulina da Silva Infantol*

*-José Antônio da Silva*

*-José Sebastião de Arruda (Zezinho)*

*-Leticia Antônia de Queiroz*

*- Paulo Eduardo dos Santos*

*- Wilton dos Santos Malhado*

*Que contribuíram significativamente com a realização dessa Pesquisa*

*Aos colegas e amigos que contribuíram com suas reflexões e experiências para construção dessa Dissertação*

## RESUMO

Esta pesquisa tem a intenção de fazer uma leitura pedagógica e política do Projeto ELOVIDA (Educação ao Longo da Vida), no Município de Cuiabá, no período de 2001 a 2004, cuja oferta é da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizam-se os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica, levantamento e análise dos documentos e das legislações vigentes referente essa modalidade de ensino. Revisão da literatura, seleção do depoente para a entrevista semi-estruturada. O estudo estrutura-se em duas partes. A primeira traça a Educação de Jovens e Adultos em âmbito Nacional, Estadual e Municipal. E a Segunda, trata do Marco referencial do Projeto ELOVIDA procurando realizar uma leitura pedagógica e política a partir de seu referencial histórico e teórico. Para construção da primeira parte recorre-se aos autores Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire. Constata-se que essa modalidade vai se consolidando a partir dos movimentos populares, reivindicando uma educação para todos. Muitas iniciativas vão surgindo até ser contemplada na primeira LDB, Lei 4024/61 e assegurada nas posteriores, sendo a última LDB, a Lei 9394/96. A Segunda parte descreve-se o Projeto ELOVIDA, fazendo uma leitura pedagógica e política da implantação do Projeto. Para tecer essa leitura utiliza-se a entrevista do proponente do ELOVIDA, Carlos Alberto Reyes Maldonado, os autores Paulo Freire e Jacques Delors, como também os documentos e legislações vigentes, que tratam do referido Projeto. O ELOVIDA é uma oferta educacional relevante, para uma clientela que tem nessa modalidade de ensino, uma oportunidade de ascensão sociocultural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia; Política.

## ABSTRACT

This research intends to make a political and pedagogical reading of the ELOVIDA's Project (education Along the Life) in the city of Cuiabá, in the period of 2001 to 2004. The research is of qualitative nature and has the following methodological procedures: Survey and bibliographical analysis, survey and analysis of documents and referring effective legislations to this modality of education. Revision of literature, selection of the half-structuralized interview. The study structures in two chapters. In the first one traces the education of Young and Adults in national, state and municipal scope. The second deals with the reference landmark of ELOVIDA'Project, looking for carrying through a pedagogical reading and qualities from its historical and theorathical reference. For the construction of the first part appeals two authors Vanilda Paiva, Moacir Gaddoti, Carlos Rodrigues Brandão and Paulo Freire. It's evident that this modality is consolidating from the popular movements, demanding an education for all. Many initiatives go appearing until being contemplated in the first LDB, Law 4024/61 and being assured in the posterior ones, being the last LDB, Law 9394/96. The second chapter describes the ELOVIDA's Project, making a political and pedagogical readin of the implantation of the Project. To weave this reading it is used interview of the proposititor of the ELOVIDA, Carlos Alberto Reyes Maldonado, the authors Paulo Freire and Jacques Delors, as also effective documents and legislations that deal with the cited project. The ELOVIDA is an important educational offer to a clientele who has in this modality of education, a chance of sociocultural ascension.

Keywords: Young and Adult Education; Pedagogy; Politics.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
-----------------	----

### PARTE I

#### BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	15
---	----

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	35
--	----

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ .....	50
--	----

### PARTE II

#### ELOVIDA: MARCO REFERENCIAL DO PROJETO

CAPÍTULO IV - O PROJETO EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA – ELOVIDA.....	60
--	----

CAPÍTULO V A PEDAGOGIA E A POLÍTICA DO PROJETO .....	76
--	----

1 Implementação Administrativa, Pedagógica e Recursos Orçamentários .....	96
---	----

2 Avaliação da Experiência do ELOVIDA.....	109
--	-----

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS .....	119
-------------------	-----

ANEXOS: .....	125
---------------	-----



## INTRODUÇÃO

Este estudo tem a intenção de fazer uma leitura pedagógica e política do Projeto de Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Cuiabá. O ELOVIDA tem como objetivo atender pessoas com 15 anos ou mais, que buscam o processo de alfabetização ou a escolarização em nível de Ensino Fundamental.

Entre esses cuiabanos e cuiabanas, que não conseguiram o domínio da leitura e da escrita, ou não concluíram o Ensino Fundamental, encontram-se muitos pais e mães de famílias, que precisam aprender a ler e escrever, para melhorar as condições de vida deles e de seus familiares. Por sua vez, é dever do poder público oferecer uma educação, que possibilite esse homem ou essa mulher, ao adentrar as salas de aula, ter acesso, permanência e sucesso no processo ensino aprendizagem.

Buscando atender as necessidades do aluno trabalhador, o Projeto ELOVIDA, que se consubstancia em uma ação pedagógica, orienta as unidades escolares a trabalharem com uma carga horária diferenciada, que melhor atende as necessidades desses alunos.

A metodologia utilizada pelo Projeto ELOVIDA, respeita o conhecimento que os alunos já trazem quando vêm para a escola. Respeita seu conhecimento de mundo e sua experiência adquirida no lar, igreja, espaço de trabalho entre outros locais sociais. Isso quer

dizer que, o homem não só adquiri conhecimento na escola, mas também relacionando-se com ele mesmo, com outros homens e com os objetos existente na sociedade.

Procurou evidenciar ao fazer a Leitura Pedagógica e Política, pontos importantes como fundamentos pedagógicos e políticos do Projeto ELOVIDA, caracterização da clientela, entre outros registros que se encontra na dissertação para todas as pessoas, educadoras ou não, que estejam interessados com a complexa modalidade de ensino.

Para a realização desta pesquisa, adotamos a metodologia da investigação qualitativa e utilizamos no percurso, a técnica de entrevista semi-estruturada. Assim, buscamos em cada etapa da entrevista uma interação com o depoente com objetivo de colher melhor resultado.

Segundo Bogdan e Birklen, a investigação científica é como “um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 64). Segundo eles, a investigação qualitativa preenche os pré-requisitos exigidos na investigação científica. Assim,

(...) os investigadores qualitativos preocupam – se com os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem subjetivos dos seus sujeitos (...) Os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estudos subjetivos dos seus sujeitos (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 67).

Tentando entender a subjetividade do depoente, Carlos Alberto Reyes Maldonado, referente à elaboração e implantação do ELOVIDA, elaboramos o roteiro para a entrevista semi – estruturada, procurando questionar o depoente, de forma que ele ao responder pudesse exteriorizar todo o conhecimento por ele subjetivado.

Para a realização deste trabalho, a estruturação se deu no mesmo momento em que a relação sujeito-objeto ganhava corpo. Dessa forma, não iniciamos

(...) um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da escolha de dados e não efectuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não idéias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (. . .) Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipótese formuladas com o único

objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83-84).

No entanto, anteriormente a esta primeira etapa de coleta de dados, muitas dúvidas emergiram. Percebemos ser justamente nesse momento, na relação dialética entre a pesquisa acadêmica realizada e o contato direto com o campo, que nossa identidade de pesquisadores estava se forjando. Os dados aí coletados é que dariam ou não, a densidade pretendida em nosso trabalho.

Assim, tivemos o cuidado de levantar dados qualitativamente significativos sobre a ELOVIDA. O que torna um trabalho denso não é a quantidade de dados, mas a qualidade deles, colhidos de forma reveladora, mostrando o que ocorre no interior de um grupo. Nesse sentido, ao entrevistar o gestor da política ELOVIDA, lançamos metaforicamente uma rede. Buscamos, através dela, coletar informações sobre esse processo, que faz parte do corpo deste trabalho.

As entrevistas foram semi-estruturadas, contendo vinte e três (23) questões, subdivididas em quatro blocos temáticos. O primeiro bloco temático contendo dez (10) questões, segundo bloco com sete ( 7 ) questões, o terceiro com três (3) questões, o quarto e último bloco, com três ( 3 ) questões. A partir de perguntas estimuladoras, que funcionaram os núcleos temáticos, dos quatro blocos. Sendo que o primeiro, tratou da origem pedagógica e política da ELOVIDA, o segundo, da implantação administrativa, político - pedagógica da ELOVIDA, o terceiro, dos recursos orçamentários, o quarto e último bloco, tratou da avaliação da experiência da ELOVIDA.

Ao rever o significado da entrevista semi - estruturada, pudemos retomar o seu sentido a partir da análise da entrevista livre, com a qual guarda muitas similaridades:

(...) a técnica da entrevista livre, concebida como um diálogo aberto onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, amplia o campo do discurso que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitados, mas também

devaneios, projetos, impressões, reticências, etc. Sem dúvida, a entrevista livre, para não partir de todas as direções, deve ter um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado. Porém, dentro desse campo temático, tudo é pertinente, nada é desprezível. Muitas vezes, não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas, os silêncios dizem muita coisa. Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. Os fragmentos do discurso, o “não dito” e o “mal dito” – por medo, por pudor, por desconfiança ou porque dizê-lo seria doloroso demais – são tão ou mais importantes quanto as respostas superficiais. (OLIVEIRA & OLIVEIRA, apud BRANDÃO, 1985, p. 29 –30).

Ao deixar nosso depoente trilhar o curso da fala, tentamos estabelecer contatos mais próximos com a realidade vivida por ele. Procuramos extrair de seus relatos o significado em sua vida da elaboração dessa política, enveredando em seus sonhos, aspirações e projetos. Nesta entrevista, o gestor pôde se colocar através de narrativas sobre fatos que marcaram a sua trajetória na construção da ELOVIDA. Tais dados, sempre ancorados em fatos, destacaram o papel do gestor no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O fato da escolha do depoente ter sido, Carlos Alberto Reyes Maldonado, se deu por ter sido ele o idealizador, formulador e gestor inicial dessa política educacional. Isto é, ele foi o grande depositário de informações sobre o processo de elaboração e implantação do Projeto ELOVIDA.

Antes mesmo de realizar a entrevista propriamente dita, tivemos que fazer várias revisões do roteiro de entrevista semi - estruturada. Após estarmos seguros quanto à pertinência das questões, fizemos o primeiro contato com o Professor Maldonado, que transcorreu de forma rápida, expusemos o que pretendíamos, e marcamos a entrevista, que realizou-se nos dias 17 e 24 de setembro de 2005.

Terminada as gravações com 150 minutos de duração, as mesmas foram transcritas e levadas ao sujeito para que ele lesse a transcrição. O entrevistado, após analisar minuciosamente a transcrição, fez várias reformulações no texto, cuja transcrição na íntegra, consta no apêndice desta dissertação. Após a transcrição da entrevista, passamos a analisá-la, cujo resultado apresentamos nos capítulos quatro e cinco desta dissertação.

Este trabalho subdivide-se em cinco capítulos. Os três primeiros capítulos teceram um breve resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Estado de Mato Grosso e no município de Cuiabá. Esses capítulos reconstruíram o percurso empreendido por essa modalidade, desde o seu nascedouro até 2000. Procuramos resgatar os pontos mais relevantes da oferta educacional.

Para a construção do breve histórico da Educação de Jovens e Adultos realizamos pesquisa bibliográfica, pesquisa e análise documental (Leis, Pareceres e outros documentos). Foram realizados ainda, depoimentos com os professores Wilton dos Santos Malhado, Benedita Zenaide Costa de Miranda e Leticia Antônia de Queiroz participantes do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O quarto capítulo descreve o Projeto ELOVIDA (Educação ao Longo da Vida), implantado no Município de Cuiabá, no Governo do Prefeito Roberto França Auad, no período de 2001 a 2004, que é nosso objeto de pesquisa. Descrevemos também sua estrutura, forma de atendimento, carga horária, enfim, como se dá o atendimento da ELOVIDA, á luz da Resolução 003/02/CME – Cuiabá, MT.

O quinto capítulo subdivide-se em quatro itens. Nele, analisamos a entrevista realizada com o Educador Carlos Alberto Reyes Maldonado.

No primeiro item, analisamos as raízes pedagógica e política do ELOVIDA, de acordo com as legislações vigentes, concepções teóricas, indicadores estatísticos, bem como os principais obstáculos enfrentados pelo formulador, idealizador, dessa proposta educacional, em seu período de gestão.

No segundo, terceiro e quarto itens, analisamos a implantação administrativa e pedagógica e os recursos orçamentários da ELOVIDA, bem como a avaliação da experiência desenvolvida na implantação desta política. Fizemos a análise complementando as discussões dos temas abordados, à luz das legislações vigentes, do Projeto Político Pedagógico do

Instituto ELOVIDA, relatórios e outros documentos relacionados ao ELOVIDA, como também, visitas in loco a duas escolas.

Finalmente, ao concluir este trabalho, tecemos algumas considerações que a pesquisa nos permitiu.

**PARTE I**

**BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos sempre esteve presente em todos os rituais tribais da “humanidade, passando pelas festividades da Grécia Antiga e da Idade Média ou pelas grandes viagens, peregrinações e outros acontecimentos da atualidade”( SILVESTRE, 2003, p. 80), mas, no decorrer do seu processo histórico, como nos afirma o mesmo autor:

(...) educação de adultos, como uma atividade especializada e conscientemente organizada, só surgiu quando a civilização tomou forma e trouxe consigo idéias de progresso democrático e social. É sintomático, que onde quer que se observe o progresso na estrutura material ou moral da sociedade do mundo de hoje, se organizam ao mesmo tempo experiências de educação de adultos. (PEA. 1987: 9, apud SILVESTRE, 2003, p. 80).

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos também esteve presente em nossas tribos brasileiras, no Período Colonial, na primeira República. Porém, a ação que de fato se efetivou com maior destaque, para essa modalidade de ensino, foi a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) deflagrada em 1947, com a participação especial do Professor Manoel Lourenço Filho, endereçada ao atendimento da população rural.

Essa campanha CEAA, em 1952, foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e sua criação foi “um dos pontos altos de todo o movimento em favor do ensino rural” (PAIVA, 1987, p. 197).

Entretanto, é preciso olhar para essas campanhas com certa reserva. Os educadores que dela participavam tinham uma visão negativa, distorcida e acrítica do analfabeto e do analfabetismo. Eles tendiam muito mais a culpabilizar o analfabeto por sua condição, do que de imputar o analfabetismo a uma conseqüência dos graves problemas da desigualdade social vigente em uma sociedade capitalista. A partir dessa ótica distorcida dos problemas do



analfabetismo, os educadores estabeleciam uma relação de inversão, ou seja, “o analfabeto era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país” (Proposta Curricular – 1º segmento da EJA. 1998, p.20). Como consequência, essa forma ideologizada e perversa de mascarar a realidade transformava o homem e a mulher analfabetos em incapazes e improdutivos, como afirma Paiva (1972), ao assegurar que os adultos analfabetos eram vistos como um ser

(...) que não pode estar ao corrente da vida nacional” e a ele se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz (...). Ele estaria “inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta” e, incapaz de integrar-se nos padrões culturais, “ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns”, adultos-criança, como as crianças ele tem que ver o mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas” A alfabetização é que lhe permitiria “deixar as fileiras dos frustrados sociais”, tornando-se um elemento mais útil e produtivo para a coletividade (PAIVA, 1972, p. 184 e 186)

Essa visão do analfabeto só foi modificada, após as críticas que as campanhas de alfabetização sofreram, tanto na sua incapacidade administrativa e financeira, quanto metodológica. Essas críticas, por um lado, contribuíram para diagnosticar a falência da educação de adultos, mas por outro, possibilitaram o nascimento de um novo profissional

Esses novos profissionais aprofundaram seus estudos nos aspectos teóricos e metodológicos da educação de adultos, como também enfatizaram o “papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas vigente: Reintroduz-se a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro” (PAIVA, 1987, p. 163).

Após inúmeros estudos, debates sobre o analfabeto e analfabetismo, os estudiosos, militantes da Educação de Jovens e Adultos, educadores, entre outros interessados com a causa, passaram a ver o homem analfabeto, como um ser produtivo, capaz de administrar a própria vida, como a vida dos que estavam ao redor deles.

E para a divulgação dessas novas idéias tiveram como aliado:

(...) os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e a sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação (PAIVA, 1987, p. 205)

A partir dessa nova visão do analfabeto, Paulo Freire, o educador de Angicos, considerado por alguns teóricos como um dos principais marcos referenciais da educação de adultos no Brasil, não só pelas suas inovações pedagógicas, como também pelas críticas e debates realizados, referentes aos problemas das desigualdades socioeconômicas, das concentrações de riquezas e de terras, e das dependências políticas. Ao tecer essas críticas, Paulo Freire traz inserido um projeto de País, conseqüentemente, uma concepção de Educação de Adultos, como afirma ele, que:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora da sociedade humana e não há homem isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado”. A instrução da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade” (FREIRE, 1979, p. 61)

Com sua visão aguçada, Paulo Freire criou um novo paradigma metodológico para a educação destinada às classes trabalhadoras. Segundo os princípios de Educação Popular norteados por ele, o ponto de partida da *práxis* pedagógica deve ser a problematização da prática social do aluno, no sentido da superação de uma visão sincrética de mundo, rumo a uma visão sintética. Assim, ele conseguiu propor uma educação que de fato, instrumentalizasse o aluno analfabeto a lutar por melhores condições de vida. Paulo Freire colocou as balizas na relação educação e política, que evidenciou a favor de quem ou contra quem se trabalha.

Paulo Freire criticou a “concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 58). Nesse caso, o professor é o único detentor do conhecimento. Os alunos recebem o conhecimento sem questioná-los, passivamente.

A concepção metodológica problematizadora rompe com essa concepção “bancária”, e a nova metodologia deve estar comprometida com a luta pela transformação social, em âmbito da educação. Para essa nova metodologia Freiriana, os:

recursos didáticos, dentro de uma visão problematizadora da educação e não “bancária”, seria a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, começando-se por trechos. Como nas entrevistas gravadas. Aqui também antes de iniciar a leitura de artigos ou do capítulo do livro, se falaria de seu autor. Em seguida, se realizaria o debate em torno do conteúdo da leitura.(...) Na linha do emprego destes recursos, parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. (...) o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se. (...) Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados (FREIRE, 1987, p. 118)

Seguindo as orientações da proposta metodológica problematizadora de Paulo Freire, como acima evidenciado, iniciou a alfabetização a partir do conhecimento que o alfabetizando já trás de casa quando vem para a escola. Ele trabalhou a alfabetização através das palavras-chave, procurando alcançar o aluno no seu cotidiano. A pedagogia freiriana adotou o princípio educativo que ficou conhecido em vários países, com o seguinte “slogam” a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”

O novo paradigma educacional endereçados às classes trabalhadoras fundamentou-se no :

(...) pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país (...) Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política

junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs – Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniram artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais”(Proposta Curricular, 1º Seg. 1998, p. 22).

Nesse período, além da Educação de Adultos ter emergido através de vários programas, surgiram também outros movimentos importantes como o Movimento de Cultura Popular (MCP), e Centro de Cultura Popular (CPC), que contribuíram com a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais.

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi fundado, a partir de duas experiências de alfabetização bem sucedidas, ligadas à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): uma na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, e a outra em Aracaju, no Estado de Sergipe.

Segundo Motta (1986), Jânio Quadros, quando eleito, recebeu uma proposta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil para ampliar a alfabetização de adultos em âmbito nacional.

O Governo aceitou a proposta e antes de tomar posse, o então presidente assumiu o compromisso e firmou parceria com os Bispos. Segundo Paiva (1987), esse fato ocorreu em 21 de março de 1961, através do Decreto nº 50.370. A princípio o MEB teve suas ações limitadas às regiões “subdesenvolvidas”, que na época eram o Nordeste, o Norte e o Centro Oeste, mas, posteriormente, ampliou as ações de alfabetização para outras regiões do país.

O MEB tinha uma característica da Educação Popular, quase sempre vinculado à Igreja Católica. De todos os movimentos ligados à Igreja, esse foi o que mais se destacou. Ele oferecia alfabetização e as quatro séries do Ensino Fundamental envolvendo trabalhadores rurais, estudantes, políticos, intelectuais, entre outros interessados ou simpatizantes com a causa.

Segundo Paiva, o MEB, além de ensinar ler e escrever, pretendia:

(...) responder a perguntas mais abstratas sobre a existência humana, ele também colocava entre seus objetivos oferecer respostas às questões “relativas ao comportamento social – tais como o conhecimento do meio, o valor da ajuda mútua e da solidariedade, da moderação, da propriedade, da família – e ao trabalho: o trabalho humano, consciëntização e nobreza do trabalho, consciência profissional e de classe e sindicalização” (PAIVA. 1987, p. 241).

Compreendia assim que o aluno após ser alfabetizado conseguiria transformar o seu pensamento, tornando-o mais crítico e reflexivo e, conseqüentemente, trabalharia no sentido de modificar as estruturas política, econômica e social do país.

As aulas do MEB eram preparadas pelos professores, locutores, supervisores e pessoal de apoio, transmitidas pelas escolas radiofônicas, que ficavam localizadas em uma das rádios das dioceses locais, em que tinham salas de alfabetização, formadas no Município.

Essas aulas eram transmitidas pela rádio em horários fixos e as salas de aulas eram localizadas em diferentes pontos da cidade e na zona rural. Os alunos as assistiam acompanhados pelos monitores.

Esses monitores eram responsáveis pelas orientações e esclarecimentos das dificuldades dos alunos, corrigindo seus cadernos e incentivando-os no processo ensino-aprendizagem. Eles eram em sua maioria, pessoas da comunidade e geralmente não tinham formação profissional, sendo denominados de professores leigos.

Os conhecimentos adquiridos nas aulas deveriam orientar os educandos nas esferas pessoal, familiar e social, no sentido de contribuir para a formação da consciência política do aluno. Para isso, o educando deveria problematizar os conhecimentos adquiridos nas aulas oferecidas pelo MEB, refletir sobre eles, elaborar outros, ampliando e articulando o aprendizado à realidade social e política local, regional e nacional.

O trabalho do MEB foi dividido em três partes: escola radiofônica, animação popular e capacitação de pessoal. Ele expandiu rapidamente em todo território nacional. Três fatores contribuíram para essa expansão, ou seja: “o vínculo com a Igreja Católica, o financiamento pelo Estado e o compromisso político com as massas” (MOTTA, 1986, p. 20).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi fundado por professores, estudantes, intelectuais, artistas e simpatizantes em 1960, na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco e recebeu grande apoio da Prefeitura da capital e da Sociedade Civil. Dentre os principais suportes, o apoio recebido tanto da Prefeitura quanto do Estado foram os que possibilitaram a expansão desse movimento.

O MCP desenvolveu seus trabalhos artísticos nas praças, nos parques e em demais espaços disponíveis. Esses eventos incentivaram e divulgaram os artesanatos, as artes plásticas, as danças e outros espetáculos populares. “Esse movimento tinha como objetivo promover a educação das massas e valorizar as suas expressões culturais, no sentido de levá-las a uma atuação política comprometida com a transformação da sociedade”(MOTTA,1986, p. 15)

Segundo Motta, os fundamentos que orientavam o MCP eram semelhantes aos que orientavam o MEB, porque tanto um, quanto o outro apoiavam-se nas mesmas fontes teóricas que na época embasavam as discussões de esquerda. No entanto, pode-se apontar que a “(...) diferença, nesse aspecto, talvez estivesse, apenas, numa ênfase maior no humanismo Cristão” (MOTTA, 1986, p. 21)

Ainda segundo Motta (1986), o MCP tentou elevar o nível cultural do povo, combater o analfabetismo e aproximar a juventude da intelectualidade. Esse movimento espalhou-se por quase todo o país e deu origem a outros movimentos idênticos a ele, dentre eles, destacamos a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, que foi uma iniciativa da Prefeitura de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte

O MCP chegou a organizar um programa de rádio, que transmitia as aulas todos os dias úteis com a duração de 50 minutos a uma (1) hora. Cada aluno do MCP, tinha o seu livro, com os roteiros das aulas e o monitor auxiliava-o de forma comunitária. Esse movimento

desenvolveu suas várias frentes de trabalho, de forma lúdica, animada e participativa, mas, nos conteúdos ministrados sempre esteve presente o pensamento cristão.

O Centro Popular de Cultura (CPC) fundado em 1961, segundo Motta (1986), teve sua origem em uma visita que Oduvaldo Viana Filho fez ao Instituto Superior de Estudo Brasileiro (ISEB), com objetivo de “conhecer melhor o significado do conceito de ‘mais valia’” (MOTTA, 1986, p. 21).

Ele acreditava que nesse Instituto encontraria alguém que lhe explicasse o que ele desejasse. Assim, no ISEB, Oduvaldo conheceu o Sociólogo Carlos Estevam:

(...) formação Marxista, que se propõe ajudá-lo. Desse encontro, inicia-se uma colaboração que resultará na formação de uma entidade que terá como objetivo realizar um trabalho político – cultural junto às massas. (MOTTA, 1986, p. 22).

O primeiro CPC, segundo Paiva (1986, p. 232), “surgiu no sindicato dos metalúrgicos de São Paulo, em Santo André” e esse movimento tinha como objetivo a transformação da sociedade. A princípio, por falta de recursos financeiros, efetivou poucas ações, mas, a partir de 1962, integrou-se à União Nacional dos Estudantes (UNE) e suas ações expandiram por quase todo o país.

O CPC junto com a UNE promoviam teatros, cinemas, artes plásticas, filosofia, política externa, voto do analfabeto, entre outras atividades. Nesses eventos, era sempre utilizada uma linguagem popular. Os componentes do CPC apresentavam suas peças em sindicatos, praças públicas e outros pontos que tivessem acesso. Tais movimentos criaram força e desenvolveram suas atividades com muitos voluntários que abraçaram a causa.

Em 1963, intelectuais e estudantes ligados ao CPC e a UNE envolveram-se com o processo de alfabetização. Em setembro do mesmo ano, realizaram o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. A partir de então a alfabetização passou a ocupar um espaço central no CPC.

Outra grande frente de alfabetização pode ser considerada a CRUZADA ABC, fundada por um grupo do Colégio Evangélico Agnes Erskine, em 1962, em Recife, no Estado de Pernambuco, com objetivo de alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais.

A princípio, os recursos financeiros para a ação dessa campanha de alfabetização provinham da United States AID (USAID) Fundação Norte Americana. Posteriormente, essa instituição firmou parceria com o Governo Federal.

As características do Projeto de Alfabetização assumidos por essa entidade, identificaram-se como um programa comprometido com as perspectivas do poder político e das estruturas socioeconômicas vigentes.

Essa CRUZADA, no Governo Militar, ganhou projeção no cenário nacional e desenvolveu várias atividades relacionadas à alfabetização. Mas, por falta de recursos financeiros e principalmente interesse político, foi extinta em 1968.

No final do ano de 1963 e início de 1964, a Educação de Adultos alcançou seu apogeu. As salas de alfabetização se espalharam em grande parte do território brasileiro. Isso ficou evidente nos registros dos organizadores do Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no período de 15 a 21 de setembro de 1963, na cidade de Recife, onde compareceram “158 delegados credenciados, 69 observadores e 22 convidados” (PAIVA, 1987, p. 245).

Esse encontro contribuiu para oficializar o número de campanhas desencadeadas em várias regiões e localidades do País. Dos 77 movimentos que foram cadastrados, 44 eram de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais.

As salas de alfabetização funcionavam quase sempre em igrejas, clubes, salas de aula ociosas, sindicatos, entre outras instituições. Os presidentes de bairros, (pessoas que moravam nas localidades, que tinham alguma liderança) eram encarregadas de formar as salas de alfabetização e escolher os monitores.



Essas campanhas propunham que além de alfabetizar e divulgar a cultura popular “trabalhasse também na formação da opinião pública no sentido de que se estendesse aos analfabetos o direito de voto” (PAIVA, 1987, p. 247)

Com o golpe militar em 1 ° de abril de 1964, os movimentos populares, ou movimentos de educação de massa, como eram conhecidos, sofreram grandes repressões dos militares. Essas repressões fizeram alguns movimentos desaparecerem, enquanto outros resistiram . Dentre os que resistiram destacamos o MEB (Movimento de Educação de Base), por estar ligado a Igreja Católica, mas mesmo assim, sofreu revisões significativas em suas linhas de atuação.

No período de 1964 a 1967, a notícia que se tinha de instituições que ofertavam a educação de adultos, em âmbito nacional, eram o MEB e a Cruzada ABC. Só que, em 1967, o Governo Militar implantou em seu sistema a oferta de educação de adultos, através do MOBREAL (Movimento de Alfabetização Brasileiro). Com a implantação desse projeto, o Governo Federal deixou de investir recursos nos movimentos do MEB e da Cruzada ABC, os quais por sua vez, sem subsídio financeiro foram gradativamente extintos.

O MOBREAL, criado através da Lei n ° 5.379 de 15 de dezembro de 1967, tinha uma estrutura e uma organização econômica independente do Ministério da Educação. A princípio, funcionou com uma coordenação geral. Mas, em 29 de março de 1968, através do Decreto n ° 62.487, o MOBREAL passou a ser responsabilidade do DNE (Departamento Nacional de Educação) Em 1969 o MOBREAL desvinculou-se do DNE. Em 08 de setembro de 1970, lançou-se como uma campanha de alfabetização expandiu-se por todo território nacional.

Os cursos do MOBREAL tinham uma duração de 9 meses e atendiam alunos de uma faixa etária entre 15 e 30 anos. Esses cursos não atendiam somente a alfabetização, mas também a escolaridade em ensino elementar, (correspondente as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental) pelo Programa PEI (Programa de Educação Integral) e as últimas quatro

séries do Ensino Fundamental (correspondente ao antigo ginásio), através do Programa PAF (Programa de Alfabetização Fundamental).

Concomitante ao MOBRAL, em 1971, o Governo de Emílio Garrastazu Médice, promoveu uma reforma educacional em todos os níveis ( Superior, Médio e Fundamental). Para adequar o ensino à essa nova reforma foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n ° 5692/71.

A LDB 5692/71, em seu Capítulo IV, trata do Ensino Supletivo, conforme descrevem os Artigos 24 a 26:

Artigo 24 ° O ensino supletivo terá por finalidade : a) Suprir a escolarização para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;  
b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte;

Par. Único – O ensino supletivo abrangerá curso e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação;

Art. 25 ° - O Ensino Supletivo abrangerá as necessidades de atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar à formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplina de ensino regular e atualização de conhecimentos.

Par. 1 ° - Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destina

Par. 2 ° O cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos

Art. 26 ° - os exames supletivos compreenderão parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular e poderão quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2 ° grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

Par. 1 ° - Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

a ) Ao nível de conclusão de ensino do 1 ° grau para os maiores (BRASIL, LDB n. 5692/7. Art. 24 a 26)

Esses artigos foram regulamentados pelo Parecer n ° 699/72, que prescreveu as quatro funções dessa modalidade de ensino, como função suplência; suprimimento; aprendizagem e qualificação.

Segundo Soares ( 2002), o MOBRAL em 1985, passou a denominar-se Fundação EDUCAR.

A Fundação EDUCAR foi criada pelo Decreto n º 91.980, em 25 de novembro de 1985, em substituição ao MOBRAL. A EDUCAR, como o MOBRAL, tinha abrangência em âmbito nacional, firmando suas ações através dos seguintes objetivos: atender programas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso a escola, como também atender a educação básica não formal.

Para alcançar suas metas, a EDUCAR firmou convênios com os Estados e Municípios, e por meio desses convênios, descentralizou suas ações que se desenvolveram de forma direta e indireta.

Nas ações diretas, a Fundação EDUCAR responsabilizava-se por todos os momentos do processo, como recrutamento de pessoal, seleção, capacitação e pagamento das pessoas contratadas para exercerem o cargo de Professor. Era também responsável pelo material didático pedagógico, pela certificação dos alunos que concluíam seus estudos, pelos projetos, tanto os específicos quanto os experimentais.

Nas ações indiretas, as responsabilidades maiores eram dos órgãos conveniados, que podiam ser órgãos públicos municipais, estaduais ou privados. Nesses convênios, a EDUCAR era responsável pelo material didático pedagógico, ou pelo apoio técnico, ou financeiro, de acordo com o convênio estabelecido.

O corpo docente da Fundação EDUCAR era composto por estudantes universitários e alunos do magistério e trabalhavam com as séries iniciais do então denominado ensino de primeiro grau. Eles trabalhavam sob o regime de estágio. A Fundação arregimentava professores leigos que tivessem experiência com o MOBRAL, também outros profissionais com interesse na causa e com disponibilidade de tempo, ou pessoas de outras instituições (Municipal, Estadual ou particular), quando não houvesse professores habilitados. A Fundação EDUCAR foi extinta em 1990.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pela primeira vez, 1990 como sendo o ano Internacional de Alfabetização, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jonthien, na Tailândia, no início de 1990. Esse evento teve, entre outros patrocinadores, a própria UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Essa declaração gerou muitas expectativas em relação à alfabetização em todo o planeta.

No Brasil, com ajuda dos organismos internacionais, criou GETA (Grupo de Estudo e Trabalhos em Alfabetização), em março de 1989, composto por educadores dedicados à alfabetização, professores universitários, representantes da sociedade civil organizada, organizações governamentais, não governamentais, movimentos populares, entre outros interessados. Após instituído, o Grupo GETA promoveu encontros de estudos, seminários locais, regionais, estaduais, com objetivo de preparar o Congresso Brasileiro de Alfabetização, no qual deveria orientar as ações referente ao Ano Internacional de Alfabetização, para futura efetivação no Brasil.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização foi realizado em São Paulo, no período de 14 a 16 de setembro de 1990. Teve a participação de autoridades renomadas como Paulo Freire, Celso Beisiegel, Maria Clara di Pierro, Darcy Ribeiro, entre outras autoridades, com objetivo de mobilizar esforços nacional e internacional para reduzir o número de analfabetismo no Brasil.

A declaração de Jonthien fez muitas promessas para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente para a Alfabetização. Criou muitas expectativas, relacionadas à diminuição do índice de analfabetismo, em todos os participantes do evento. No entanto, a história tem nos mostrado que o índice de pessoas com 15 anos ou mais vem diminuindo muito lentamente, conforme podemos constatar no quadro a seguir:

**Quadro I – População Analfabeta com mais de 15 anos 1920 – 1996.**

Pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais Número absoluto e distribuição percentual Brasil – 1920 – 1996		
Ano	Contigente (em milhões)	%
1920	11,4	64,09
1940	13,3	56,0
1950	15,3	50,5
1960	15,9	39,6
1970	18,1	33,6
1980	18,6	25,4
1991	19,2	20,1
1996	15,1	14,1

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 1991  
1996: percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

Podemos constatar que, de acordo com o quadro I, percebemos que o índice de analfabetismo vem diminuindo muito lentamente, que apesar da grande mobilização nacional e internacional, para declarar 1990, o ano internacional de Alfabetização, não houve de fato ações efetivas para diminuir de forma expressiva no Brasil, os índices estatísticos brasileiros, de homens e mulheres que não dominavam e não dominam a leitura e a escrita.

Em 1997, o Governo Federal lançou o Programa Alfabetização Solidária, a princípio envolvendo 38 municípios, que na época, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentavam o maior número de analfabetismo na faixa etária entre 15 e 19 anos.

De acordo com os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 2000, esse Programa, em cinco anos, atendeu 1578 Municípios e 2,4 milhões de jovens e adultos.

O que se depreende, de maneira geral, é que as várias campanhas de alfabetização promovidas pelo Governo Federal, as salas de alfabetização oferecidas pelos governos

Estaduais, Municipais, Organizações não Governamentais, Igrejas e pela sociedade civil organizada, têm contribuído para reduzir o número de analfabetismo no Brasil. O resultado dessas ações comprova-se pelos dados do IBGE, que “na média nacional, o analfabetismo declinou em quase 30% entre 1993 e 2003” (IBGE. 2004, p. 54. vol. 15)

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2004, do IBGE, o Brasil apresentou em 2003 uma taxa de 11,6% de analfabetos, com 15 anos ou mais que não tem domínio da leitura e da escrita. O Estado de Mato Grosso apresentou uma taxa de 10,7%, de pessoas com 15 anos ou mais, sem domínio da leitura e da escrita. Por outro lado, dados do IBGE atestam ainda, que há um grande número de homens e mulheres nos dias atuais, que não dominam a leitura e a escrita.

Novas reformulações no Ensino Supletivo puderam ser verificadas a partir da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei n.º 9394/96, que substituiu a LDB 5692/71. A antiga denominação “Educação Supletiva” da Lei 5692/71, na nova LDB 9394/96, passou a denominar “Educação de Jovens e Adultos”, conforme prescreve seu Artigo 37, que dá outras deliberações:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria .  
Par. 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, LDB, 9394/96, art. 37)

Assim, os cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com a LDB n.º 9394/96, assegurado em seu artigo 37, são meios do poder público viabilizar o acesso, ou prosseguimento de estudos aos jovens e adultos, que não tiveram acesso a escola na idade certa, (dos 7 aos 14 anos). Prescreve ainda a idade mínima de 15 anos para ingressar nos cursos do Ensino Fundamental, e 17 anos para ingressar no Ensino Médio.

A LDB orienta também que os cursos sejam autorizados por um determinado período, e uma vez vencido esse prazo, que os cursos sejam reavaliados antes de receber outra autorização dos órgãos competentes, para o funcionamento de um novo período. Todos os cursos, mesmo os superiores, devem ser avaliados periodicamente, fazendo parte de uma das prerrogativas da LDB.

Os artigos 37 e 38 da LDB n. 9394/96, precisavam ser regulamentados, já que é uma das modalidades da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, para que pudessem se efetivar na prática. Assim, em 10 de maio de 2000, foi promulgado o Parecer n. 11/00/CNE/CEB, que estabeleceu as normas e formas de ofertas para a modalidade da EJA.

Segundo Soares (2002), a nova LDB trouxe uma mudança conceptual dessa modalidade de ensino. A EJA rompeu com o conceito restrito de um ensino aligeirado, assegurado no Ensino Supletivo, e passou a um conceito mais amplo, verificado na utilização dos vocábulos “ensino” e “educação”. O vocábulo “ensino”, significa apenas instrução, portanto restringe. Enquanto o vocábulo “educação” tem um significado mais amplo, englobando diversos processos de formação.

O novo conceito da EJA não orienta a oferta apenas da alfabetização, mas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), ampliando-se para “múltiplas linguagens visuais juntamente com a dimensão do trabalho e da cidadania” (SOARES, 2002, p 39)

A oferta educacional da EJA deve proporcionar ao indivíduo experiências de aprender a conviver com a diversidade; adquirir hábitos éticos e encontrar soluções para o desenvolvimento sustentável da ecologia. Com temas tão abrangentes justifica-se garantir para todos os jovens e adultos, o direito à educação, o “direito de aprender por toda a vida”, como afirma Soares (2002).

Segundo o mesmo autor, todos os jovens e adultos têm direito a ler, escrever, questionar, analisar, desenvolver-se, tendo acesso às novas tecnologia e às diferentes culturas.

Assim, EJA deve proporcionar aos seus educandos os valores éticos tão necessários nos dias atuais. Deve também, visando a formação de identidades culturais, dar ênfase especial às dimensões de gênero, raça, etnia e juventude.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos, que coadunam com os conceitos acima expostos por Soares, estão em consonância com o Relatório Jacques Delors (2004), que prescreve que o aluno deve “aprender a ser”; “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; e “aprender a conviver”. Isso quer dizer, que só uma oferta que se entende por toda a vida, possibilita ao homem e a mulher adquirir todas essas habilidades e competências.

O Parecer n. 11/00/CNE/CEB, prescreve três funções para a EJA, que são a função reparadora, função equalizadora e a função permanente ou função qualificadora. Essa última função é a mola mestra da EJA para o seu futuro.

Fazendo um paralelo entre o Parecer n.11/00/CNE/CEB e o Parecer n. 699/72CFE, percebemos que apesar do primeiro ter sido elaborado e regulamentado em um período de Regime Democrático e o segundo, em um período de Regime Militar, ambos trazem semelhanças em suas funções, como a função Suprimento, que tem o mesmo objetivo em ambos os Pareceres, de atender aos jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos em idade apropriada.

O Parecer n. 11/00/CNE/CEB, prescreve também que a oferta educacional nessa modalidade de ensino deve possibilitar aos alunos a continuidade em seus estudos, mas para isso os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares precisam seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacional, prescritas nos Pareceres n. 04/98/CNE/CEB aprovada em 29/01/1998 e 15/98/CNE/CEB de 01/06/1998, ambos do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes garantem a base nacional comum a todos os educandos, portanto são obrigatórias em âmbito nacional.



De acordo com a leitura do Parecer n. 11/00, a LDB não estipula a carga horária dos cursos, nem que os cursos devam funcionar de forma presencial ou semi-presencial, portanto, o Parecer n. 11/00 em consonância com a LDB, deixa a responsabilidade para os Estados e Municípios decidirem. Ficam também sob a responsabilidade deles, a organização, estrutura, credenciamento e autorização dos cursos. Esse Parecer faz apenas uma observação, salientando que a carga horária reduzida, aligeira o ensino, prejudicando o processo ensino aprendizagem, enquanto a carga horária padronizada engessa e dificulta o acesso à escola para muitos alunos que têm problemas em conciliar os horários de trabalho e de escola. Esse problema verifica-se com alguns alunos, que moram distante da escola, como por exemplo zona rural, não têm condições de freqüentar as aulas todos os dias, devido à distância, e às vezes, por falta de transporte. Portanto, os programas da EJA devem ter uma flexibilidade curricular, envolvendo horário e tempo, que se adeqüe às necessidades do aluno trabalhador.

O Parecer n. 11/00/CNE/CEB recomenda também, que os órgãos competentes (Conselho Municipal e Estadual de Educação) que autorizam os processos de funcionamento dos cursos pela primeira vez, devem observar se os processos contêm identificação da instituição, objetivo, qualificação profissional dos docentes, estrutura curricular, carga horária, regimento escolar, e outros que esses órgãos acharem necessários.

Os fundamentos da EJA, prescritos no Parecer, estabelece que os sistemas de ensino e as unidades escolares, que oferecem cursos na forma presencial e semi-presencial, ofereçam também, certificados de conclusão ao final de cada etapa, ou nível da Educação Básica.

Os professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos devem ter formação específica, já que esta modalidade é uma oferta de ensino assegurada na estrutura educacional nacional, com finalidade e funções próprias, portanto os docentes para trabalharem com essa oferta, devem ter toda a formação exigida para qualquer professor, e mais uma formação específica, em face da complexa e diferenciada modalidade de ensino em relação às demais.

Os recursos financeiros necessários à essa modalidade foram assegurados pelo Artigo 208, da Constituição Federal de 1988, reafirmados na Emenda Constitucional n. 14 de 1996, conforme descreve o Artigo 2º “É dada nova redação aos incisos I e II do Artigo 208 da Constituição Federal nos seguintes termos: “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”

Mas a Lei n. 9.424/96, que regulamentou a Emenda Constitucional n. 14, vetou o Inciso II, do primeiro parágrafo, do artigo 2º, deixando de fora as matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental). E, segundo Soares:

O texto legal aprovado no Congresso dizia, no art. 2º. 1º, II “as matrículas do ensino fundamental nos curso de educação de jovens e adultos, na função suplência”. Houve um veto presidencial a esta inclusão explicada em razão de insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade da oferta e possível abertura indiscriminada de tais cursos. (SOARES, 2002, p. 65).

Esse veto desobrigou os Estados e Municípios a oferecer a Educação de Jovens e Adultos, mas segundo Cury, assegurou aos jovens e adultos “o direito público subjetivo, face ao ensino fundamental contínuo e plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer dele” (Cury, 2000, p. 21)

Os jovens e adultos que não tiverem acesso a Educação de Jovens e Adultos, têm direito a requer que os Estados e Municípios ofereçam escolas, para que eles possam ingressar ou concluir seu Ensino Fundamental. Eles têm esse direito subjetivo, mas para usufruir dele, precisam requerer dos órgãos competentes.

Pudemos constatar, com esse breve panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que essa modalidade de ensino não teve uma evolução crescente, constante. Em um determinado período houve ações mais efetivas; em outros constatamos que ficou estagnada.

Podemos ainda dizer que, em seu percurso, em nenhum período teve ações que de fato reduzisse de forma satisfatória o índice de analfabetos dos homens e mulheres trabalhadores.

## CAPITULO II

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE MATO GROSSO

Muitas ações da Educação de Jovens e Adultos sucederam e sucedem-se de forma entrelaçadas entre a esfera Federal e Estadual. E o Movimento de Educação de Base (MEB), uma oferta da Educação de Jovens e Adultos, fundada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e firmado convênio com o Governo Federal em março de 1961, ligado a Igreja Católica, coordenado pela CNBB, expandiu rapidamente para todos os Estados Brasileiros, incluso nesses, o Estado de Mato Grosso.

Conforme os registros da Educação de Jovens e Adultos, o primeiro movimento de maior relevância dessa modalidade de ensino em Mato Grosso foi o MEB, que de acordo com o depoimento da Professora Benedita Zenaide Costa de Miranda, na época, técnica da Secretaria Estadual de Educação, e que acompanhou as salas de alfabetização, tanto da zona urbana, quanto da zona rural, em vários Municípios do Estado de Mato Grosso, informou que o MEB foi implantado em Mato Grosso, aproximadamente, no meado da década de 60, como afirma ela, “Não tenho uma certeza concreta, mas tenho em mente que seria 1965 por aí”

Fazia parte da parceria do MEB, o Governo Federal, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo do Estado de Mato Grosso. Em Cuiabá, a rádio responsável pela divulgação desse programa, era a Fundação Rádio Difusora Bom Jesus de Cuiabá, localizada na Praça do Seminário, n ° 239, Centro, Cuiabá/MT. E em Campo Grande era a Rádio Educativa Rural de Campo Grande.

Nesse período, Mato Grosso ainda não tinha sido dividido em dois Estados (Mato Grosso - MT, e Mato Grosso do Sul – MS), por isso a cidade de Campo Grande, hoje, capital de Mato Grosso do Sul, pertencia ao Estado de Mato Grosso.

As aulas do MEB tinham uma duração de duas horas, e o horário era o que melhor atendesse os alunos. A rádio Difusora Bom Jesus de Cuiabá, de propriedade da Igreja Católica, veiculava todos os dias da semana, das 17:00 às 19:00 h, os conteúdos das aulas. Os monitores junto com os alunos, tanto da zona urbana quanto da zona rural, ouviam as transmissões das aulas.

Após as transmissões, segundo a Professora Miranda, os monitores ministravam sua aulas, utilizando o material didático pedagógico próprio, e a metodologia era:

(...) específica, de acordo com o materiais didáticos e o meios em que os alunos residiam. De acordo com a sua comunidade era registrado um trabalho em cima daquilo, que no momento eles gostariam de estudar. Os temas eram trabalhados juntamente com os alunos de acordo com a sua vivência, era trabalho em texto, em cartazes, em forma de que os alunos tinham condições de colocar suas experiências em pauta.

O material didático pedagógico e as orientações metodológica seguiam as mesmas orientações do MEB nacional, uma vez que tinham uma coordenação nacional. E as salas de aula funcionavam em escolas, casa de família, igrejas que tinham nas localidades e outros espaços que as comunidades ofereciam.

Em Mato Grosso foram implantadas salas de alfabetização nos municípios de Barra do Garças, Rondonópolis, Campo Grande, Aquiduana, Cáceres, Cuiabá, Santo Antônio do Leveger, Diamantino, Alto Paraguai, Rosário Oeste, Varzea Grande. As estradas eram de chão e na época das chuvas era impossível viajar por elas

Os monitores eram pessoas das comunidades e:

Não possuíam formação para o magistério. Isso significava dificuldades para transmitir as aulas, porém eram capacitados pela CNBB e pelos técnicos das Secretarias Municipais e Estaduais. E eles recebiam também acompanhamento, controle e avaliação mensalmente dessas secretarias, em sua localidades.

A alfabetização coordenada pela CNBB, conveniada com o Governo Federal e Governo Estadual, possibilitou a inclusão de muitos brasileiros no processo da leitura e da escrita. Entre os movimentos da Igreja Católica, esse foi um de relevância nacional.

Como já citamos anteriormente, o Governo Federal dos Militares implantou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em âmbito nacional em 1968. E no final da década de 60, a alfabetização de adultos oferecida pelo (MOBRAL), expandiu e chegou em quase todos os Estados Brasileiros. Nesse período, o Estado de Mato Grosso firmou convênio com o MOBRAL Nacional, com objetivo de atender pessoas com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à escola na idade certa (dos 7 aos 14 anos).

A Sede do MOBRAL, em Mato Grosso, localizava-se na Rua Joaquim Murтинho, s/ n no Centro de Cuiabá/MT. Este órgão efetivou convênio com o Estado e com os Municípios matogrossenses. Após as assinaturas dos convênios foi constituída uma comissão formada por Coordenadores de Área, Técnicos e Monitores. Segundo a Professora Letícia Antônia de Queiroz, na época Técnica do MOBRAL, em depoimento disse que:

Os técnicos eram responsáveis pela ação pedagógica do MOBRAL, mas (...) nós técnicos não tínhamos condições de supervisionar todo trabalho pedagógico, devido às precárias condições de transporte, como também pela distância e pelas péssimas condições das estradas. (. . .) O técnico era o que realmente fazia o trabalho, de corpo a corpo com os monitores e alunos. Mesmo nos lugares bem distante, nós os técnicos, fazíamos o possível e o impossível para chegarmos em todas as salas de aula.

As estradas do Estado de Mato Grosso nesse período, eram em sua maior parte de chão. Em período de chuvas, elas se tornavam verdadeiros lagos. Os atoleiros, as grande poças de água que se formavam nas estradas de chão impossibilitavam a passagem de

qualquer carro. Diante da precariedade viária, o acesso tornava-se também difícil aos Monitores, muitas vezes, impedindo os de chegar até os locais de trabalho. Essa situação era agudizada igualmente pela falta de transporte, tão necessário na locomoção para lugares distantes como fazendas, vilas e lugarejos, entre outros lugares, nos quais se localizavam as salas de aula.

Os Coordenadores tinham função diferente da função dos Técnicos:

(...) eles não participavam dessa ação mais efetiva, que existia ente monitores e técnicos. Eles participavam nas reuniões das decisões políticas, em nível nacional. Tinha encontros mensais em várias regiões do país. Esses coordenadores de áreas participavam de quase todos esses encontros nacionais. E aqui no Estado de Mato Grosso nas regiões mais distantes, esses coordenadores de área só iam (...) de avião

Os Coordenadores de Área desenvolviam trabalhos diferentes. Eles participavam das reuniões em níveis Estadual e Nacional, eram responsáveis pelos seus pagamentos, dos Técnicos, Monitores e de fazerem as prestações de contas para o MOBREAL Nacional.

A terceira Equipe que compunha o MOBREAL Estadual era formada pelos Monitores de todos os Municípios do Estado que compunham o convênio:

O monitor não tinha necessariamente que ser um professor, podia ser uma pessoa leiga da comunidade, mas que tivesse liderança como um pré requisito, e que tivesse uma relação estreita com as comunidades (...) quem cadastrava os alunos, era o Monitor. E era também o Monitor que cuidava da estrutura física onde aconteciam as aulas (...) Os Monitores não tinham formação praticamente nenhuma na Educação, eram treinados no próprio material do MOBREAL Nacional, e a partir daí tinham que se tornar autodidatas, tinham que trabalhar sozinhos com o material recebido do MOBREAL Nacional. Devido à distância entre a Coordenação do MOBREAL Nacional e os Monitores eram muito grande. (...) Pode-se dizer, que os Monitor não era capacitados, apenas recebiam o material, lia, tirava algumas dúvida e iam para campo.

O Monitor exercia uma diversidade de papéis de acordo com emergência das necessidades. Assim, assumia até a função de Diretor, uma vez que ficava encarregado da disciplina dos alunos. Sua versatilidade era igualmente verificada ao assumir o papel de

Coordenador quando se responsabilizava pelo processo ensino-aprendizagem. Sua atuação ainda compreendia assumir o papel de Secretário, uma vez que as matrículas dos alunos ficavam ao seu encargo. Até mesmo o papel de Faxineiro era por ele assumido, quando lhe imputavam a responsabilidade da limpeza das salas de aula para receber os alunos. Portanto, os Monitores eram polivalentes, desenvolviam várias atribuições ao mesmo tempo.

O MOBRAL Nacional, juntamente com o MOBRAL Estadual, firmaram parcerias com os Municípios de:

Poconé, Acorizal, Livramento, Barão de Melgaço, Santo Antônio do Leveger, Várzea Grande, zona rural de Cuiabá, Jangada, Nobres, Rosário Oeste, diamantino, Arenópolis, Nortelândia, Alto Paraguai, Cáceres, Mirassol do Oeste, Araputanga, São José dos Quatro Marcos, Rio Branco, Salto do Céu, Roondonópolis, Pedra Preta, Poxóreu, Itiquira, Guiratinga, Tesouro, Barra do Garças, Campo Grande, Dourados, Corumba, Aquidiana, Três Lagoas, Ponta Porã. Tinha um outro município (...) não sei se era Juína ou Alta Floresta.

Segundo Queiroz, esses municípios foram todos parceiros do MOBRAL Estadual, junto com o MOBRAL Nacional. Devido à precária condição das estradas, sem asfalto, em sua maioria, era muito difícil chegar aos municípios.

Na tentativa de melhor solucionar tal dificuldade, a Força Aérea Brasileira foi chamada a contribuir no transporte dos Coordenadores de Áreas e Técnicos, onde se fazia necessária a presença deles, e não havia meios de se chegar via transporte terrestre.

O MOBRAL Estadual recebia os cadastros dos analfabetos efetivados nos municípios, e os encaminhavam ao MOBRAL Nacional. Esse conferia os cadastros e encaminhavam os recursos para o MOBRAL Estadual, de acordo com o número de alunos. Os Coordenadores de área do MOBRAL Estadual faziam os pagamentos aos Monitores, auxiliados pelos Técnicos e, às vezes, pelos Secretários Municipais de Educação. Após todos serem pagos, assinarem a folha de pagamento, os Coordenadores de Área faziam a prestação de conta ao MOBRAL Nacional.



As salas de aulas do MOBREAL eram formadas com vinte, a vinte e cinco alunos em cada uma. A duração do curso era de nove (9) meses, mas havia casos em que os alunos não tinham nem esse período de aula. Tal fato ocorria por vários motivos, dentre eles, a desistência do Monitor. Outro fator era o da não existência de tempo hábil para assinar o convênio, que não podia passar de um ano para o outro.

As salas de aulas funcionavam nos mais diferentes espaços disponibilizados pela comunidade, tais como: salão paroquial, igrejas, clubes, centro comunitários, salas ociosas das escolas da rede municipal ou estadual e prédios cedidos.

No limiar da década de 70, o MOBREAL Nacional, além da alfabetização, ampliou sua oferta educativa para o então ensino de Primeiro Grau, através do Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, como também do Programa de Alfabetização Fundamental (PAF), para atender às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, conforme afirma Malhado:

em 1972, com o advento da nova LDB n.º 5692/71, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, através do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), em convênio com o MOBREAL Nacional implantou o Curso Supletivo do Programa de Educação Integrada (PEI). Os alunos, após serem alfabetizados no MOBREAL, eram encaminhados para cursar o antigo primário (1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental) nas salas de aula do PEI e de 5.ª a 8.ª série no Programa PAF.

Essas salas de aula seguiam as mesmas orientações do MOBREAL nacional. Ainda segundo depoimento do entrevistado acima, o PEI foi implantado em sete municípios: Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas, Dourados, Corumbá e Ponta Porã. Esses foram denominados de Municípios pilotos. Mato Grosso nesse período ainda era uma grande região territorial, porque o Estado ainda não havia sido dividido. A região norte ainda não estava colonizada, portanto não foi implantado nenhum pólo nesse local.

Em 1973, o Estado ampliou a oferta educacional através do PAF, também em parceria como o MOBREAL Nacional, e passou a atender as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, ou seja (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, do então primeiro Grau.). O PAF foi implantado nos mesmos municípios pólos do PEI, que atendiam tanto os habitantes da zona rural quanto os da zona urbana.

O MOBREAL Nacional, em 1986, através do Decreto n<sup>o</sup> 91.980, de 25 de novembro de 1985, transformou-se em Fundação EDUCAR. O Estado de Mato Grosso continuou com o convênio firmado com a Fundação Educar até 1990, quando ela foi extinta.

No mesmo ano de 1973, o Estado de Mato Grosso, em parceria com o Governo Federal, implantou o Projeto Minerva, no sistema de Ensino a Distância. Para o aluno dar prosseguimento em seus estudos, precisava comprar os fascículos nas bancas de revistas, estudá-los, e depois de preparado prestar os exames de madureza, para receber certificação.

Em 1974, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura criou, através da Lei n<sup>o</sup> 2313/74, o primeiro Centro de Estudo Supletivo (CES), localizado em Cuiabá, que hoje é a Escola Professora Emília Fernandes de Figueiredo. Posteriormente, o Estado criou mais três CES, nos municípios pólos de Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças.

Era denominado Município Pólo, o que localizava em uma região mais central em relação aos outros municípios. Esse município Pólo atendia os alunos da Educação de Jovens e Adultos que residiam nele, como também atendia os alunos que residiam nos Municípios vizinhos.

Em 1979 o Estado de Mato Grosso foi dividido, ficando Mato Grosso do Sul e Mato Grosso.

Em 1981 o Governo do Estado de Mato Grosso, em parceria com o Governo Federal, implantou o LOGOS II, curso em nível de segundo grau, que destinava formar

professores para as séries iniciais (antigo primário), que estivessem em salas de aula, sem formação de magistério.

A metodologia adotada pelo LOGOS II era o Ensino a Distância personalizado. Os cursos eram compostos por módulos e sessões de micro ensino (atividades práticas). A sala de aula do professor cursista, (denominação do aluno, que era professor leigo, funcionava como um laboratório, onde o cursista podia observar, investigar e aplicar o que aprendia nos módulos.

O aluno fazia sua matrícula em qualquer época do ano, recebia seus módulos, com seus respectivos conteúdos referente à docência da Escola Normal. Estudava na hora que tinha disponibilidade e quando sentia que já dominava os conteúdos do módulo, fazia a avaliação. Se conseguisse nota oito (8,0) estava apto para o módulo seguinte, e, caso contrário, tinha que estudar um pouco mais o mesmo módulo. O LOGOS II foi extinto em 1992.

No período de 1983 a 1986 foram criados 20 NES (Núcleo de Estudo Supletivo) em 20 municípios, para atender a demanda educacional. Esses NES ficaram subordinados aos CES. Os certificados dos NES eram expedidos pelos CES e os certificados de ambos, CES e NES, eram revalidados pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC)

Mesmo com a ampliação dos vinte NES, não foi suficiente para atender à demanda. Tentando contemplar o maior número de pessoas que buscavam insistentemente a escola, a SEC para não criar novos CES ou NES, ofereceu salas satélites, que funcionavam em espaços ociosos das escolas estaduais e municipais, em empresas públicas e privadas, correios, dentre outras instituições.

Essas salas satélites eram organizadas pelas instituições que tinham interesse em oferecer ensino supletivo e que sua clientela fosse receptiva a ele. Era responsabilidade

também da empresa a formação das turmas, os custos com as instalações e mobílias da sala de aula. O Estado pagava os docentes e os CES prestavam acompanhamento técnico pedagógico.

O aluno não tinha um horário definido para estudar. O momento era estabelecido por ele, quando tivesse disponibilidade para tal e a matrícula era facultada para qualquer época do ano.

Os módulos de primeiro grau eram produzidos pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa (IBEP) e os módulos do segundo grau, pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), oferecidos gratuitamente aos alunos.

Entre 1987 e 1988 houve mudanças estruturais nos NES (Núcleo de Ensino Supletivo). Esses, antes subordinados ao CES, passaram a ser independentes, apresentando um quadro permanente de professores nas diversas disciplinas do currículo. Contavam ainda com um Diretor responsável pela administração geral e Coordenadores Pedagógicos.

Em 1988, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Projeto referente aos Cursos de Suplência de 1º e 2º graus, com avaliação no processo, frequência obrigatória, bem como idades definidas para cursar a Educação Básica. Para ser admitido no primeiro ano do então Primeiro Grau, o aluno deveria ter pelos menos 14 anos, e 21 anos, no mínimo, para ingressar no primeiro ano do então Segundo Grau.

Em 1990, foi implantado no Estado de Mato Grosso, o Projeto Homem Natureza, que tinha como objetivo qualificar professores leigos em nível de Ensino Médio, nas regiões mais necessitadas do Estado. Para execução desse Projeto foi estabelecida parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), com quinze prefeituras que contavam com assessoria da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Esse Projeto Homem Natureza, com uma metodologia diferenciada, atendia somente professores leigos, sem formação, cuja grande maioria dos cursistas, denominação dada aos

alunos, residia na zona rural. As aulas aconteciam nos meses de julho, janeiro e parte de fevereiro, (período de férias deles). O curso era subdividido em seis (06) etapas intensivas, iniciou em julho de 1990 e terminou em fevereiro de 1993.

Em 1991, o Estado de Mato Grosso reorganizou a Educação Supletiva, através da Resolução n. 137/91, publicada no Diário Oficial em 11 de setembro de 1991, do Conselho Estadual de Educação. Essa Resolução modificou a estrutura do Supletivo no Estado de Mato Grosso.

A partir dessa Resolução 137/91, todos os CES, NES, ou escolas que ofereciam o Ensino Supletivo precisaram elaborar um plano de curso e encaminhar ao CEE (Conselho Estadual de Educação), pleiteando autorização para funcionamento. Todos os CES, NES, ou escolas do ensino regular que oferecessem o supletivo precisaram se adequar às novas orientações.

Os cursos de suplência passaram a ter 75% de presença obrigatória e com a seguinte estrutura: O Curso Supletivo I – correspondia às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com duração mínima de dois anos ou quatro semestres, carga horária de 400 horas e 100 dias letivos por semestre.

O Curso Supletivo II. – Correspondia às quatro últimas série do Ensino Fundamental, com duração mínima de dois anos, ou quatro semestres, carga horária de 400 horas e 100 dias letivos por semestre.

Curso Ensino Médio – Educação Geral, com duração de um ano e meio, ou três semestres letivos, com carga horária de 400 horas e 100 dias letivos por semestre.

Em 1995 foi implantado o Projeto GerAção, que tinha como objetivo formar professores leigos da zona rural, para as primeiras quatro séries do primeiro segmento do 1º Grau. Esse projeto efetivou-se em consórcio com quarenta e cinco (45) prefeituras interessadas em qualificar seus professores leigos. A equipe do Projeto era composta por

Coordenadores da Secretaria Estadual de Educação (SEE), Secretaria Municipal de Educação (SME) dos Municípios pólos, Diretores das Escolas Estaduais de Suplência, Assessores Pedagógicos, Monitores, Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Estadual de Mato Grosso e Consultores.

O Projeto Geração subdividiu-se em parte intensiva e parte intermediária. A parte intermediária aconteceu sempre nos meses de julho, janeiro e fevereiro. Nesse período, os professores deixavam seus lares e dirigiam para os Municípios pólos para assistirem aulas em tempo integral. Nessa fase os alunos cursistas tinham aula de manhã e à tarde. Muitas vezes tinham aula á noite também.

Já na parte intermediária, os alunos cursistas retornavam para os seus lares e assumiam suas salas de aula, que na maioria das vezes, ficavam localizadas na zona rural. Nessa etapa, o aluno do Projeto Geração tentava colocara em prática o que aprenderá nas salas de aula, na parte intensiva.

Esse Projeto que teve inicio em 1995, foi extinto em 1999

Em 1997, o Estado de Mato Grosso lançou a primeira campanha de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais, envolvendo vários segmentos da sociedade civil organizada, como também da administração Estadual, intitulado Projeto Série Alfabetização e Cidadania, que passou a denominar-se Projeto ALFA, cuja escolha partiu do Governador Dantes Martins de Oliveira.

O Estado, naquela época, apresentava elevado índice de analfabetos, e esse fator foi um grande mobilizador de reivindicações, já preconizadas no Plano de Metas do então candidato ao governo, Dantes Martins de Oliveira, ou seja a necessidade de oferta de educação que contemplasse essa clientela

No intuito de levar avante o Projeto ALFA, vários segmentos da sociedade civil organizada aceitaram a convocação da SEE e juntos tornaram parceiros na elaboração do referido Projeto.

O Projeto ALFA tinha como objetivo minimizar o analfabetismo no Estado, resgatando o papel da alfabetização enquanto domínio de habilidades e pré-condição social e cultural. Buscou também compreender a alfabetização em seu sentido amplo, isto é, como uma construção social. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não se limitava apenas à aquisição de técnicas mecânicas de decodificação e codificação de textos, mas sim, num amplo entendimento da realidade, de modo a estabelecer uma relação entre o saber – fruto da experiência e o saber sistemático universal.

Constituíram-se parceiros do referido projeto, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Anistia Internacional (AI); Ministério da Educação e do Desporto (MEC); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Banco do Brasil (BB); Secretaria de Estado de Educação (SEE), a proponente; Secretaria de Cultura (SECULT); Secretaria de Estado de Justiça (SEJUS); Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN); Secretaria de Promoção Social (PROSOL); Banco do Estado de Mato Grosso (BEMAT); Conselho Estadual de Educação (CEE); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Universidade de Cuiabá (UNIC); Instituto Varzeagrandense de Educação (IVE); Instituto Cuiabano de Educação (ICE); Serviço Social da Indústria (SESI); Pastoral da Criança; Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), Associação Mato-grossense de Estudantes (AME) e Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME).

Esses parceiros conjuntamente se organizaram e constituíram a comissão Executiva: formada por representantes da UFMT, UNEMAT, UNIC, SECULT, SME, CEE, SINTEP,

responsável pela elaboração da proposta pedagógica de alfabetização, pela implantação, acompanhamento e avaliação do Projeto.

As comissões Consultiva, Deliberativa e de Mobilização foram formadas por representantes de todos os parceiros e tinham como encargo analisar e deliberar todas as ações do Projeto, inclusive no empreendimento de esforços para a mobilização da sociedade como um todo.

O projeto ALFA tinha como eixo norteador a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ele inicialmente reviu os termos utilizados recorrentemente em outros eventos de alfabetização. A idéia de “campanhas” usada no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), no Projeto ALFA foi substituída por “movimentos” e a palavra “erradicar” foi substituída no Projeto por “Direitos”. Direitos que o cidadão tinha de se apropriar dos conhecimentos, da leitura e da escrita para melhor compreender e participar ativamente da vida política do País e usufruir dos bens gerados pela produção.

Os temas trabalhados no processo de alfabetização abrangeram vários aspectos da vida humana, tais como Vida, Trabalho, Cultura e Meio Ambiente que se desdobravam em subtemas que versavam sobre a compreensão e os cuidados com a saúde, higiene, alimentação, moradia e com o meio ambiente em franca relação com o trabalho. O aluno ao imergir nesses temas, dilatava sua compreensão da realidade, a fim de nela melhor se inserir e reconhecer os seus direitos e deveres como cidadão.

A metodologia do Projeto ALFA embasou-se nos princípios freirianos de alfabetização, ao adotar os temas geradores acima apresentados. Na sala de aula, para dar início ao processo de alfabetização era desencadeada uma história, normalmente sobre a vida do aluno, que passava a ser problematizada através de discussões de fundo político pedagógico. Assim, o ponto inicial do processo de alfabetização girava em torno da realidade



imediate do aluno, ascendendo até atingir situações mais amplas e complexas como as relacionadas ao Estado, ao país e ao mundo.

O material didático pedagógico do Projeto Série, Alfabetização e Cidadania era composto por cinco pequenos livros, denominados: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Vida; Trabalho; Ambiente; Cultura; e um caderno do Alfabetizador.

As aulas do ALFA tinham duração de 2 horas diárias, cumprindo um calendário de 90 dias letivos, perfazendo uma carga horária de 180 horas. O horário de funcionamento era o que melhor atendia a disponibilidade dos alfabetizando, podia ser de manhã, à tarde ou à noite.

As classes de alfabetização eram compostas de 20 alunos por turma e podiam funcionar em escolas, barracões desocupados, casa de família, centros comunitários, salão paroquial, etc O corpo docente era composto por professores, estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas, como também de alunos de cursos de Magistério, com afinidades com a Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto ALFA foi lançado oficialmente no Estado de Mato Grosso, em 03 de junho de 1997 e muitos municípios matogrossenses, em parceria com o Estado, no período de 1997 a 2002, aderiram a esse Projeto.

Em 2000, com a publicação do Parecer n. 11/00/CNE/CEB, que regulamentou os Artigos 37 e 38 da nova LDB, 9394/96, o Estado de Mato Grosso precisou de uma nova Resolução que atendesse às necessidades legais. E tentando atender às novas prerrogativas, o Conselho Estadual de Educação (CEE) elaborou e publicou a Resolução n. 180/00, que contém novas orientações para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também alterou a estrutura e o funcionamento dos cursos presenciais.

Após 2001, todas as unidades escolares do Estado de Mato Grosso, que oferecessem a modalidade de ensino EJA, com curso presencial, passaram a orientar-se pela nova estrutura, conforme prescreve a Resolução n. 180/00/CEE, em seu Artigo 7º :

- I – A duração mínima de 3 (três) fases para cada seguimento do Ensino Fundamental e três ( 3 ) fases para o Ensino Médio.
- II – Para cada fase, o cumprimento de, no mínimo, 800 horas e 200 dias letivos. (MATO GROSSO, Resolução 180/00/CEE/ Art. 7º )

Comparando a nova Resolução 180/00, com a última Resolução 137/91, concluí-se que, os alunos levavam quatro (4), anos ou oito (8) semestres para cursar o Ensino Fundamental. Já na Resolução 180/00, o aluno conclui o Ensino Fundamental em seis (6) anos. De acordo também com a Resolução 137/91, o aluno concluía o Ensino Médio em um ano e meio. Na Resolução 180/00 o aluno concluí o Ensino Médio em três anos, o tempo equivalente ao Ensino Médio Regular, isso dificulta o acesso ao aluno trabalhador que não tem disponibilidade de tempo para freqüentar as aulas.

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso vem tentando atender aqueles alunos que não tiveram oportunidade de estudo, na idade de 7 aos 14 anos, ou porque não tiveram acesso à escola, ou porque dela foram expulsos, pelo caráter excludente, que foi e ainda é o ensino regular.

A Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade para esses jovens e adultos que não conseguiram concluir seus processos de escolarização, mas precisam do conhecimento escolar, porque esse possibilitam – os, um maior conhecimento e conscientização de mundo e da realidade que os rodeiam, como lembra Paulo Freire, (1991), que a escola deve possibilitar ao homem fazer uma leitura de mundo de forma ampliada, possibilitando o conscientização da realidade a qual ele está inserido.

### CAPÍTULO III

#### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

O Município de Cuiabá iniciou a oferta da Educação de Jovens e Adultos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), quase que, concomitante com o Estado de Mato Grosso em parceria com o Governo Federal. Essa expansão simultânea se deu pelo fato do MEB ter sido criado e coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ligado à Igreja Católica, que tinha acesso à quase todas as comunidades brasileira.

. A Secretaria Municipal de Educação firmou convênio com o MEB para atender os trabalhadores que não sabiam ler, nem escrever, tanto da zona urbana, quanto da zona rural, e segundo a Professora Miranda, foram implantadas salas de alfabetização:

(...) em bairros periféricos e nos salões paroquiais. E na zona rural em escolas, casa de famílias, igrejas, que tinham nas localidades e outros espaços que a comunidade oferecia. Isso sempre em função específica dos alunos que não foi possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular, mas que foram alunos assíduo no MEB

Os alunos após terem sido alfabetizados nas salas de aula do MEB e que pretendiam dar continuidade aos seus estudos, eram encaminhados para as escolas da rede Estadual, que ofereciam o Ensino Noturno. O MEB oferecia a alfabetização e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, mas aqui em Cuiabá ofereceu apenas a alfabetização

As aulas do MEB eram ministradas pelos Monitores, que quase sempre eram pessoas das comunidades, sem formação profissional, com uma duração de duas horas. Já o horário das aulas era o que melhor atendesse os alunos trabalhadores.

O MEB utilizava um material didático pedagógico próprio, e segundo a Professora Miranda, a metodologia era:

(...) específica, de acordo com o materiais didáticos e o meios em que os alunos residiam. De acordo com a sua comunidade era registrado um trabalho em cima daquilo, que no momento eles gostariam de estudar. Os temas eram trabalhados juntamente com os alunos de acordo com a sua vivência, era trabalho em texto, em cartazes, em forma de que os alunos tinham condições de colocar suas experiências em pauta.

O material didático pedagógico e a metodologia seguiam as mesmas orientações do MEB nacional.

A Rádio Difusora Bom Jesus de Cuiabá veiculava todos os dias da semana, das 17:00 às 19:00 h. as aulas tanto para alunos da zona urbana quanto para os da zona rural. A Igreja Católica, através da alfabetização realizada pelo Programa do MEB, deu uma grande contribuição para a educação de adultos no Município de Cuiabá.

No limiar da década de 70, o MOBRAL ampliou a oferta da educação de adultos por quase todo território nacional. Nesse período, o Município de Cuiabá, em ação conjunta com a Secretaria Municipal de Educação, implantou o MOBRAL, através de convênios firmados com o Governo do Estado de Mato Grosso e o Governo Federal, seguindo as mesmas orientações do MOBRAL Nacional. O MOBRAL Municipal, segundo a Professora Queiroz, usava a estrutura do MOBRAL Estadual, até por estar mais próximo do MOBRAL Estadual, do que no MOBRAL Nacional.

Para a implantação do MOBRAL Municipal, o Secretário Municipal de Educação, junto com os técnicos e Coordenadores de Área de Cuiabá selecionaram os Monitores. Os próprios monitores eram encarregados de fazer os cadastros dos analfabetos, tanto na zona urbana quanto na zona rural e encaminhavam a Secretaria Municipal de Educação. Essa última tinha a incumbência de encaminhar os cadastros ao MOBRAL Estadual. Esse, por sua vez, reconferia os cadastros e encaminhava-os ao MOBRAL Nacional, para que agilizasse o pagamento.

Com o propósito de agilizar os recursos financeiros endereçados aos monitores, o MOBRAL Nacional conferia e encaminhava o dinheiro por aluno cadastrado, para o MOBRAL Estadual. A este competia não só o pagamento como efetuar a prestação de contas ao MOBRAL Nacional.

Durante a vigência do MOBRAL, o Município ofereceu apenas alfabetização, e os alunos, tantos os da zona urbana quanto os da zona rural, após serem alfabetizados eram encaminhados para cursar o antigo primário, nas salas de aulas do PEI (Programa de Educação Integral), oferecido pelo Estado, também em parceria com o MOBRAL Nacional.

A alfabetização oferecida pelo Município seguiu as mesmas orientações teóricas metodológicas do MOBRAL Nacional. As salas de aula formadas, aproximadamente, com vinte e cinco alunos em cada turma, eram organizadas em igrejas, salas de aula ociosas, nas unidades escolares municipal ou Estadual, salão paroquial, entre outros espaços disponíveis.

A partir de 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, e o Município de Cuiabá continuou com o Convênio para atender a alfabetização e o antigo primário, (as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental).

Em 1980, a alfabetização de adultos foi ampliada no Município de Cuiabá, com as ações desenvolvidas pela Entidade Fé e Alegria (Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social), que iniciou a oferta de alfabetização para alunos trabalhadores, que pertenciam ou não à comunidade católica.

De acordo com o Relatório de Atividades desenvolvidos por essa entidade (1993), a Secretaria Municipal de Educação firmou convênio com a Entidade Fé e Alegria, objetivando atender a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais no município de Cuiabá.

A entidade Fé e Alegria foi fundada na Venezuela em 1955, pelo Padre José Maria Velaz e disseminou-se em vários países.

Em Cuiabá, a Escola de Primeiro Grau Fé e Alegria foi criada em 1984, sediada no Bairro Quarta Feira. O Conselho Estadual de Educação (CEE) autorizou o funcionamento das quatro primeiras séries do então Primeiro Grau, com a Resolução n ° 92/84/CEE, em 10 de julho de 1984, publicada no Diário Oficial no dia 20 de agosto de 1984.

Essa unidade escolar ofereceu a alfabetização e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no período de 1984 a 1995.

Em 1996, essa Escola deixou de oferecer a Educação de Jovens e Adultos e passou a atender crianças portadoras de necessidades especiais.

Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação visando atender o Ensino Supletivo no Município de Cuiabá, seguindo as orientações da LDB 5692/71, referente a essa modalidade de ensino, elaborou o Programa e encaminhou-o ao Conselho Estadual de Educação, solicitando autorização para o funcionamento do antigo primário (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental).

A Secretaria pretendia que o Conselho Estadual de Educação autorizasse o funcionamento do antigo primário, na modalidade do Ensino Supletivo, em início de 1986. Mas o Programa só foi autorizado em 13 de dezembro de 1988, através da Resolução n 319/88.

Como a Secretaria Municipal de Educação iniciara essa modalidade de ensino em março de 1986, sem a prévia autorização do Conselho, recorreu ao órgão visando a validação dos certificados de conclusão de curso dos alunos no período de 1986 a 1988.

O Programa do Supletivo, para atender a referida clientela utilizou uma metodologia diferenciada:

(...) cujo “planejamento é o pensar que se efetiva na prática” . Partindo das “NECESSIDADES BÁSICAS DO SER HUMANO” como núcleo geradores centrais, desencadeia-se em TEMAS GERADORES (para contextualização) e PALAVRAS GERADORAS ( para o processo de decodificação) possibilitando o domínio da leitura e da escrita, fundamentada na vivência e experiência acumulada.

Outros elementos do cotidiano (contas de luz e água, alógona, etc.) constitui – se em materiais didáticas explorados para enriquecer o ato educativo. O livro didático (qualquer) deve subsidiar a prática educativa utilizado como suporte, possibilitando a crítica, comparação e produção de novos textos (MATO GROSSO, Parecer n 247/88/ CEE, pág. 2).

Os conteúdos ministrados no Programa deveriam atender os componentes obrigatórios do núcleo comum, prescritos nas orientações nacionais. A estrutura curricular compunha-se de 3 (três) etapas, sendo: 1<sup>a</sup> etapa, o período de alfabetização; 2<sup>a</sup> etapa, pós alfabetização I e 3<sup>a</sup> etapa o pós alfabetização II.

A primeira etapa tinha um período de duração de 5 (cinco) a 9 (nove) meses. A segunda e terceira etapa, o período variava de 7 (sete) a 9 (nove) meses.

A carga horária do Programa era de 1.410 horas., com duas horas e meia de aulas por dia. Os alunos do Programa para ingressarem na primeira série do antigo primário, deveriam ter 14 anos ou mais.

A avaliação do rendimento escolar era realizada no final de cada etapa, e o aluno que fosse considerado “apto” era promovido para a série subsequente, se alcançasse um conceito “S” suficiente. E deveria também obter 50% (cinquenta por cento) de frequência.

No período de 97 a 98, a Secretaria Municipal de Educação (SME), no Governo do Prefeito Roberto França, fez uma parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria Estadual de Educação, para implantar o Projeto ALFA no Município de Cuiabá.

Nessa parceria, a Secretaria Municipal de Educação ficou responsável em formar as turmas de alunos a serem alfabetizadas, com auxílio dos presidentes de bairros, das igrejas, escolas e outros voluntários interessados na causa. Onde houvesse analfabetos, que quisessem estudar era formada uma ou mais salas de alfabetização Após organizar as turmas, a Secretaria Municipal de Educação contratava os professores e acompanhava o processo ensino aprendizagem.

A Secretaria Estadual de Educação repassava o material didático pedagógico aos alunos matriculados e um Kit (contendo o caderno do alfabetizador e cinco pequenos livros, que abordavam os temas Cultura, Ambiente, Vida, Trabalho, e Declaração Universal dos Direitos Humanos e oferecia também a capacitação para o professor.

Os alunos, após serem alfabetizados, recebiam um certificado. Entretanto, se os alunos desejassem dar continuidade aos seus estudos, precisavam fazer uma avaliação de verificação de aprendizagem, na escola. Dependendo do resultado obtido, os alunos poderiam matricular-se na primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal ou Estadual escolhida.

A Secretaria Municipal de Educação foi parceira do Estado no primeiro mandato do Governador Dante Martins de Oliveira, no período de 1995 a 1998. O município foi parceira do Estado no biênio 1997 e 1998.

No segundo mandato do referido Governo, (1999 a 2002), a Secretaria Estadual de Educação continuou oferecendo a alfabetização através do Projeto Alfa, mas a Secretaria Municipal de Educação não renovou parceria com o Estado.

As últimas quatro séries do Ensino Fundamental, no Município de Cuiabá, foram implantadas em 1988. De acordo com a Resolução n. 125/98-CEE/MT (Conselho Estadual de Educação), a primeira escola a ser autorizada para o funcionamento de 5ª a 8ª séries, foi a Escola Municipal de 1º e 2º graus Padre Agostinho Colli, através do processo n. 118/98-CEE, que autorizou a escola acima citada, a implantar os cursos de suplência II, Correspondente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5º e 8º série) e a implantação do Ensino médio Supletivo Segundo a mesma Resolução, o município era responsável pela manutenção da escola, pagamento de professores e oferta de material didático pedagógico.

Para implantar as últimas quatro séries do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação não elaborou um programa para Educação de Jovens e Adultos,



como fez com as primeiras séries do Ensino Fundamental e encaminhou para o Conselho Estadual de Educação aprová-lo.

O processo foi diferente, iniciou na escola conforme a demanda por essa oferta educacional. A unidade escolar organizava as turmas e solicitava autorização junto a Secretaria Municipal de Educação para implantação de cursos de Suplência I, ou cursos de Suplência II ou curso de Suplência em nível médio, conforme a procura.

Após fazer o levantamento dos interessados em cursar a modalidade de ensino, a unidade escolar solicitava autorização da Secretaria Municipal de Educação para implantar os cursos que a clientela pretendia. Essa solicitação, às vezes, era formalizada por ofício e, às vezes, era apenas um acordo verbal entre escola e Secretaria Municipal de Educação.

Quando a Secretaria Municipal de Educação autorizava a escola a implantar os cursos de Suplência, ela montava o processo referente ao curso pretendido de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, ou Ensino Médio e encaminhava solicitando ao Conselho Estadual de Educação, autorização de funcionamento dos cursos, de acordo com as necessidades da clientela da unidade escolar.

Esse processo, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, deveria contemplar todas as exigências da legislação vigente. Após análise criteriosa do processo, o Conselho Estadual de Educação deferia-o ou não. Em caso de deferimento, o processo era publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, e a unidade escola estava apta ao funcionamento dos cursos. Caso contrário, o processo era devolvido para a unidade escolar para cumprir as exigências solicitadas.

Apesar da LDB n. 9394/96, ter modificado a denominação de Suplência para Educação de Jovens e Adultos em 1996, o Estado de Mato Grosso e o Município de Cuiabá ainda não haviam regulamentado essa oferta educacional, de acordo com as novas

exigências da legislação nacional vigente. Portanto, no Estado em 1998, ainda continuava a denominação de Ensino Supletivo.

Desde a implantação do Programa, que atendeu o antigo primário (correspondente as quatro primeiras séries do ensino fundamental), na modalidade Supletiva, no Município de Cuiabá, em 1986 até 2002, todas as escolas de ambas as redes Municipal e Estadual, seguiram as mesmas orientações do Conselho Estadual de Educação (C E E.). Esse Conselho prescrevia as regras e as normas de funcionamento para todas as escolas. A princípio o Conselho Estadual de Educação orientava as escolas seguindo as deliberações do Parecer n. 699/72/CFE, promulgado pelo Conselho Federal de Educação, em 06 de julho de 1972. A última Resolução que orientou as escolas municipais e as escolas estaduais foi a Resolução n. 137/91/CEE ( Conselho Estadual de Educação) que apresenta a seguinte estrutura:

- a) Suplência I ensino equivalente às quatro primeira séries do Ensino Fundamental Regular, ministrados em quatro semestres ou períodos letivos;
- b) Suplencia II – ensino equivalente às quatro ultimas séries do Ensino Fundamental Regular ministrados em quatro semestres ou período letivos;
- c) Suplencia em Nível Médio - com duração de pelo menos três semestres ou período letivos;
- d) Suplencia Profissionalizante – habilitação de professores não titulados em Nível de Ensino Médio, com duração fixada em normas próprias, dependendo do curso. (MATO GROSSO, Resolução n. 137/91/CEE. Publicada no Diário Oficial em 11/09/1991).

Com a promulgação do Parecer n.11/00CNE/CEB, o Conselho Estadual de Educação precisou de uma nova Resolução que o atendesse em suas exigências. Assim, através de novos entendimentos o CEE elaborou a Resolução n. 180/00/CEE, publicada no Diário Oficial no dia 04 de outubro de 2000, com novas orientações para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, como também alterou a estrutura e o funcionamento dos cursos presenciais. A partir daí, as unidades escolares do Estado, que oferecem essa modalidade de ensino, com curso presencial, orientam – se pela nova estrutura, conforme prescreve em seu Artigo 7º :

I – A duração mínima de 3 (três) fases para cada seguimento do Ensino Fundamental e três ( 3 ) fases para o Ensino Médio.

II – Para cada fase, o cumprimento de, no mínimo, 800 horas e 200 dias letivos;  
(MATO GROSSO, Resolução n.180/00/CEE. Publicada Diário Oficial dia 04 /10/00. p 23).

Com a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) as normas e formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos passaram a ser de sua responsabilidade. O Conselho, no uso de suas atribuições legais promulgou a Instrução Normativa n. 002/02/CME e posteriormente a Resolução n. 003/02/CME/CBA - MT., que possibilitou a elaboração e implantação de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos para a rede Municipal de Ensino em Cuiabá. Essa proposta foi sistematizada no Projeto ELOVIDA, que foi implantado no Município em 2002;

**PARTE II**

**ELOVIDA: MARCO REFERENCIAL DO PROJETO**

## CAPITULO IV

### O PROJETO EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA – ELOVIDA

Dentre muitas outras formas de organização da Educação de Jovens e Adultos, o ELOVIDA é uma oferta dessa modalidade de ensino, e vem procurando atender a demanda por escolaridade de homens e mulheres, acima de 15 anos, no processo de escolarização em vários bairros da cidade. Esse Projeto fundamentou - se na legislação vigente, em princípios encontrados em Paulo Freire, Jacques Delors e nas idéias pedagógica e política do Educador Carlos Alberto Reyes Maldonado, que liderou como Secretário Municipal de Educação a elaboração e implantação do ELOVIDA.

A população atendida pelo referido projeto subdividiu-se em duas categorias, os que não ingressaram na escola, que são os analfabetos e os que ingressaram, mas não conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Os alunos atendidos pelo Projeto ELOVIDA são, em sua maioria, jovens trabalhadores, oriundos das camadas populares, moradores de bairros periféricos de Cuiabá.

A Proposta Pedagógica do ELOVIDA orientou-se fundamentalmente no pensamento de Paulo Freire e Jacques Delors.

Para Paulo Freire (1987), o homem é um ser inacabado, incompleto, que está em transformação constante, por isso precisa estar se educando desde seu nascimento até a sua morte. Já Delors (2004), afirmou compreender os quatro grandes pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, como indispensável para a educação, considerando que homem passa por sucessivas transformações no decorrer de sua vida. Em cada nova etapa, precisa adquirir novos conhecimentos, isto é, novas habilidades e

competências para atender as novas exigências do processo histórico construído por ele mesmo, construído com os outros homens, ou pelos outros homens.

Para atender esses requisitos de um amplo conhecimento, só seria possível através da Educação ao Longo da Vida, que por sua vez possibilitaria também a construção de um homem, que conseguiria articular os saberes locais com os saberes globais, tornando-se assim um homem do mundo, sem perder a sua identidade. Vem daí a explicação da denominação do Projeto como Educação ao Longo da Vida

As orientações contidas no ELOVIDA, para as escolas Municipais de Cuiabá elaborarem seus projetos políticos pedagógicos, balizaram-se em uma política considerada de inclusão de toda a sua população, independente de idade, sexo, condições econômicas, entre outras variáveis. Essa educação, num processo formal, deveria oportunizar ao aluno, o conhecimento acumulado socialmente pela humanidade, de forma a conseguir superar suas dificuldades, aprendendo a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser mais humano.

A subjetivação desses quatro pilares possibilita ao homem e a mulher do ELOVIDA, conquistar autonomia intelectual e social. Deve também possibilitar, apoiado na afirmação de Paulo Freire (1987), a formação de um homem construtor de sua própria história.

A Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá, como uma oferta de responsabilidade do poder Municipal foi implantada em 1986, com a antiga denominação de Ensino Supletivo. E desde sua implantação até 2000, tanto as escolas da rede Municipal quanto as escolas da rede Estadual seguiram as mesmas orientações das legislações do Conselho Estadual de Educação (CEE). E a última legislação encaminhada nesse sentido, foi a Resolução n. 137/91/CEE, que prescreveu as orientações aos Cursos de Suplência de Educação Básica, com avaliação no processo.

Esses cursos tinham um período letivo, com duração mínima de 100 dias e uma carga horária de 400 horas por semestres. O nível Fundamental era composto por oito (8) semestre,

correspondendo a quatro (4) anos. O Ensino Médio era composto por três (3) semestres, correspondendo a um ano e meio.

Com a LDB n. 9394/96 e a promulgação do Parecer n.11/00/CNE/CEB, em 2000, técnicos do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, junto com o Secretário Municipal de Educação Carlos Alberto Reyes Maldonado e a Secretária Estadual de Educação, iniciaram uma discussão para reorganizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) respeitando as novas exigências legais, baseadas na compreensão da Educação de Jovens e Adultos, articulada com o dispositivo na nova LDB. n. 9394/96/CNE/CEB.

Dessas discussões originou a Resolução n. 180/00/CEE, do Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial do dia 04 de outubro de 2000, que alterou radicalmente a estrutura dos cursos, com aula presencial. De acordo com essa nova Resolução, o período letivo passou a ter 200 dias, carga horária de 800 h. O nível Fundamental passou a ter uma duração de seis (6) anos e o médio de três (3) anos, tempo equivalente ao ensino regular.

Concomitante a essas discussões de reorganização da EJA, a Secretaria Municipal de Educação discutiu a necessidade de instituir um Conselho Municipal de Educação, assegurado e referendado pela LDB n. 9394/96, que os Municípios podiam se integrar ao Conselho Estadual de Educação, ou podiam instituir seu próprio conselho.

No bojo das discussões, foi instituído o Conselho Municipal de Educação previstos na LDB n. 9394/96, conforme descrito em seus Artigos 10 e 11

Artigo 10 “Os Estados incumbir-se-ão de:” Inciso V “Baixar Normas complementares para os sistemas de Ensino”

Artigo 11 – “Os Municípios incumbir-se-ão de: parágrafo único - Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao Sistema Estadual de ensino ou compor ele mesmo um sistema Único de Educação Básica”(BRASIL, LDB, ART 10 e 11)

No caso, a Secretaria Municipal de Educação, no Município de Cuiabá não se integrou ao Conselho Estadual de Educação e instituiu seu próprio Conselho Municipal de Educação, através da Lei n 4.131 de 03 de dezembro de 2001, publicado na Gazeta n. 550, de 07/12/01, com competência “consultiva, deliberativo, normativo e de assessoramento superior da Secretaria Municipal de Educação, com representação paritária entre o Governo Municipal e a sociedade civil organizada”.

Uma vez instituído o Conselho Municipal de Educação, estabeleceu critérios e formas de ofertas na Instrução Normativa n. 002/02/CME, e na Resolução n. 003/CME/CBA-MT, que passaram a orientar a nova forma de atendimento da Educação de Jovens e Adultos.

Para elaborar a Instrução Normativa n. 002/2002/GS/SME, publicada na Gazeta no dia 05/04/2002, que estabeleceu os critérios e formas de oferta para a Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA), na rede Municipal, foi constituída uma comissão pela Portaria n.164/01/GS/SME, publicada na Gazeta n. 535, de 24/08/2001, composta por Técnicos da Diretoria de Ensino e Pesquisa, (DEP) e da Diretoria de Documentação e Informação (DDI), ambas Diretorias da Secretaria Municipal de Educação, para elaborar e sistematizar as normas, visando autorização, reconhecimento, credenciamento e supervisão das escolas públicas da rede Municipal de Cuiabá.

De acordo com o relatório da Secretaria Municipal de Educação, realizado pela comissão que compôs a Portaria n. 189/2002, a comissão que compôs a Portaria n. 164/2001 desenvolveu várias atividades, que tiveram início em setembro de 2001 e se prolongaram até 2002, conforme descreve o Relatório:

pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos I e II segmentos, a então Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) elaborou um cronograma de reuniões por regionais, tendo como eixos:

(...) a partir de setembro de 2001, com o propósito de reformulação da proposta Ciclos de discussões e coletas de dados da EJA nas unidades de ensino, com professores equipe gestora e assessores da SME/EJA;  
Análise de conjuntura, especificidade da clientela e dos profissionais da EJA;



Objetivo de reestruturar o currículo para o 1º e 2º segmentos. (Relatório da Comissão Instituída pela Portaria 189/2002/GS/SME)

A comissão promoveu várias reuniões de estudos por regiões, com objetivo de auxiliar as equipes gestoras e o corpo docente a elaborarem ou reformularem seus projetos político pedagógicos, de acordo com a nova proposta para a Educação de Jovens e Adultos, expressa no ELOVIDA. .

Posterior a essas reuniões por regiões, a comissão fez visitas em cada unidade escolar, que oferecia essa modalidade de ensino, com o objetivo de levantar dados sobre as condições socioculturais dos alunos, bem como também, levantar o nível de formação, situação funcional e carga horária dos profissionais que atuavam nessa modalidade de ensino.

Essa comissão

(...) em 2002, ao tempo que o Conselho Municipal de Educação de Cuiabá se estruturava e regulamentava a oferta da Educação Básica e das Modalidades Educacionais, entre elas a oferta para a Educação ao Longo da Vida no Sistema Público de Ensino do Município de Cuiabá, (. . .) a Secretaria Municipal de Educação por intermédio da Equipe de Jovens e Adultos, vinculada à Diretoria de Políticas Educacionais, realizou vários encontros e visita e "In loco" nas escolas que ofereciam e estavam na eminência de oferecer a EJA, conforme Instrução Normativa n.º 002/02 SME. (Relatório da Comissão Instituída pela Portaria 189/2002/GS/SME).

Essa Instrução Normativa n. 002/GS/SME, referendou-se na Resolução n. 003/2002/SME/CME, que regulamentou a oferta da Educação de Jovens e Adultos, no Município de Cuiabá, com a denominação de Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA..

O período que precedeu a Normatização da Resolução acima citada, a comissão formada ainda pela Portaria n. 164/01/SME realizou vários Seminários no Auditório da Secretaria Municipal de Educação, com objetivo de esclarecer dúvidas, auxiliar as unidades escolares da rede municipal a elaborarem seus projetos políticos pedagógicos, trocar experiências entre a equipe da Secretaria Municipal de Educação, diretores e coordenadores

pedagógicos que participaram dos Seminários. Discutia-se também nesses encontros as causas dos altos índices de evasão e repetência. Além dessas atividades descritas foram realizados, de acordo com o Relatório, quatro encontros que tiveram como objetivo a Formação Continuada de Professores da Rede Municipal.

O primeiro Encontro foi realizado no Hotel Mato Grosso Palace, no período de 23 a 27 de setembro de 2002, e abordou os temas referentes a Currículo, Novas Formas de Organização Escolar, Política de oferta de EJA no Sistema Municipal de Cuiabá, autonomia das escolas, para elaborarem suas propostas pedagógicas de modo diferenciado de forma que atendessem às necessidades da comunidade escolar.

O segundo encontro foi realizado, também no Hotel Mato Grosso Palace, no período de 28 de outubro a 01 de novembro de 2002, e trabalhou a metodologia no Ensino da Linguagem na Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro encontro foi realizado no Hotel Fazenda Mato Grosso, o foco principal foi a avaliação emancipatória. Foram apresentados e discutidos várias alternativas para avaliar de forma diferenciada o aluno da Educação ao Longo da Vida.

O quarto encontro foi realizado no Centro de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação, no período de 20 a 22 de novembro de 2002, e tratou de esclarecer dúvidas que por acaso a unidade escolar tivesse em relação à nova oferta da Educação contemplada na Proposta Pedagógica do ELOVIDA, já que fora aprovada a nova Resolução que reorganizara a nova forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos. No coletivo elaboraram também um roteiro com os principais tópicos que deveriam estar contidos na Proposta Política Pedagógica da escola, que eram:

(...) identificação, apresentação, histórico contextualização, justificativa, Objetivos (Geral e Específico), Referencial teórico, Metodologia, Estrutura e funcionamento, Tempo do professor e do aluno em sala de aula e fora dela, Enturmação e Progressão, Avaliação (Relatório da Comissão Instituída pela Portaria 189/2002/GS/SME).

O Conselho Municipal de Educação estruturou uma nova oferta para a Educação de Jovens e Adultos, que se objetivou na Resolução n.003/02/CME/Cbá-MT, de 06 de novembro de 2002. Essa nova Resolução reorganizou a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, como também, estabeleceu normas e formas de oferta da Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA).

Essa denominação “Educação ao Longo da Vida”, tem sua origem no capítulo n ° 5 da Edição brasileira do Relatório Jacques Delors, o qual afirma que:

(...) a evolução rápida do mundo exige uma atualização continua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar – se. (pag. 103) ( ... ) Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem outros. (...) a comissão entendeu designar, no relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida” .Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigência do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS. 2004, p.103 e 104).

A Resolução 003/02/CME, em seu artigo 4º, compreende as ofertas educacionais formais como: “I Educação Fundamental de Valorização do Ser e da Vida, II- Educação de Jovens e Adultos, III- Educação Profissional em Nível Técnico”.

A educação formal possibilita aos alunos dar continuidade em seus estudos nas séries ou níveis subsequentes, com certificação legal. Essa oferta fundamenta sua proposta curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Sendo que, na parte obrigatória do currículo, a escola deverá guiar-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto a parte diversificada, a escola tem autonomia para definir em projeto específico de ensino.

O Artigo 7º da Resolução n 003/02, descreve que: “(...) as ofertas Educacionais Formais deverão atender as características socioculturais da localidade de oferta, os interesses e necessidades, mediatos e imediatos dos educandos e as condições de vida e de trabalho dos mesmos (Resolução n ° 003/02/SME/CME. p. 3).

Para atender essas necessidades “socioculturais” e interesses dos educando a unidade escolar pode oferecer o ensino presencial ou semi-presencial. No ensino presencial, já está implícito que a presença é obrigatória e no semi-presencial, a presença é complementada com atividades educativas extra-classe, realizadas em horários mais adequados aos alunos.

O Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, na forma presencial, está organizada em quatro etapas, correspondendo aos oito (8) anos do ensino fundamental regular, conforme demonstra a estrutura a seguir: 1ª etapa- corresponde à 1ª e 2ª séries; 2ª etapa corresponde à 3ª e 4ª séries; 3ª etapa- corresponde à 5ª e 6ª séries; 4ª etapa- corresponde à 7ª e 8ª séries;

A primeira etapa atende os alunos que não sabem ler e nem escrever, a duração dela depende do tempo que eles levam para adquirir as habilidades e competências da leitura e da escrita, necessárias para dar continuidade a seus estudos. O tempo utilizado é determinado pelo ritmo do aluno, apresentado durante o processo de alfabetização.

Nas etapas seguintes, os alunos podem submeter-se a um teste de avaliação e serem promovidos para as etapas subsequentes ou permanecerem na mesma etapa, dependendo do resultado obtido na avaliação.

A avaliação que possibilita o aluno dar prosseguimento em seus estudos, ou concluir um determinado nível, deve respeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais, já contemplados no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Já na oferta de ensino semi-presencial, o aluno deverá ter 50% (cinquenta por cento) de frequência obrigatória e a carga horária restante pode ser contemplada com atividades educativas extra-classe. A instituição ofertante definirá as atividades programadas para completar a carga horária, bem como a metodologia e avaliação do processo ensino

aprendizagem. Ela não pode perder de vista, que deve atender as necessidades socioculturais da clientela, como também as condições de vida do aluno trabalhador.

As duas formas de ensino, presencial ou semi-presencial, precisam estar contempladas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, que deve ser elaborado no coletivo, pelos professores, diretor, coordenadores e representantes de alunos, referendado pelo Conselho Municipal de Educação e homologado pelo Secretário Municipal de Educação.

As turmas são formadas, de acordo com os níveis de escolarização previamente comprovados e documentados para a etapa a qual se encontra habilitado. Se o aluno não tem documento para comprovar sua escolarização anterior, caberá a escola receptora elaborar e aplicar avaliações que possibilitem definir as habilidades e competências na etapa em que o aluno deverá ser integrado.

Quanto à exigência de idade, o educando precisa ter no mínimo 15 anos ou mais para ingressar no Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio. Atualmente, o referido Projeto está atendendo alunos em nível Fundamental, correspondente a III e IV Etapa.

No início da implantação do ELOVIDA considerou a possibilidade de oferecer uma educação não formal, que necessariamente não conduziria o aluno a dar seqüência às séries subsequentes, conforme descreve o artigo 3º, inciso II, que se caracteriza pelo (...) “atendimento dos interesses individuais ou coletivos, em área genérica do conhecimento, não possibilitando o acesso aos níveis formais de oferta educativa” (Cuibá-MT. Resolução n.º 003/CME. pág. 2).

Nessa oferta não formal, o aluno não teria um tempo definido para efetuar sua matrícula, e sim poderia ingressar na escola em qualquer época do ano, assim também como não teria tempo para sair. Ele precisaria desenvolver as habilidades e competências dos conteúdos contemplados na Proposta Curricular do Ensino Fundamental.

Nessa oferta não existiria também, uma exigência formal de determinada carga horária ou dias letivos. As competências e habilidades que o aluno deveria alcançar ao concluir seu curso, deveriam ser definidas por cada unidade escolar e contemplada em seu Projeto Político Pedagógico. A oferta com essa característica não prosperou nas escolas da rede municipal que ofereciam e oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

Após a promulgação da Resolução n. 003/2002/SME/CME, foi instituída uma nova comissão, pela Portaria 189/2002/GS/SME, em 16 de dezembro de 2002, com representantes do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), da Secretaria Municipal de Educação, representantes do Conselho Municipal de Educação e representantes das unidades escolares da rede Municipal. EMEB. Francisco de Brito e EMEB Lenine de Campos Póvoas. Essa comissão auxiliou as unidades escolares, que passaram a oferecer a ELOVIDA, a construção dos seus projeto políticos pedagógicos e análise dos processos que foram posteriormente encaminhados ao Conselho Municipal de Educação, solicitando autorização para funcionamento dentro da nova organização.

As orientações dessa comissão eram que os Projetos Políticos Pedagógicos deveriam ser elaborados de acordo com as orientações do Programa da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com a Instrução Normativa n.º 002/02, com a Resolução n. 003/02/CME/CBA-MT, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ensino Fundamental deveria também seguir as orientações do Parecer n.º 04/98 CNE/CEB, Resolução n.º 02/98/CNE-CEB; Lei Complementar n 50 de 1º de outubro de 1998, Parecer n. 11/2000 CNE/CEB.

O Parecer n. 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, foi elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como relator, o Conselheiro Dr. Carlos Roberto Jamil Cury. Esse Parecer regulamentou os Artigos 37 e 38, referentes à Educação de Jovens e Adultos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em

âmbito nacional e estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse Parecer prescreveu as três funções de Educação de Jovens e Adultos, como função reparadora, equalizadora e função permanente.

A função reparadora, segundo Soares:

(...) deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especialidades socioculturais deste segmento para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos ( SOARES, 2002, p. 38)

Essa função, a medida que o Ensino Fundamental Regular universalizar o ensino, e que o processo ensino aprendizagem conseguir manter todos os alunos em sala de aula, com acesso e sucesso, ela deixará de existir, já que toda a população terá cursado a Educação Básica.

A função equalizadora, segundo o mesmo autor:

vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como dona de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (...) A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações e alocação em vista de mais igualdade(SOARES, 2002, p. 39).

Essa função propõe o acesso a escola dos jovens e adultos, que por uma ou outra circunstância não frequentaram os bancos escolares na idade certa, incluso nesses, os que frequentaram as salas de aula, mas não tiveram sucesso no processo ensino aprendizagem, e assim terminaram desistindo.

O retorno desses jovens e adultos para a sala de aula possibilita-lhes a aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, deixando-os melhor preparados, em condições de confrontar com o outro, em nível de formação e de conhecimento.

A função permanente ou função qualificadora, como é denominada é a que proporciona, no entendimento de Soares:

a todos a atualização de conhecimento por toda a vida” (...) ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadro escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (SOARES, 2002, p. 41)

Essa função qualificadora ou permanente é a que atende as necessidades do século XXI, como prescreve o relatório da UNESCO( 97), que essa função promete a qualificação para todos os brasileiros, independente da idade, como também a criação de uma sociedade educada para a solidariedade, a diversidade, a igualdade. Insere-se também nessa função, o ensino, a pesquisa, a produção, a inserção aos meios de comunicação, aos meios eletrônicos, a produção de material didático-pedagógico, entre outras ofertas educacionais, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. .

O Parecer n. 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998, elaborado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e que tem como Relatora a Conselheira Regina Alcântara de Assis, versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essas diretrizes estabelecidas pelo parecer são:

- a) Os princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c) Os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, Parecer n ° 04/98.CNE/CEB).

Essas diretrizes, que orientam a parte obrigatória do Currículo do ELOVIDA, devem possibilitar a formação de um aluno que tenha autonomia em suas ações de leitura e escrita, conhecimentos das ciências sociais e exatas; vivências dos princípios éticos, sendo capaz de



assumir suas ações com responsabilidade; que conheça os seus direitos e seus deveres, aprenda a colocar em prática os princípios democráticos, seja criativo, desenvolva os princípios da estética e da sensibilidade e envolva-se na cultura de seu país. Esse conjunto de diretrizes auxilia o aluno a perceber melhor o mundo no qual se insere.

As orientações do processo ensino aprendizagem para as unidades escolares, oferecida pelo Projeto ELOVIDA, fundamentaram-se em uma:

(...) concepção construtivista, caracteriza-se como atividade mental construtiva, que parte de conhecimentos prévios dos alunos (...) Os alunos jovens e adultos, devido ao seu percurso de vida, detém experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. É a partir desses conhecimentos que se dá o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados (Cuiabá, Minuta do Projeto Político Pedagógico do Instituto ELOVIDA, 2004, p. 28) .

Essas orientações estão em consonância com o pensamento de Paulo Freire, que também propôs que a escola respeitasse o conhecimento de mundo que o aluno traz quando ingressa na escola.

A Resolução n. 02/98–CNE/CEB estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental. As unidades escolares que oferecem a modalidade de ensino, contempladas na proposta do ELOVIDA, devem seguir também as orientações dessa Resolução para a elaboração de suas propostas curriculares.

Pensando em melhorar as condições de oferta da Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá, o Poder Executivo Municipal instituiu uma Fundação Educacional, denominada Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), pela Lei n. 4.325, em 26 de dezembro de 2002, publicada na Gazeta Municipal, do dia 27 de dezembro de 2002, com objetivo de gerenciar as ofertas da Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá, A mesma era responsável pelo gerenciamento da oferta de escolarização formal de Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede municipal, pela criação e administração da experiência

da Universidade Popular Comunitária (UPC) e por um canal de televisão Comunitária – PV, Pixé.

A UPC, uma oferta também da Educação de Jovens e Adultos, como o ELOVIDA, destina atender pessoas com 25 anos ou mais, desde o processo de alfabetização até o ensino superior e pós graduação. A Resolução n. 006/05/CME/CEB-MT, autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio dos cinco *campis* da UPC, conforme descrevemos a seguir: Herbet de Souza, Paulo Freire, Bela Verena, Maria Elisa Bocaiúva e Prof. Delmira Monteiro de Figueiredo. A UPC, em 2006, está oferecendo alfabetização, o Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio, mas pretende se firmar como instituição de ensino superior.

No período de 2003 e 2004, a FUNEC passou a ser responsável por todas as ofertas referentes à Educação de Jovens e Adultos, incluindo o Instituto ELOVIDA, que era um órgão dentro da FUNEC, responsável pela oferta da Educação ao Longo da Vida.

De acordo com o Artigo 1º, Inciso I a VIII, da Lei Complementar n. 097/03, de 16 de setembro de 2003, publicada na Gazeta n. 650, de 19/09/03, a FUNEC tinha como objetivo:

- I – Manter a Universidade Popular Comunitária de Cuiabá – UPC;
- II – Criar e manter estrutura de apoio educativo como editora e emissora de rádio Televisão;
- III- Promover, apoiar, incentivar e patrocinar ações nos campos cultural, educacional, social, comunitário, recreativo, esportivo, científico e tecnológico;
- IV- Estabelecer parcerias com entidades públicas ou privadas, nacionais ou Estrangeiras, através de contratos, convênios ou doações para o desenvolvimento ou a transferência de processo e equipamentos tecnológicos ou científicos e outras atividades identificadas com seus objetivos;
- V- Criar programas de bolsas de estudo, arte ou trabalho em nível básico, técnico ou tecnológico;
- VI- Instituir e conceder prêmios e honorarias para pessoas ou organizações que contribuam para o desenvolvimento educacional científico ou cultural da comunidade. (Cuiabá, Lei Complementar n . 097/03/FUNEC).

De acordo com os dados da FUNEC, em 2004 havia trinta e cinco (35) escolas que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos. Dessas, vinte (20) tiveram seus Projetos Políticos Pedagógicos autorizados pelo Conselho Municipal de Educação para funcionarem no período

de 2001 a 2005, ou seja quatro (4) anos. Após o vencimento desse período, os cursos nos modos da ELOVIDA, deveriam passar por uma avaliação, para depois receber nova autorização do Conselho Municipal de Educação.

Ainda de acordo com os dados da FUNEC, o quadro de docentes, em 2004 era composto por 156 professores, sendo 53 professores do (sexo masculino), correspondendo a 33,97% e 103 professoras do (sexo feminino) correspondendo a 66,03%. Havia uma taxa predominante do sexo feminino.

A Secretaria Municipal de Educação tinha como meta atender seis mil (6.000) alunos por ano. Mas os dados estatísticos, do censo escolar da Secretaria Municipal de Educação, em 2003, revelou que foram matriculados três mil, oitocentos e trinta e oito alunos (3.838) em 2004 foram matriculados quatro mil, duzentos e cinquenta e sete (4.257) alunos, portanto as metas para as matrículas não foram alcançadas.

Além de não atingir a meta nas matrículas, os dados estatísticos de 2004, coletados pela Coordenadoria de Informática da Secretaria Municipal de Educação, revelaram que o índice de reprovação dos alunos do ELOVIDA foi de 24,13%, equivalente a 543 alunos e o índice de evasão foi de 43,09%, equivalente a 1834 alunos. Somando os alunos evadidos, com os reprovados obtivemos dois mil, trezentos e setenta e sete (2377) alunos que não conseguiram êxito escolar.

No início de 2005, assumiu o novo Prefeito eleito, Wilson Santos. A nova equipe reestruturou a Secretaria Municipal de Educação. Na nova organização, a FUNEC continuou responsável pelo cinco *campis* das UPC, mas as escolas que ofereceram a ELOVIDA passaram novamente a ficar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A Educação ao Longo da Vida tem como fonte teórica o Relatório Jacques Delors e Paulo Freire. Foi a partir dessas orientações que o formulador do ELOVIDA, Secretário Municipal de Educação na época, elaborou a proposta de organização da Educação de Jovens

e Adultos no município de Cuiabá. O princípio político-pedagógico norteador da proposta é o de que o processo de formação deve ser oferecido ao indivíduo durante toda sua vida e assim, fazer jus a denominação de Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA.

## **CAPITULO V**

### **A PEDAGOGIA E A POLÍTICA DO PROJETO**

Como já nos referimos no capítulo anterior, os princípios da Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA, estão contemplados no Pensamento de Jacques de Delors e Paulo Freire. E foi a partir da compreensão do pensamento desses teóricos, que se deu o processo de formulação e implantação do ELOVIDA, idealizado pelo Educador Carlos Alberto Reyes Maldonado, quando esteve a frente da Secretaria Municipal de Educação no Período de 2000 a 2004.

O Educador Carlos Alberto Reys Maldonado é natural de Campinas, SP. Bacharel em Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). É professor de Ciências Sociais na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Foi Secretário de Estado de Educação, no Estado de Mato Grosso, no período de 1996 a 1997. Foi fundador e Coordenador do Escritório da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciências (UNESCO), no período de 1999 a 2000. Foi Secretário Municipal de Educação em Cuiabá, no período de 2000 a 2004. Atualmente cursa doutorado na Faculdade de Signa, na Alemanha.

Para fazermos uma Leitura Pedagógica e Política do Projeto de Educação ao Longo da Vida, teceremos uma leitura, como um fio condutor, entre os teóricos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, com as legislações vigentes e a fala de nosso principal depoente Carlos Alberto Reyes Maldonado.

Esse capítulo subdivide-se em quatro blocos temáticos, com vinte e três questões. O primeiro bloco temático trata da origem pedagógica e política do ELOVIDA, com dez questões. O segundo, da implantação administrativa e pedagógica; com sete questões. O terceiro, dos recursos orçamentários, com três questões. No corpus deste capítulo, o segundo e

terceiro blocos temáticos são analisados juntos, ampliando assim para onze questões O quarto e último bloco, trata da avaliação e da experiência da ELOVIDA, com três questões.

A primeira questão, do primeiro bloco temático foi dirigida ao então mentor intelectual do Projeto ELOVIDA Carlos Alberto Reys Mandonado, sobre a origem pedagógica do ELOVIDA.

Maldonado respondeu que a origem pedagógica do ELOVIDA partiu de dois conceitos. O primeiro, referiu-se à concepção de Educação e o segundo sobre a concepção de Evolvimento. Ele explicou, que a educação, numa análise etimológica da palavra, de origem latina, foi formada por *ex ducere, ex duco*, originada das matrizes étimo de *duz* ou *dux*, que trouxe embutido duas imagens “(...) *que parece muito forte; uma que é de “apagar riscando sobre” a outra a “preparação de alguém para o ingresso na cena teatral”*”

Ele explicou ainda, que o Projeto ao Longo da Vida (ELOVIDA) teve sua proposta pedagógica fundamentada no conceito de Educação como:

*imagens originárias, que estão lá no comecinho no duz ou dux, é que vai se formar a idéia de “ex dux” e posteriormente “ex duco” ou “ex ducere”, que possuem um sentido acoplado e permanente de “um processo dirigido”, “de alguém, que comanda alguém”. Alguém que está à frente do processo de desenvolvimento do outro, comandando-o. Se formos examinar algumas variantes de formação e uso a partir desses étimos, você vai encontrar, por exemplo, “Duce”. Mussoline foi o último deles lá na Itália, como um líder guerreiro, um líder militar. Creio que é na afirmação dessa matriz que o conceito de educação se assenta. - Um processo dirigido, onde uma liderança é exercida pra trazer o outro, pra puxar o outro, para um dado processo de desenvolvimento previamente idealizado e que independe do sujeito concreto que a ele se sujeita. Obviamente é um processo pensado por alguém para alguém, com objetivos claros de afirmação sócio-cultural promovida numa dada espaciotemporalidade, através de uma transmissão possibilitadora da repetição e da manutenção de uma dada ordem sob a qual o grupo se identifica, se obriga e se mantém.*

Para Maldonado, esse conceito de educação já está consolidado, porque a escola, ao recebe o aluno, já está com seu projeto político pedagógico pronto, incluso nesse a proposta curricular, contendo todos os conhecimentos socioculturais, que deverão ser trabalhados com os alunos.

O aluno, por sua vez, ao adentrar a sala de aula, já encontra alguém para orientar o seu processo ensino aprendizagem, na figura do professor, respaldado pela proposta educacional da unidade escolar. E no relacionamento entre aluno, professor e conhecimento, em um determinado momento, o aluno evolui e passa a refletir e compreender melhor a sua prática social. A partir dessa reflexão, ele consegue modificar seu conhecimento antigo por novos conhecimentos mais apropriados à sua prática social.

Desse forma, o Projeto Político Pedagógica da unidade escolar laborado de acordo com a cultura a qual esta inserida, deve refletir sobre o processo ensino aprendizagem e o aproveitamento escolar dos alunos, já que esse são adulto e detentores de uma determinada cultura, fruto de suas experiências e pressupõe que estejam conscientes de suas responsabilidades consigo mesmo e com a sociedade.

Esse conceito de Educação definido por Maldonado está em consonância com o que Paulo Freire denominou de educação popular:

A noção generalizada da EDUCAÇÃO é aquela de “ensinar = transmitir” e “aprender = receber”. Essa noção, porém vai sendo mudada pelo Movimento Popular. As pessoas aprendem a resolver dificuldades da vida e o Movimento Popular é o lugar de somar esforços. (...) Em vários lugares ocorre de andarem juntos o conhecimento e a transformação para melhor viver. Juntos eles constituem a Escola que é o Movimento Popular (FREIRE e NOGUERIA, 1999, p. 65, 66, 67)

Comparando o conceito de Educação definido por Maldonado, para a Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA e o conceito de Educação definido por Paulo Freire, percebemos, que ambos orientam, que Projeto Político Pedagógico da unidade escolar deve preocupar-se em oferecer ao aluno um conhecimento que ajude-o a refletir sobre sua realidade, para que ele encontre a melhor solução das suas dificuldades, como também conquiste sua a autonomia intelectual.

Já a Segunda concepção de educação definida por Maldonado, segundo ele está mais apropriado para a oferta da Universidade Popular Comunitária(UPC), que como a ELOVIDA,

também é uma oferta da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Maldonado, essa concepção originou-se do vocábulo:

*(...) a evolver, a imagem que conforma a palavra latina evolvere, é a de uma pedra despenhando, de uma pedra rolando, algo que se desprende, que passa a ter movimento próprio. E o conceito que vai ser derivado dessa imagem, acaba chegando à idéia da capacidade de transformar-se, de desenvolver-se e passar por sucessivas transformações, de modificar-se a si próprio, de evoluir a partir de uma vontade residente no eu. É a lógica de que nós somos internamente responsáveis pelos nossos próprios processos de mudança. Esse é um conceito que nos parece, e parecia na época também, necessário para a discussão que recobriria depois a Resolução da ELOVIDA. Talvez guarde algo do Bildung alemão, mas entendo-o como mais radical, sob o ponto de vista do otimismo da vontade que anima, habitando, o sujeito. E da capacidade individual que pressupõe.*

De acordo com essa concepção educacional definida por Maldonado, o aluno é responsável pelo seu próprio desenvolvimento intelectual, construtor do seu conhecimento e nesse processo também construtor de sua autonomia intelectual. Esse aluno é comparado à imagem da pedra que se desprende do despenhadeiro, que ao ricochetear acaba por polir, transforma-se, de tal forma que pouco se reconhece no resultado inicial, isto é, compara o homem no início de seu processo educacional, e o homem no final do processo educacional, falando de outra forma, o homem a ser educado e o homem educado. .

Essa segunda concepção de educação definida por Maldonado, está em consonância com o papel da Educação para o desenvolvimento humano, recomendada pelo UNESCO, a qual prescreve que:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e da comunidade (DELORS, 2004, p 82)

Esse conceito educacional fundamentou a UPC, mas fundamentou também a oferta da Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA)



As orientações pedagógicas do ELOVIDA perpassaram pela concepção de educação já conhecida, e também nos princípios de envolvimento ou de evoluir, ainda em construção. Essas orientações fundamentaram a proposta de Valorização do Ser e da Vida sistematizada e referenciada no documento “Resolução” que constituíram as normativas da oferta ELOVIDA, conforme afirmou Maldonado, que

*(...) a Resolução acabou refletindo e incorporando os dois conceitos. Ela trabalha de um lado com a idéia de modalidade voltada a afirmação do conceito de evoluir ou de envolvimento. Na Resolução, ele é referendado pela primeira Seção, que trata da Educação Fundamental de Valorização do Ser e da Vida – EVIDA, que reúne o conjunto dos dispositivos normativos que deram base legal à existência da UPC - a Universidade Popular Comunitária. E o conceito de educação fica firmado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pela Resolução pode ter uma oferta presencial ou semi presencial*

A Resolução n ° 003/02/CME/Cbá, MT, que absorveu os dois conceitos já referidos (educação e envolvimento) normatizou para a cidade de Cuiabá uma oferta aberta e democrática, pois é oferecida a toda população no regime presencial e semi-presencial.

Essa Resolução esta em consonância com o Parecer n ° 11/00/CNE/CEB, onde prescreve, que os cursos podem ser presencial, semi – presencial, mas não atendeu às exigências do referido Parecer, nos quesitos que prescreve o Ensino a Distância, porque a Resolução não previu essa oferta educacional.

Cabe ainda acrescentar que a população alvo da Educação de Jovens e Adultos, em sua grande maioria são homens trabalhadores, que já estão inseridos em alguma atividade econômica, já detém uma cultura, fruto de suas experiências ao longo da sua vida. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola que atende esses alunos, deve utilizar uma metodologia apropriada a esse educando, como também deve procurar trabalhar conteúdos em sala de aula que contribuam para que esses jovens e adultos consigam deter o conhecimento acumulado socialmente pela humanidade, tornando-se assim, os alunos conscientes de suas responsabilidades e construtores de sua história.

A segunda questão, trata da origem política da ELOVIDA. De acordo com Maldonado, a ELOVIDA,

*(...) nasce de um convencimento legal, que na época, como gestor eu possuía, da leitura do corpo normativo brasileiro incidente sobre a oferta do Ensino Fundamental. O primeiro ponto no meu modo de entender, é que a Educação Fundamental é obrigatória no Brasil tanto para os adultos quanto para as crianças, tanto faz, é uma educação obrigatória.*

E realmente, a Educação de Jovens e Adultos está assegurada tanto na Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, Inciso I – “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Const. Federal p. 138), como também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n ° 9394/96, em seu 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” (LDB, n ° 9394/96. p. 36). Portanto a Educação de Jovens e Adultos está assegurada na Constituição Federal e referendada pela Lei de Diretrizes e Bases, como obrigatória e gratuita para o Ensino Fundamental. Baseado no que determina a Lei, Maldonado, enquanto Gestor da Educação no Município de Cuiabá, buscou construir e implementar um projeto educativo que melhor aproximasse da realidade dos Jovens e Adultos, nascendo assim, o Projeto ELOVIDA.

Por outro lado, vale ressaltar que o Município de Cuiabá, como já nos referimos anteriormente oferecia a Educação de Jovens e Adultos, entretanto, o índice de repetência e evasão alcançava taxas insustentáveis, como afirma Maldonado:

*(...) Os números eram muito ruins na EJA, que até então mantínhamos. Tínhamos uma perda pela evasão principalmente, mas também pela repetência, de aproximadamente cinqüenta (50%) por cento no primeiro segmento e algo em torno de trinta e seis (36%) a trinta e sete por cento (37%) no segundo segmento, que são índices claramente insuportáveis, insustentáveis. Daí as alterações advindas da Resolução estarem também atentas a isso.*

O quadro a seguir, com dados estatístico do senso escolar referente aos anos de 1996 a 2002, nos dá um retrato dos índices de evasão e repetência da Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede municipal. Podemos constatar que as informações procedem, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro II – Alunos da EJA, no período de 1996 a 2004.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PÚBLICO DE CUIABÁ										
ANO	MATRICULA INICIAL	EVADIDOS	% EVADIDOS	TRANSFERIDOS	% TRANSFERIDOS	MATRICULA REAL	APROVADOS	REPROVADOS	% APROVADOS	% REPROVADOS
1996	2517	567	22,53	122	4,85	1828	1244	584	68,05	31,95
1997	2942	875	29,74	103	3,50	1964	1400	564	71,28	28,72
1998	2757	953	34,57	113	4,10	1691	1422	269	84,09	15,91
1999	5924	1308	22,08	306	5,17	4310	3500	810	81,21	18,79
2000	8017	2304	28,74	248	3,09	5465	4454	1011	81,50	18,50
2001	7048	1947	27,62	233	3,31	4868	3829	1039	78,66	21,34
2002	5225	1364	29,11	151	2,89	3710	2700	1010	72,78	27,22
Total	34430	9318	27,06	1276	3,70	23836	18549	5287	77,82	22,18

Dados do SysDAE (CI/DAE/SMEDEL (Sistema da Diretoria de Administração de Ensino/ Coordenadoria de Informática / Secretaria Municipal de Educação.

Devido a esse alto índice de evasão e repetência e tentando minimizar essa taxa insustentável, a Secretaria Municipal de Educação propôs uma nova forma de oferta para a Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma forma mais adequada ao perfil do homem trabalhador. Para propor essa nova oferta, a Equipe de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SME), junto com a Equipe do Conselho Municipal de Educação (CME) e do Sindicato dos Profissionais da Educação (SINTEP) promoveram um chamamento a todos os membros das unidades escolares, que ofereciam essa modalidade de ensino, como diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, e outros envolvidos com o processo ensino aprendizagem. Para implementar uma política da Educação de Jovens e Adultos, enquanto Gestor da Secretaria Municipal de Educação, disse Maldonado:

*(...) Fizemos um chamamento imediato a todas as unidades escolares, incitando para que todas elas criassem turmas voltadas à população adulta e, concomitantemente, caminhamos no sentido da afirmação dessas novas alterações que foram consubstanciadas na Resolução já referida..*

De acordo com o Ofício n 041/2005/CME, do Conselho Municipal de Educação encaminhado à Diretoria de Políticas Educacionais/SMEDEIL, a Equipe de Educação de Jovens e Adultos promoveu vários e intensivos debates, reuniões e seminários com as unidades escolares para propor a nova oferta da EJA. Concomitante à essas reuniões e debates, o Conselho Municipal de Educação regulamentou a oferta do Ensino Fundamental, da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, através da Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA). Esses trabalhos resultaram na elaboração do teor da Resolução n ° 003/2002/CME, que fixa normas e formas de oferta dessa modalidade de ensino no Município de Cuiabá.

Essa oferta contemplada na ELOVIDA traz para a demanda populacional um conjunto de ofertas formais e não formais e contempla:

*O processo formativo integra dimensões propedêutica e profissionalizantes; A oferta da modalidade de ensino presencial e semipresencial; Atender as características socioculturais locais e interesses mediatos e imediatos dos educandos; O projeto educativo atende a tríplice dimensão: valores, conhecimentos e habilidades; Os objetivos vinculam – se à capacidade de interação nas condições presentes na vida, do ambiente e do trabalho; Os objetivos vinculam – se à elevação da auto estima, no avigoramento da interação familiar e na humanização das relações sociais; As ofertas serão consolidadas por vínculos escolares ensino de qualidade nos cursos de Educação de Jovens e Adultos formalizado em projeto próprio, autorizado pelo Conselho Municipal de Educação e referendado pela Secretaria Municipal de Educação; Oferta a Educação Profissional em nível técnico, com objetivo de proporcionar habilidades profissional, através de proposta curricular própria. (Cuiabá - Resolução n 003/02/CME/CME).*

No período que a Secretaria Municipal de Educação promoveu o levantamento nas unidades escolares, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apontava no Município de Cuiabá um índice de

*(...) cento e onze mil cuiabanas e cuiabanos, que não haviam concluído a 8ª série. Essa era uma demanda que nos obrigava legalmente à ação. Nós deveríamos correr atrás, porque era função do poder público assegurar a oferta, que é obrigatória, para todos eles.*

Dado esse alto índice de pessoas que não haviam concluído o Ensino Fundamental, do ponto de compreensão de Maldonado, era necessário criar um espaço específico para a Educação de Jovens e Adultos, já que essa modalidade de ensino ultrapassava o ensino regular, conforme explica Maldonado, que a Educação de Jovens e Adultos,

*(...) na verdade, representa um outro sistema dentro do sistema. Eu explico. Todas as crianças de Cuiabá matriculadas no Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, eram aproximadamente cem mil, um pouco menos, um número menor que o de adultos que não haviam concluído a 8ª série. Significa dizer que a demanda das crianças era proporcionalmente igual, e até um pouco menor, que a demanda dos adultos. Era como se você tivesse que duplicar os esforços para garantir o cumprimento legal, que está na Constituição Brasileira*

E pensando em reorganizar essa outra demanda, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em espaço próprio, foi criada a FUNEC (Fundação Educacional de Cuiabá), através da Lei n. 4.325 de 26 de dezembro de 2002.

Maldonado afirmou ter ficado surpreendido com a resistência que encontrou na reorganização da Educação de Jovens e Adultos, através da ELOVIDA, principalmente, porque segundo o ponto de vista dele, havia necessidade de um espaço próprio para essa modalidade de ensino, que se deu com a criação da FUNEC. Mas para a criação dessa FUNEC, devido à cultura hegemônica e preponderante no Brasil, ele enfrentou oposição inesperada na proposição do ELOVIDA, e que as resistências:

*(...) insurgiram contra essa possibilidade de que os adultos tivessem espaço próprio, espaço específico, de que a FUNEC fosse criada, vereadores, deputados, o próprio Sindicados dos Profissionais da Educação (SINTEP), e várias outras forças que se colocavam abertamente contrárias à possibilidade da ampliação do leque de ofertas da Secretaria Municipal de Educação, com o argumento de que o foco prioritário, na verdade único e exclusivo, era o das crianças de 7 a 14 anos de idade e complementarmente o da Educação Infantil.*

De acordo com seu posicionamento, Maldonado sabe da importância da Educação Fundamental para criança na faixa etária dos 7 aos 14 anos, é nesse nível que o Governo Municipal deve dar prioridade, pois se assim não acontecer estará alimentando e engrossando os dados estatísticos da demanda populacional para a Educação de Jovens e Adultos, que tem a finalidade de atender os alunos que não tiveram escolarização em idade própria.

Porém, para Maldonado, o Ensino Fundamental é obrigatório tanto para o Ensino Fundamental Regular, quanto para a Educação de Jovens e Adultos. E para atender todos os brasileiros dessa modalidade de ensino, necessitou de uma política adequada, que tivesse um espaço próprio, uma rede própria. Para isso seria necessário constituir duas redes. Uma para o Ensino Fundamental Regular e a outra para o Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Cada rede teria suas normativas legais próprias, estrutura e condições materiais adequadas para cada rede.

Com a criação da FUNEC, o sistema educacional do Município de Cuiabá ficou subdividido em Secretária Municipal de Educação, que era responsável por todas unidades escolares da rede municipal, tanto do Ensino Fundamental como da Educação Infantil. O Conselho Municipal de Educação responsável pela normatização da legislação educacional tanto do Ensino Fundamental Regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos. E a FUNEC se responsabilizando pela Educação de Jovens e Adultos, conforme afirma Maldonado, que:

*A Secretaria Municipal de Educação trabalha com todas as crianças de Cuiabá, que no nosso caso somam algo em torno de quase cinqüenta mil matriculas, um pouco mais de cinqüenta mil matriculas entre fundamental e educação infantil (...) E a FUNEC trabalha com os jovens e os adultos. A FUNEC abriga uma demanda potencial de aproximadamente 110 mil residentes em Cuiabá que não concluíram o Ensino Fundamental, que é oferta obrigatória. Dessa demanda atendia-se, acredito, que algo em torno de 5 a 6 mil pessoas. Então a FUNEC tinha o desafio de se estruturar para expandir esse atendimento nas várias modalidades e formas*

Maldonado afirma que a Educação de Jovens e Adultos não é:

*(...) apenas a afirmação de um direito social, mas sim de uma política que enseja a idéia de ser um dos sustentáculos primeiros da segurança nacional. É uma política constituinte da República Brasileira, sem ela vamos ainda amargar muitos anos onde o ostracismo a que é relegada a população e a invisibilidade que a recobre, em sua esmagadora maioria, deixam o Brasil caminhando sem as pernas da cidadania. Preso a uma cadeira sem rodas, o país caminha ao impulso das forças que sobre ele atuam as forças de uma absoluta minoria, saudável e forte que se acostumou a ser dona da casa e não está minimamente disposta a abrir mão dessa privilegiada condição. Mesmo ao preço da imobilidade dos demais, mesmo ao custo do sacrifício de qualquer possibilidade inclusiva, que se transforma sempre em caridade, generosidade patronal, esmola. É em virtude desse cenário, que a ELOVIDA surge. Podemos situar aí a sua origem política, com um P bem grandão*

Segundo Maldonado, um país em que seu povo não tem educação nunca alcançará o nível de um país desenvolvido, porque a educação é um dos indicadores que denomina se um país é desenvolvido ou não. E para Ele, a Educação é mais que um indicador social, é uma questão de segurança nacional.

Olhando por esse vizez, a ELOVIDA só poderia ser uma política, e foi o que respondeu Maldonado, quando indagado se a ELOVIDA foi elaborada como um projeto ou um programa. Ele respondeu que foi elaborada como uma política e que dentro dela existia *(...) um conjunto de objetivos, a edificação de marcos legais regulatórios, eventualmente a criação de estruturas jurídicas novas ou mesmo de instituições, e também um corpo de ações que se traduzem em programas e projetos executivos.*

Maldonado definiu a política dentro da tradição clássica de Aristóteles, definida por Japiassu e Marcondes:

*(...) Como a ciência pertencente ao domínio do conhecimento prático e é de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo, e examinando as condições sob as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem-estar) na sociedade, em sua existência coletiva (JAPIASSU & MARCONDES, p. 215).*

A Resolução que regulamentou a ELOVIDA no Município de Cuiabá prescreveu o conjunto de normas e formas de oferta para a Educação de Jovens e Adultos, portanto, de fato é uma política

Ele continuou afirmando que essa modalidade de ensino está assegurada na Seção II, da Resolução n° 003/02/CME/Cbá-MT, que trata da

*flexibilização da oferta da EJA, da oferta da Educação de Jovens e Adultos e ao mesmo tempo asseguramos legalmente uma liberdade bastante grande, para que as unidades escolares pudessem elas próprias inventarem sugestões, propostas, projetos e enviarem suas criações para apreciação do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação.*

Segundo Maldonado, apesar da Resolução dar liberdade às unidades escolares elaborarem suas propostas pedagógicas com estrutura e organização diferente da prevista na Resolução, a Secretaria Municipal de Educação não recebeu nenhum projeto diferenciado, e nem apoio efetivo dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores das unidades escolares na elaboração da política educacional para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Ele disse ainda, que recebeu pequenas participações significativas, mas não na intensidade desejada, e que os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, em sua maioria, foram construídos com apoio dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e com raras exceções, por iniciativas próprias das Escolas.

Dentro dessas escolas que construíram seus Projetos Políticos Pedagógicos por iniciativa da própria unidade escolar, destacamos a Escola Municipal de Educação Básica Padre Agostinho Colli, que ganhou o prêmio Crer para Ver Inovando a EJA, oferecido pela Natura Cosméticos e Fundação Abrinq, realizado em parceria com o Ministério da Educação. Foram selecionados sete projetos em todo o Brasil, e a escola acima citada foi uma das vencedoras, com o Projeto: Educação ao Longo da vida – Proposta Pedagógica EJA – ELOVIDA, como o melhor projeto da Região Centro Oeste.

Na busca de oferecer um trabalho pedagógico de melhor qualidade para a clientela dessa modalidade de ensino, segundo o Secretário, a Secretaria Municipal de Educação



procurou oferecer transporte escolar e gêneros alimentícios para quem necessitava. A unidade escolar se organizava internamente para preparar os alimentos e oferecê-los aos alunos que saíam do serviço e iam direto para a escola, sem tempo de se alimentarem em suas próprias casas.

Fizemos uma visita na E. M. E. B. Professora Elza Luiza Esteve e na E.M.E.B. Padre Augustinho Colli e perguntamos aos Coordenadores Pedagógicos se os alunos que estudavam no período noturno recebiam a merenda escolar. Os Coordenadores de ambas as escolas afirmaram que tanto no período diurno quanto no noturno, preparava-se e oferecia-se o lanche para todos os alunos de todos os períodos, sem exceção. Nesse sentido, considerando essa minha observação e afirmação do Secretário, os alunos de Educação de Jovens e Adultos, no ELOVIDA, recebiam de fato esse cuidados.

A Quarta questão indagou como foi o processo formal na elaboração da ELOVIDA, Maldonado respondeu que foi constituído:

*uma comissão interna. Essa comissão fez o levantamento da realidade da oferta naquele momento na rede, fez isso em várias unidades escolares e preparou um relatório com os resultados, que apontavam para várias demandas e necessidades e para os preocupantes resultados que alcançávamos. Com os dados colocados e com os resultados do levantamento, quase que de imediato elaboramos uma instrução normativa cobrindo os principais aspectos que entendíamos que deveriam ter respostas prontas, também dando já indicadores de novas formas de organização para a rede, abertura para as propostas das escolas, entre outras.*

Após levantamento dos dados que revelaram alto índice de evasão, repetência, professores não qualificados que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos, utilizando uma metodologia inadequada, veio à tona a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada. De imediato a Secretaria Municipal de Educação instituiu uma comissão interna, composta por Técnicos da Diretoria de Ensino e Pesquisa e da Diretoria de Documentos e Informação, oficializada pela Portaria 164/01/CME, de 13 agosto de 2001,

publicada na Gazeta dia 24 de agosto de 2001, p. 13. Essa comissão fez um diagnóstico das necessidades das unidades escolares que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos.

A realização desse trabalho foi confirmado pelo relatório da Secretaria Municipal de Educação, elaborado pela comissão instituída pela Portaria 189/2002/GS/CME, relatando que na época, os técnicos fizeram visita *in loco*, nas unidades escolares para fazerem um diagnóstico da realidade escolar. Nessas visitas constataram a necessidade de uma política diferenciada para melhorar a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Município de Cuiabá.

Concomitante a esse trabalho, o Conselho Municipal de Educação trabalhou no sentido de normatizar as ofertas educacionais para o Município, incluso nessas políticas o Projeto ELOVIDA.

Essa comissão interna da Secretaria prestava assessoria técnico-pedagógica às unidades escolares que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos, como também subsidiava os Técnicos do Conselho Municipal de Educação, com informação da realidade da clientela dessa modalidade de ensino, no sentido de auxiliar na elaboração da nova política da Educação de Jovens e Adultos. Desse trabalho coletivo originou a nova Resolução, como afirmou Maldonado *“para a elaboração conjunta com o Conselho Municipal de Educação (CME) da Resolução que, uma vez aprovada, normatizou daí para frente, a totalidade da oferta da ELOVIDA dentro da rede.*

Após a elaboração da Resolução n.003/02/GS/CME, era necessário orientar as unidades escolares para adequarem-se às novas orientações e, para isso foi constituída uma nova comissão conjunta entre Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, oficializada pela Portaria n ° 189/02/GS/ME, do dia 16 de dezembro de 2002, publicada na Gazeta dia 25 de abril de 2005, p.14, para *“analisar, as Propostas Pedagógicas*

diferenciadas de Oferta da Educação ao Longo da Vida – EJA/ELOVIDA, encaminhá-las ao Conselho Municipal de Educação (CME).

A quinta questão indagava, quais foram os critérios políticos, pedagógicos e administrativos utilizados para organizar a primeira equipe responsável pela ELOVIDA, na Secretaria Municipal de Educação.

Maldonado respondeu, que, quando assumiu o cargo de Secretário, já havia na Secretaria Municipal de Educação uma Equipe responsável pela Educação de Jovens e Adultos, como ele afirma:

*Nós já possuíamos na Secretaria uma equipe da EJA, que foi aproveitada tanto nas discussões prévias quanto no processo de elaboração da revisão normativa. Foi essa equipe que também majoritariamente promoveu os estudos preliminares e os levantamentos já citados.*

Os nomes dos componentes dessa equipe estavam registrados tanto na Portaria n. 164/01/GS/SME, quanto na Portaria n 189/02/GS/SME. Nessas Portarias constam o nome de cada componente da equipe, como também suas respectivas divisões, a qual os Técnicos prestavam seus serviços na Secretaria Municipal de Educação, antes da Educação de Jovens e Adultos ser transferida para a FUNEC.

Maldonado disse que a equipe que compôs tanto a primeira, quanto a segunda Comissão deveria ter um perfil que oscilasse entre a humildade e a ousadia, mas se a equipe contemplasse ambas as virtudes, seria melhor ainda. E segundo a avaliação dele, a equipe aproximou-se muito desse “*ideal*”, em humildade e ousadia.

A sexta questão afirmou que, posteriormente, a ELOVIDA passou a ser competência da FUNEC (Fundação Educacional de Cuiabá). Essa questão indagou também, o porque dessa transferência de competência.

Maldonado respondeu, que como ele já havia firmado, houve a transferência da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação para a FUNEC, porque o Município de Cuiabá tinha entre 111 a 112 mil pessoas adultas que não tinham concluído o Ensino Fundamental. O Sistema Municipal de Educação atendia entre 44 a 45 mil crianças. Comparando os dois Sistemas, constatou-se que os adultos eram mais do que o dobro de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos. E então era necessário uma casa própria para atender com qualidade a demanda de jovens e adultos, que estava fora da sala de aula, conseqüentemente, sem acesso à leitura e a escrita e nem aos bens culturais acumulados pelo homem.

Maldonado continuou afirmando, que de acordo com:

*nosso entendimento era pela premência, pela urgência de se criar um espaço próprio que pudesse se especializar nesse atendimento; criar formas apropriadas para o trabalho com o adulto, que não se confunde de forma alguma com o mesmo modelo educativo que é proposto e utilizado para com as crianças. Na verdade são processos totalmente distintos, diferenciados. Tínhamos a necessidade de capacitações específicas, de criação de um quadro de docentes igualmente específico e dedicado ao trabalho com adultos*

Na visão do Maldonado, a criação desse espaço próprio para a Educação de Jovens e Adultos propiciaria especializar-se nessa modalidade de ensino, criariam metodologias apropriadas e capacitariam os professores para atuarem com mais competência.

Ele acreditava que o professor que atuasse somente nessa modalidade de ensino teria condições de desenvolver um trabalho mais apropriado para essa clientela. Isso fica evidente quando ele afirma que

*Eu sou um professor de gente, gente que tenho que conhecer, gente em relação à qual tenho que estar referendado. Preciso mais que ensinar, conhecer a realidade dele, daqueles com os quais trabalho, para poder adequar não só os meus conteúdos, mas também a forma como vou me colocar no processo. Devo buscar entender que um processo que valha a pena é aquele que facilita o desenvolvimento, a capacidade autóloga de mudança e transformação, a capacidade de auto-aprendizagem*

Do ponto de vista dele, o professor deve trabalhar só com a Educação de Jovens e Adultos já que essa modalidade de ensino precisa oferecer uma metodologia diferente, porque o aluno que a frequenta tem uma história de vida, com experiência de mundo, e esses conhecimentos adquiridos fora da sala de aula, devem ser respeitados e aproveitados no currículo escolar.

Assim, a FUNEC seria uma subdivisão do Sistema Educacional voltado exclusivamente para atender a Educação de Jovens e Adultos, oferecendo assim, um trabalho mais especializado, de melhor qualidade para os alunos. Dentro desse pensamento é que foi feita a transferência de competência da Secretaria Municipal de Educação para a FUNEC.

A sétima questão tratou do processo 201/04 encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME), 21/12/2004, que solicitou credenciamento e autorização para o Instituto ELOVIDA, questionando o seu significado e sua função.

Maldonado respondeu que a FUNEC, como fundação era a mantenedora de várias estruturas de ofertas específicas. A característica comum que unia essas ofertas era a população atendida, somente jovens e adultos.

As várias ofertas mantidas pela FUNEC eram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como a Universidade Popular Comunitária, o Centro Municipal de Educação Técnica (Tecnologia) (CEMETEC), entre outras ofertas relacionadas à EJA. Enquanto o Instituto ELOVIDA *“era a casa jurídico-institucional da EJA. A estrutura responsável pela execução das políticas para essa modalidade e para esse público*

Enquanto a FUNEC era a casa de toda as ofertas da Educação relacionadas às pessoas jovens e adultos, o Instituto ELOVIDA era a casa específica da Educação ao Longo da Vida ELOVIDA, conforme afirmou Maldonado, que o Instituto ELOVIDA *“era a casa jurídico - institucional da EJA. A estrutura responsável pela execução das políticas para essa modalidade e para esse público.*

Enquanto a FUNEC atendia todas as ofertas destinadas a pessoas jovens e adultos, o Instituto ELOVIDA “(. . . ) oferece, organiza e define programas de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, destinado a sociedade Cuiabana” ( Minuta do P.P.P. do Inst. ELOVIDA, 2004. p.3 ).

A criação do Instituto ELOVIDA fundamentou-se nas legislações vigentes referentes à Educação de Jovens e Adultos e prescreveu normas e formas de ofertas para essa modalidade de ensino.

Isso nos leva a oitava questão, que quando indagamos a Maldonado sobre a existência de uma relação entre ELOVIDA e Instituto ELOVIDA. Ele nos respondeu que:

*O ELOVIDA guarda uma relação direta com o Instituto. Essa relação é derivada da Seção II da Resolução, que regulamenta o EJA, e o Instituto é o arcabouço instrumental que possibilita a qualificação especializada da oferta, a busca autônoma por fontes alternativas de financiamento, a capacidade de elaboração, proposição e gerenciamento de projetos, para si ou para a população, entre outras atribuições*

Primeiro foi criada a política para a Educação de Jovens e Adultos materializada na Resolução n ° 003/02/CME- Cbá, MT, na Seção II, que tratou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente criou-se o Instituto ELOVIDA, responsável especificamente pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A nona questão indagou ao Maldonado, se para elaborar a oferta educacional da Educação de Jovens e Adultos para o Município de Cuiabá, dentro de uma nova reorganização, ele tinha um diagnóstico da população que seria atendida pelo ELOVIDA.

Ele respondeu que além dos dados do Senso do IBGE e dos dados coletados pelo Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Humano (IPDU), foi realizada uma:

*coleta primária de dados, numa região da cidade inicialmente, (depois experimentamos em uma segunda, mas na primeira isso foi mais intenso); foi na região do Osmar Cabral com aplicação de questionários, num processo censitário,*

*batendo de porta em porta, em todos os bairros, em todas as casas. Essa iniciativa trouxe um material riquíssimo pro entendimento dessa necessidade e dessa realidade, na qual afirmaríamos o que encontramos como demanda. Uma demanda induzida pelo Poder Público, o que pode soar curioso num país como o nosso*

O resultado dessa pesquisa censitária, realizada de porta em porta, Maldonado não tinha em mãos. Por outro lado, não consegui localizar esses resultados na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

A décima e última questão, do primeiro bloco temático, questionou se foi a condição de Cuiabá, como cidade educadora que possibilitou a proposição do ELOVIDA. Maldonado respondeu categoricamente que não, e continuou dizendo que, como já havia afirmado anteriormente, a ELOVIDA teve seu nascedouro nas bases legais vigentes. Mas a integração de Cuiabá à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) fortaleceu a ELOVIDA, conforme ele afirma, que o:

*ingresso de Cuiabá na AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras) nos abriu possibilidades distintas em outras áreas, principalmente na lógica de levarmos à cidade como um todo, ambiências enriquecidas, voltadas à otimização dos processos educativos de toda a população, ou, onde não existiam, a possibilidade de criá-las. O conceito de Cidade Educadora comporta também, é bem verdade, não apenas a oferta à criança, mas igualmente ao adulto; mas esse fato não guardava uma relação necessária com a oferta do ELOVIDA. Não do ponto de vista da exigência legal. Ela é uma obrigação derivada de outras fontes e que no guarda-chuva do conceito de Cidade Educadora ficava robustecida e melhor colocada. Mas se o conceito ajudava e fortalecia, a ELOVIDA dele não dependia.*

Maldonado deixou claro que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade de ensino, que tem aparato constitucional, por isso a ELOVIDA teve base legal para a sua implantação, entretanto segundo ele, a implantação dessa oferta foi uma opção política e pedagógica para dinamizar o processo educativo da Educação de Jovens e Adultos de modo significativo.

O fato de Cuiabá fazer parte da AICE segundo Maldonado, não foi condições para implantar a Educação ao Longo da Vida, mas fortaleceu o Projeto e possibilitou a criação de

outras ações, como o Projeto Cuiab@gente- net. O Projeto Biblioteca Alternativa Comunitária Saber com Sabor, a TV. Pixé, a Editora Aguapé, os Programas Aldeia-Cidade, a Aldeia Umitina e Siegen na Alemanha, “Conexão Internacional” Criança, CIARTE (Cidadania, Arte e Educação), Bolsa da Terra e o Intercâmbio Multicultural entre Brasil e Alemanha.

Dentro os Projetos acima destacados, segundo Maldonado, o Cuiab@gente-net, e o projeto Biblioteca Alternativa Comunitária Saber com Sabor, fortaleceu significativamente a ELOVIDA. O Cuiab@gente-net foi implantado em duas microrregiões. A primeira foi a microrregião Herbert de Souza e a segunda foi a de Paulo Freire. Esse Programa Cuiab@gente – net possibilitou segundo ele, a inclusão digital de crianças, jovens e adultos desprovidos de recursos financeiros e residentes nos bairros periféricos de Cuiabá.

A Biblioteca Alternativa Comunitária Saber com Sabor foi implantada em cinco bairros de Cuiabá, sendo uma biblioteca móvel. A primeira foi implantada na Praça Clovis Cardoso, no centro da Capital, a segunda no Bairro Santa Isabel, a terceira é uma biblioteca Itinerante e funciona dentro de um ônibus e atende a zona rural. A quarta foi implantada no Bairro Dom Aquino, a Quinta, no bairro Pedra Noventa e a Sexta no bairro Pedregal. Essas bibliotecas funcionam das 8:00h às 20:00h, de segunda a domingo. E essas:

*(...) bibliotecas (. . . )São espaço que na nossa previsão se reproduziriam em mais de 20 bairros, espalhando bibliotecas por toda a cidade. Cada uma delas possui um acervo mínimo, na casa de seis a sete mil exemplares iniciais, prá dar início a elas. Tivemos a oportunidade de inaugurar cinco, (na verdade seis bibliotecas), cinco fixas e uma ambulante e deixamos no patrimônio da Secretaria, e devem estar disponíveis até hoje, os livros suficientes para a montagem de mais sete ou oito bibliotecas. Faltava reformar ou construir e em alguns casos as obras estavam licitadas e em execução no encerramento do mandato, como por exemplo, o Osmar Cabral. As bibliotecas comunitárias, embora vinculadas às escolas, não ficam dentro delas, são espaços sociais, permanentemente abertos ao público. E a idéia era que a gente pudesse atrair através delas, tanto a criança como o pai, o tio, o avô, a avó, e isso possibilitado dentro desse conceito alargado de Cidade Educadora*

O projeto inicial era implantar quinze bibliotecas, mas faltaram nove. Entretanto, segundo a Coordenadora do Projeto, Maldonado deixou um acervo de 31 mil livros



comprados, pagos e armazenados no almoxarifado, aguardando a disponibilidade de espaço para implantar essas nove bibliotecas que não foram efetivadas em seu período de gestão. Com a criação dessas Bibliotecas Maldonado pretendia incentivar as crianças a lerem, assim como incentivar os pais a acompanharem a leituras de seus filhos.

Para o funcionamento dessas bibliotecas, a Secretaria Municipal de Educação pagou e continua pagando os técnicos que atendem a comunidade durante o dia e os vigias que trabalham à noite, finais de semana e feriados.

De acordo com Maldonado, tanto o projeto da Biblioteca alternativa Comunitária “Saber do Sabor”, como o Projeto Cuiab@gente-net, só foi possível a implantação devido a adesão de Cuiabá a AICE. Os dois Projetos não foram destinados a atender exclusivamente jovens e adultos, mas também atendeu essa modalidade de ensino.

### **5.1 Implementação Administrativa, Pedagógica e Recursos Orçamentários**

Nesse item trataremos do segundo e do terceiro bloco temático, que se refere a implantação administrativa e pedagógica e dos recursos orçamentários do ELOVIDA. Nesses blocos, continuamos com a leitura do ELOVIDA, seguindo os mesmos procedimentos do primeiro bloco.

A primeira questão foi formulada ao Maldonado, com o seguinte teor; como o senhor analisa os organismos internacionais que propõe a concepção de Cidade Educadora.

Segundo Maldonado, essa concepção de Cidade Educadora teve sua origem na década de 90, em Barcelona, mas ele acredita que esse conceito é muito mais antigo e esclareceu dizendo que:

*(...) na verdade ela nasce de um conceito que acredito que é muito mais antigo. Vamos encontrar suas origens na idéia de uma Cidade Educativa, uma cidade que educa e é educada por quem nela vive, ainda na Grécia Clássica e logo depois, no helenismo. Mais que uma proposta da ou para a educação, era um projeto de vida democrática, de ação participativa, um conceito que embutia na cidade uma dada lógica de relações políticas; relações estas que independentemente da oferta de educação formal eram entendidas como condição básica da vida em sociedade.*

*Vamos reencontrar nos anos setenta (70) propostas que iam na mesma direção da idéia de Cidades Educativas, como uma proposta política, mais que educacional*

A Carta das Cidades Educadoras traz embutido uma concepção de educação alargada, de forma que atenda todas as pessoas do Município, desde crianças até o brasileiros mais velho Para atender esses requisitos da Educação proposta pela Carta, o Prefeito de Cuiabá, Roberto França Auad aderir à Carta através da Lei n. 3979, de 16 de novembro de 2000. A Lei “dispõe sobre a autorização para a adesão a Carta das Cidades Educadoras e o ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE”.(CUIABÁ,Lei n. 3979/00)

Essa Carta contém três eixos básicos norteadores, que são o aumento da renda familiar; o aumento da expectativa de vida da população e o aumento da escolaridade da população. Segundo Maldonado, para atender os requisitos propostos pela referida Carta, a Educação não deve ser:

*fragmentada, isolada, localizada, ela tinha que ser pensada no conjunto das demandas de todos que habitam a cidade. Isso nos leva, por exemplo, à necessidade da construção do conceito de Educação, ou Aprendizagem ao Longo da Vida, porque também na proposta conceitual de uma Cidade Educadora, a educação não pode ser pensada apenas na dimensão da sua oferta formal. E ela também não pode confundir-se com a educação obrigatória. Então temos que imaginar uma política que se extrai, desde a educação infantil até a pós-graduação, do ponto de vista das ofertas formais; e também, que se contempla num processo permanente de educação com a cidade, para cidade, pela cidade e que envolva toda a sua população.*

A educação globalizada proposta pelas Cidades Educadoras deve criar uma rede com várias ofertas de educação formal e informal. Essa, por sua vez, deve oferecer a Educação Básica Regular, a Educação Especial, a Educação Rural, a Educação à Distância, a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Pós-graduação e outras modalidades que se fizerem necessárias.

Cada modalidade deve oferecer várias propostas pedagógicas diferenciadas para atender aos alunos trabalhadores, que precisam conciliar a vida profissional e a escola. Por outro lado, a sociedade civil organizada, como partidos políticos, igrejas, sindicatos, associações e outras instituições devem se organizar para atender a educação não formal, de acordo com a necessidade da comunidade que faz parte das Cidades Educadoras.

Outra forma de atender os requisitos das Cidades Educadoras e a Educação ao Longo da Vida, que está assegurada no Relatório Jacques Delors, como um novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos, que atenda as exigências do século XXI, porque:

(...) a evolução rápida do mundo exige uma atualização continua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar – se. (pag. 103) ( ... ) Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem outros. (...) a comissão entendeu designar, no relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida” .Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigência do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS, 2004, p. 103 - 104).

Comparando as orientações educacionais contidas no Relatório Jacques Delors, percebemos que está em consonância com a Carta das Cidades Educadoras, como também com a Resolução n ° 003/02/CME, que instituiu a ELOVIDA (Educação ao Longo da Vida) no município de Cuiabá. Entretanto, Maldonado não conseguiu formar essa rede educacional proposta pela Cidade Educadora, como ele afirma:

(...) nós não conseguimos fazer em Cuiabá e que era um grande sonho e desejo. Tínhamos na idéia das microrregionais, a unificação das atuais unidades escolares como se fossem campi de uma única ordenação educativa, e o pensamento era de que você poderia trabalhar a partir dessa unificação, equipamentos educativos e culturais comuns a todas elas, não no espaço de uma unidade ou de outra, mas em variadas ambiências públicas, estatais ou particulares. Pretendíamos criar na jurisdição de cada microrregional ambientes enriquecidos, com cinemas, museus, bibliotecas, parques temáticos, teatros, parques de visitação, convivência, aparatos como piscinas, bares com acesso à internet, espaços para a educação física, campos ou trilhas de corrida e caminhada, pequenos parques infantis, pequenos bosques, enfim uma gama de equipamentos que auxiliaria na qualidade e ampliaria a capacidade da convivência social da população local por um lado, e que por outro, abriria através desses espaços, a experimentação viva do conceito de educação

*permanente. Educação entendida aqui em seu espectro mais amplo de sentido, como um conjunto de práticas que aperfeiçoa as trocas sociais e favorece os processos individuais de envolvimento, de evolução criativa, de ação e participação cidadã. Continuo acreditando que uma cidade educadora significa, mais que tudo, o compartilhamento social, público, irrestrito e amplo de ambientes enriquecidos .*

Como o próprio gestor explica, eles tiveram muitos desejos, mas não conseguiram realizá-los, por interferência de vários fatores, como a falta de recursos financeiros e o reduzido tempo da gestão.

A segunda questão, indagou ao Maldonado, Como ele considerava o paradigma político social que fundamentava a proposta das Cidades Educadoras.

Maldonado respondeu que esse paradigma fortaleceu o poder local, no sentido de descentralizar suas ações, na afirmação:

*o paradigma político, em termos gerais seria derivado das correntes que defendem a democratização radicalizada da sociedade, a partir do empoderamento local pelo fortalecimento do poder local; e esse poder local visto não apenas como poder público instituído de um dado município, de um dado distrito, vila ou rincão, mas mais do que isso, o poder exercitado descentralizadamente, podendo ocorrer a gestão direta de pleitos ou mesmo a administração compartilhada de espaços e equipamentos públicos por cada grupo organizado de cidadãos ou por cada cidadão individualmente, na relação pública e publicizada que ele mantém com o Estado. Então sob o ponto de vista político, a idéia de Cidade Educadora reforça para mim essas questões do empoderamento local.*

A descentralização prevista no paradigma político das Cidades Educadoras está garantida também na Lei de Gestão Democrática, Lei n. 4.120/01 de 16 de novembro de 2001, que prescreve em seu:

Art.1º - A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, princípio inscrito no Artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal e no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, será exercido na forma desta lei obedecendo os seguintes preceitos:

- I – Co-responsabilidade entre Poder Público e Sociedade na gestão dos Conselhos democraticamente instituídos;
- II – Autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos;
- III – Transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- IV – Transferência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos.
- V – Eficiência no uso dos recursos financeiros;

VI – Liberdade de organização de segmentos da Comunidade Escolar, Associações, Grêmios ou outras formas; (Cuiabá – Lei de Gestão Democrática n° 4.120/01)

A Lei de Gestão Democrática que garantiu a descentralização do poder público municipal em seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos ganhou força e espaço, de acordo com as orientações acima descritas. A descentralização dos poderes que estão previstos na Carta das Cidades Educadoras, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96, abre novas perspectivas para o ensino.

A descentralização do poder permitiu melhor flexibilidade nas ações realizadas pelas escolas, como também ampliou suas possibilidades de parcerias com outras instituições que se sentem fortalecidas e com competência para auto-gerenciarem-se

Após a Lei que descentralizou os poderes, muitas instituições como as Escolas tanto da rede estadual, como da rede municipal conquistaram autonomia para administrarem seus recursos financeiros e elaborarem suas propostas política pedagógica. Elas adquiriram um pouco mais de autonomia e algumas estão conseguindo se auto gerencia com muita competência.

Já o paradigma social para Maldonado:

*(...) está embutido na própria discussão dos fundamentos políticos que o orienta. Alargaria um pouco isso com a idéia de você ter, através dos espaços de convivência ampliados e através de uma cidade que respira educação e desafios sociais e pessoais de ampliação da qualidade de fruição da vida, uma sociedade com capacidade de envolvimento, de desenvolvimento humano e ambiental por si própria; de transformações graduais que não cessam e que sempre caminham para uma direção ótima, transformações permanentes intensificadas pelos insumos culturais disponíveis. Nós teríamos aqui a possibilidade de um desenvolvimento social mais amplo do que o que conhecemos nos modelos tradicionais*

A descentralização do poder fortaleceria as ações das instituições e organizações sociais, de forma a torná-las independentes no processo de gestão e gerência.

A terceira questão dirigida ao Maldonado, tinha o seguinte teor: De acordo com Artigo 47, da Resolução n.º 03/02/CME/SME, que estabelece as exigências do profissional para atuar nas escolas que oferecem o ELOVIDA, como seria o perfil do profissional para atuar nesse Projeto

Maldonado respondeu, que a intenção era garantir um quadro de professores específicos para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Para ele, essa preocupação era primordial para essa modalidade de ensino, que requer professores com ampla visão da proposta política pedagógica e do aluno adulto, que ao vir para a escola já traz uma larga experiência de vida, de trabalho e já sabe se posicionar frente as diferentes dimensões que envolvem o ser humano.

Maldonado continuou dizendo, que pretendia criar um quadro de professores específicos para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Para ele,

*A lógica desse Artigo 47 que depois é consubstanciada na Lei Orgânica é de que nós deveríamos caminhar para a formação de um quadro docente com especificidade de atuação. Com professores que fossem dedicados única e exclusivamente ao trabalho com adultos ou com os jovens. E o que orienta isso é que ao invés de considerarmos o docente como um professor vinculado a uma dada área formativa, um professor de matemática, de português, geografia, nós o estaríamos vinculado a um dado processo metodológico e a um dado perfil de população, com suas demandas específicas, em alguns casos exclusivas. Há também a necessidade de cuidarmos do invento apropriado de ofertas educativas pra uma faixa etária determinada. É muito distinto o trabalho requerido para adultos, jovens ou crianças, para ficarmos apenas em um primeiro corte. Então a aposta era que você pudesse criar um quadro docente vinculado especificamente ao atendimento de adultos, ou o que seria ideal, um especificamente aos jovens e outro aos adultos*

As afirmações acima citadas estão asseguradas na Lei n.º 4.594, de 02 de julho de 2004, em seus respectivos Artigos 78 e 79, conforme a citação, que se segue:

Art. 78 – Entende-se a Equipe de Atendimento Educacional Sistêmico – EDAÉS como unidade de lotação dos profissionais que atuam em demandas de atendimento educativo na educação ao longo da vida.

Art. 79 - Assegura-se aos profissionais lotados no EDAES as seguintes condições:  
I - Prioridade ao atendimento de jovens e adultos no sistema municipal de educação, garantindo-se a sua lotação e a oferta contínua (Cuiabá. Lei 4.594/2004).

Quanto ao perfil do profissional da Educação de Jovens e Adultos não foi assegurado em nenhuma legislação, como descreve Maldonado:

*nós não fechamos isso nos corpos legais e normativos. A idéia basilar era de que cada unidade escolar tinha a possibilidade de criativamente apresentar propostas de modelos que ela gostaria de experimentar, de modelos que ela idealizou, que ela criou; a Secretaria prestava, e ainda acho que deve prestar, apoio para essa construção; mas ela não tinha nenhum marco condicionante previamente colocado. A escola poderia usufruir de uma capacidade de iniciativa bastante ampla, de poder imaginar, criar, inventar; que serviria para o sistema. E o sistema, uma vez considerando que a proposta que a unidade escolar apresentou era viável, daria a sua chancela e a legitimaria. Os profissionais na verdade estariam ligados a essa inventividade que foi disponibilizada pras unidades escolares na montagem de seus processos.*

No caso da Educação de Jovens e Adultos, o profissional deveria atender apenas essa modalidade de ensino e a escola junto com a Secretaria Municipal de Educação providenciariam a capacitação desses profissionais em serviço.

A Resolução n° 003/02/CME, em seu Artigo 6º, § 1º tratou da forma de oferta do ensino presencial e semi – presencial. Indagou-se então a Maldonado, porque a Resolução não tratou do Ensino a Distância.

Ele respondeu que o Ensino a Distância não atenderia de forma mais adequada o Sistema Municipal de Educação porque não existia financiamento suficiente para montar

*um aparato de equipamentos e de tecnologia que são necessários a uma oferta com qualidade, (...)pra entrarmos na oferta da educação à distância teríamos que criar um quadro, e investir também na formação desse quadro, específico e próprio pra essa modalidade. Além do desenvolvimento de tecnologias próprias, adequadas à cultura local, e do desenvolvimento de materiais apropriados. Não era naquele momento nosso interesse. Não havia a pretensão de um atendimento massivo de alta intensidade, e sim o de edificarmos bases para um atendimento assentado na qualidade humana e no processo de aprendizagem da população pela própria Secretaria*

Apesar dele saber da importância do Ensino a Distância, essa modalidade não foi prioridade, devido aos altos custos de aparelhos tecnológicos e principalmente, pela falta de professores habilitados para a Educação Online.

Os escassos recursos educacionais estavam destinados ao atendimento de outras ofertas educacionais, que não envolvesse o Ensino a Distância.

A Quinta questão indagou como a Equipe gestora da unidade escolar poderia proceder na determinação da carga horária

Maldonado respondeu que a Resolução n 003/02/CME/CME/Cbá-MT, apresenta duas formas de ofertas bem distintas. A forma presencial, que prescreve 200 dias letivos e 600 horas. e a oferta semi-presencial. Além dessas duas formas, a escola tinha a liberdade de criar, inventar um modelo próprio, e independente da carga horária,

*(...) à semi-presencial, ela deixava a critério das unidades a propositura do modelo, como eu disse antes, pra posterior avaliação e eventual legitimação e aprovação pelo sistema através da Secretaria Municipal e do Conselho Municipal de Educação. Então isso trás obviamente uma liberdade muito grande ao invento, à criação, às possibilidades novas e alternativas que as escolas pudessem pensar e propor.*

*Em relação ao modelo semi-presencial, é claro, poderiam ser apresentadas quaisquer propostas, independentemente das totalizações das cargas horárias para que se avaliasse. O foco seria verificado nos projetos apresentados, se os resultados aos quais eles se propunham seriam ou não exequíveis, viáveis. Previa-se uma análise técnica que definiria sobre a legitimação da modalidade de oferta, avaliando a metodologia proposta, as formas de organização administrativa e educativa, os materiais propostos, a composição da equipe docente, entre outros*

Maldonado afirmou que em seu período de gestor não viu nenhuma proposta inovadora para essa oferta semi-presencial, formatada pela unidade escolar.

A meu ver, a Resolução n ° 003/02/CME/SME não traz de forma clara os critérios para essa oferta, conforme podemos constatar através da leitura do Artigo 22 – “Os cursos de Educação de Jovens e Adultos podem ser organizados sob as formas presencial e semi-presencial, ressalvado o disposto no § 4 ° da LDB, Lei n ° 9.394/96”. O mesmo acontece com o Artigo 32 da LDB 9394/96, Par. 4 ° – “O Ensino Fundamental será presencial e semi-presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais”



A Resolução não definiu com clareza essa oferta da educação semi-presencial. E a falta de critérios definidos dificultou a unidade escolar interessar-se por essa forma de oferta. Ao contrário, a educação presencial traz critérios bem definidos, e isso facilita a elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar.

A sexta questão abordava se a ELOVIDA estava contemplada em quais das funções do Parecer n. 11/00/CNE. Essa mesma questão pediu ao Maldonado, para relacionar a função do Parecer com a ELOVIDA.

Maldonado respondeu que a Resolução 003/02/CME/SME traz em seu Artigo 2º :

*a caracterização da ELOVIDA coloca os seus fundamentos sob o arcabouço conceitual do desenvolvimento humano, da convivência social, da ludicidade, da pertinência dos saberes e da multiplicidade da vida. Essa na verdade passa a ser a base que orienta e que fundamenta a proposta da ELOVIDA em Cuiabá. A perspectiva desses fundamentos é de que a educação deve ser entendida como um processo permanente, um processo que acompanha toda a vida do cidadão*

Essa oferta está em consonância com o Parecer n. 11/00/CNE/CEB, conforme prescreve o conceito e funções da Educação de Jovens e Adultos, segundo a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida \_ educação de adultos, por oposição a dos jovens, por exemplo \_ ou uma finalidade demasiada circunscrita à formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros . (Relatório JACQUES DELORS para a UNESCO, 1996, p.89, apud. CURY, 2000, p. p. 10).

As novas exigências da vida moderna orientam que a educação do homem e da mulher se dê ao longo da vida que, segundo a declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena

participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Relatório JACQUES DELORS para a UNESCO, 1996, p.89, apud. CURY, 2000, p. 11).

Essa concepção de educação ao Longo da Vida atenderia às exigências impostas pela sociedade, que o homem para ingressar no mercado de trabalho, ou para nele permanecer precisaria acompanhar as rápidas transformações que sofre o conhecimento construído pelo homem. E a Resolução n. 003//02/CME/SME atenderia essas exigências impostas pela vida moderna.

A sétima perguntou, questionou ao Maldonado, em quais das funções do Parecer n.11/00/CNE/CEB (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser (DELORS, 2004, p.101) foi contemplado o Projeto ELOVIDA.

Maldonado respondeu que Delors, ao apontar esses quatro pilares, referiu-se à Educação de uma forma geral e não específica a Educação de Jovens e Adultos:

*Embora seja verdadeiro que o entendimento da Comissão que ele presidiu, já em 1996 apontava a importância da educação ao longo da vida e propunha uma superação, ainda necessária, dos conceitos de educação básica e educação permanente pelo das sociedades de aprendizagem, ou sociedades educativas. Essas visões servem-nos como inspiração. Mas nosso modelo, pelo que já conversamos, tende à maximização do que foi a proposta inicial de Delors e, creio sua grande contribuição: “aprender a ser”.*

*De uma maneira geral, as discussões efetivadas no cenário das nações pela Unesco nos servem como uma referência permanente, até porque a Unesco tem se caracterizado internacionalmente por uma posição avançada no que diz respeito à educação. Eu diria até, que ela está bem à frente da mediana de compreensão e atuação dos seus países membros. Nesse sentido, os pilares propostos em “A educação: há um tesouro escondido”, são pilares inspiradores também da concepção da Educação ao Longo da Vida, que efetivamos como política pública em Cuiabá*

Para Maldonado, esses pilares compreendem uma vasta interpretação da Educação e deve atender ao homem desde sua infância até o fim de sua vida. Esses pilares têm conceitos abrangentes, como define Delors, que:

*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças aos desenvolvimentos do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar propostas comuns e preparar para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2004, p. 101 –102).

E para Maldonado, o ELOVIDA deve estar contemplado no pilar “aprender a ser”.

Porém, para que o homem tenha uma formação abrangente, ele deve aprender a conhecer a ele mesmo, aos outros e as coisas que o rodeiam

Deve também aprender a fazer as suas atividades, sejam elas intelectuais, braçais, ou de qualquer outra natureza, caso contrário, se sentirá sempre incapaz.

Deve aprender a viver junto, para que possa relacionar-se com ele mesmo e com o outro. As pessoas que não aprendem a se relacionar, deixam de aprender muito com o outro.

Se a ELOVIDA não contemplar esses quatro pilares, com certeza não formará o homem proposto pela Resolução n. 003/2002/SME/CME, Cbá-MT, com domínio da:

*(...) pertinência dos saberes é outro lado desse gosto lúdico pela aventura, também composta de aprendizagem e conhecimento. Geralmente nós, adultos, ao lado dos desafios da individuação e eventualmente da liberdade, temos necessidades específicas de saberes aplicáveis. A pertinência do saber é essa busca, por um conhecimento que se reflita imediata e diretamente nas condições postas da minha vida. Não como um procedimento bastante, mas sim como uma senda de ingresso que possibilita a experiência prática de algo que é muito usado nos discursos, (um verdadeiro bordão), mas pouco vivenciado no real das vidas das pessoas: a importância do conhecimento.*

*multiplicidade da vida (...) mesmo que o problema não seja meu, ao ajudar o outro a resolvê-lo, aprendo com isso. E ao ser útil e necessário para ele, me legitimo (...) percebo que a vida não é um ajuntamento de retratos estáticos; que é um filme em movimento, que está sendo filmado agora. Essa sensação expande meu ser pela*

*clarificação da minha capacidade de causar. De interferir no roteiro, de improvisar minha fala, independentemente da vontade do diretor. Com isso minha demanda por novos saberes se amplia na exata medida da nova compleição que vou ganhando*

A oitava questão indagou qual era a origem dos recursos orçamentários para ELOVIDA

Maldonado respondeu que a origem orçamentária estava vinculada aos 25% da Educação e que em sua gestão não houve outra fonte adicional, a não ser a :

*(...) vinculação dos 25% da educação. Nós não temos fontes específicas ou extraordinárias a não ser em transferências voluntárias, geralmente elas são originadas na aprovação de projetos apresentados ao Ministério da Educação. São recursos contingentes e, quando existentes, possuem destinação específica para pequenos processos de capacitação ou investimentos. De qualquer maneira, o grosso dos custos da oferta, que se referem à manutenção e custeio é bancado com os recursos ordinários(...) Dentro dos 25% nós tínhamos que equacionar o conjunto total das demandas educativas de Cuiabá. Na verdade, priorizar as aplicações, pois o volume desses recursos é absolutamente insuficiente quando consideramos as necessidades totais. E estou me referindo apenas à cobertura e não à qualidade do sistema de educação.*

Devido aos escassos recursos econômicos para atender toda a demanda educacional, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu uma meta de atender no máximo sete mil vagas no sistema, como afirmou Maldonado. E também de acordo com os dados do senso escolar da Secretaria Municipal de Educação, o atendimento foi sempre inferior a esse número.

Outros recursos alocados para a Educação de Jovens e Adultos foram os projetos financiados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), como Maldonado expôs, que:

*As transferências voluntárias originam-se geralmente dos Planos de Trabalho Anuais que você pode apresentar ao MEC no mais das vezes pela via do FNDE. Lá eles vão avaliar o projeto, verificar se está nas linhas de financiamento do Ministério, se são prioritários para aquele exercício... Se tudo der certo e eles aprovarem, eles repassam os recursos; ou no valor que você pediu, ou no valor que eles vierem a fixar. E se eventualmente não der certo, eles não te repassam. Não há qualquer obrigação legal. Não há uma fonte específica ou alguma verba com destinação fixa. É um recurso contingente que pode sair ou não*

Para Ele, os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) não são assegurados para a Educação, com uma determinada regularidade, eles provêm de alguns projetos que o Ministério de Educação financia, como contrapartida para os Estados e Municípios. Dependendo do interesse desse Ministério o projeto pode ser aceito e nesse caso, os recursos solicitados são assegurados, caso contrário, não. Conseqüentemente, não se pode contar com esses recursos.

A última questão desse bloco temático indagou a respeito do financiamento da ELOVIDA. Se financiava pagamento de professores ou material didático pedagógico, solicitando especificação.

Maldonado respondeu que o pagamento especificamente para Educação de Jovens e Adultos era *“basicamente pagamento de professores, que era o grosso das despesas da educação em qualquer sistema. Eu diria que os demais investimentos... Olha, eles estavam contidos em um processo de estruturação mais amplo e com foco sistêmico”*

De acordo com ele, os recursos eram destinados especificamente para o pagamento do pessoal. Os outros tipos de investimentos como nos projetos Cuiabágente-net, as Bibliotecas Alternativas Comunitárias Saber com Sabor, a TV. Piche tinham outros tipos de financiamentos, que estavam relacionados aqueles que provinham da adesão de Cuiabá à Carta das Cidades Educadoras. Esses outros investimentos não atendiam apenas a Educação de Jovens e Adultos, mas também todas as outras modalidades de ensino.

Destacamos nessa entrevista, o Programa de Alimentação Escolar para os alunos do ELOVIDA, como afirmou Maldonado:

*Outro custo específico agregado foi relativo à expansão do programa de alimentação escolar para a ELOVIDA. (...) Com recursos próprios expandimos a oferta da alimentação para os jovens e adultos. Esse acréscimo dentro dos 25% se configura como uma ilegalidade pela legislação atual. Foi o que discuti à época com o Prefeito, de forma que ele nos autorizasse a irmos além do percentual, no limite desses custos agregados. Ele assentiu e colocamos o programa em execução. Isso foi também extremamente importante para a melhoria dos ânimos e refletiu-se*

*principalmente na redução da evasão, mas acredito que também tenha impactado favoravelmente a performance educacional*

Os recursos orçamentários para atender a Educação de Jovens e Adultos, eram e continuam escassos para essa modalidade de ensino.

A avaliação da experiência do ELOVIDA, que analisaremos a seguir, não quer dizer uma avaliação profunda do ELOVIDA, no período de 2001 a 2004, mas de alguns aspectos, que foi possível avaliar, em seu processo de implantação.

## **5.2 Avaliação da Experiência do ELOVIDA**

O quarto bloco temático trata da avaliação da experiência do ELOVIDA e contém três questões. Nesse bloco, continuamos com a leitura do ELOVIDA, seguindo os mesmos procedimentos dos outros blocos temáticos.

A primeira questão, indagou ao Maldonado, a respeito da avaliação efetuada nos trabalhos desenvolvidos no ELOVIDA, nas etapas de:

- a) Formulação
- b) Implementação

Maldonado respondeu que não é possível fazer uma avaliação do ELOVIDA, devido ao curto espaço de tempo que foi reorganizada a Educação de Jovens e Adultos através da ELOVIDA, mas o que ele percebe:

*são dados objetivos. Tivemos um acentuado crescimento de matrículas com as alterações legais; houve um estímulo muito mais forte para que se ampliassem as ofertas dentro do sistema, as escolas abriram mais espaços; a FUNEC começou o processo para assumir ela própria o conjunto das ofertas, dos registros, dos controles das matrículas, etc; começamos o processo de criação do quadro específico de professores, avançando para lotações com aproveitamento de profissionais da SME (em um prazo certo estipulado em lei), e a elaboração do PCCS da FUNEC. Implementamos novas formas e conceitos organizacionais na ELOVIDA, superando a ordenação disciplinar. Flexibilizamos os tempos escolares; incentivamos uma organização própria dos discentes adultos com a formação de grêmios e a inclusão dos mesmos nas atividades gerais da SME, com a idéia de ultrapassarmos o conceito de retardatários ou estrangeiros no sistema, integrando-os em uma condição valorizada e positiva*

Com a mudança do Gestor, Mandonado se diz preocupado com a não continuidade da proposta do ELOVIDA, como afirmou que:

*alguma preocupação com os rumos que foram dados à ELOVIDA em Cuiabá. Pelas informações que me chegaram, parece que vivemos dois retrocessos; o retorno da ELOVIDA para a administração das escolas, isoladamente consideradas, voltando àquela matriz de ver-se a EJA como mais uma oferta, sem distinções próprias; e o retorno da prática de atribuição de classes e aulas, que é o ápice organizativo da oferta disciplinar, segmentada e bancária, em minha opinião. Já havíamos caminhado para a lotação por unidade escolar, que assegurava ao docente um único espaço de trabalho e à escola um quadro próprio comprometido exclusivamente com o seu projeto. E isso foi revisto, pelo que me falaram, com a conivência do SINTEP. O que é uma pena. Reputo ao conservadorismo militante esse recuo. Com isso, a ELOVIDA mesmo mantendo eventualmente seu formato de oferta original, sofrerá impactos. Os professores continuarão tendo nela um espaço suplementar para a sua carga horária, será difícil constituir um quadro específico de docentes. E a saída da ELOVIDA da FUNEC também guarda igual significado. As pessoas saíram do centro das preocupações do sistema; no seu lugar, entra a disciplina com toda majestade e importância. O professor volta a ser o repositório do saber disciplinar e aplica-o indiscriminadamente às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos*

Do ponto de vista de Maldonado, a ELOVIDA sofreu um retrocesso na oferta ao deixar de ter um atendimento diferenciado. Ao retornar a rede municipal, essa modalidade de ensino passou a ter um atendimento mais globalizado.

O retorno do ELOVIDA para a rede Municipal foi confirmado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que no início do ano letivo de 2005, a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser responsabilidade da FUNEC e passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A segunda questão indagou ao Maldonado como ele avalia a ELOVIDA nas dimensões

- a) Política
- b) Pedagógica
- c) Social.

Ele respondeu dizendo, que no campo político, eu vejo que a Educação ao Longo da

Vida:

*é uma condição de existência da República. Parece um exagero. Mas não é. Eu digo que se nós não tivermos um processo educacional voltado ao atendimento dos adultos e com uma perspectiva ampla; seja nos níveis de ofertas aos quais ele deve se propor, seja no nível de abrangência e cobertura, (no número de pessoas que ele pretende atender); dificilmente nós vamos poder falar em modernização do Brasil, das nossas instituições, das nossas práticas sociais e políticas por pelo mais uma, duas gerações. E eu digo aqui 'pelo menos'. Infelizmente no meu cálculo pessoal a gente vai afetar mais do que isso*

De acordo com Maldonado, o País não pode desenvolver, ou alcançar o *status* de um país desenvolvido, com os baixos índices educacionais apresentados pelos brasileiros, portanto é necessário melhorar urgentemente esses indicadores. E a Educação de Jovens e Adultos é um dos caminhos que contribui para esta melhoria.

Segundo Ele, nenhum país conseguiu:

*adentrar numa plataforma modernizada, seja na produção econômica, seja nas relações sociais que elas implantaram e no fortalecimento institucional que as caracterizam, sem um brutal e profundo choque educacional nos seus países. Isso ocorreu praticamente em todos eles. Aqui no Brasil não; essa é a nossa verdadeira revolução retardada. E infelizmente está fora da agenda, ainda hoje. Infelizmente é secundária, agregada, caudatária. No Brasil a educação não tem grandeza, não é prioritária. Embora haja uma legislação minuciosa, forte e poderosa afirmando essa necessidade e direito, a prática de todos os nossos gestores desde que essa legislação começou a existir no Brasil, (e ela vem com a Constituição de 1988), com essa força toda que eu menciono, a prática dos gestores, repetindo, sempre foi a de negação desse direito, e da omissão absoluta nos espaços da formulação e da execução da política pública, desde o ministério até as secretarias municipais de educação, no cumprimento dessa obrigação legal. A República está traída. Pelos que a governaram e governam e pelos que gerem a educação majoritariamente. E acho que se nós não conseguirmos alterar isso, nós vamos ter os frutos dessa traição em proporções cada vez maiores e mais assustadoras*

E para confirmarmos essa realidade, basta consultarmos os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o qual afirma, que o “Brasil como um todo, aproximadamente 1/3 da população adulta possui menos de quatro anos de estudo completos, podendo ser considerado analfabeto funcional” (IBGE, 2004).



Observamos, que de acordo com os dados estatístico do IBGE, um terço da população brasileira é analfabeta funcional. Se somarmos aos que pararam entre a quinta e oitava série, temos uma grande parte da população que não conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Por outro lado, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente em relação ao nível de instrução para o indivíduo ingressar, ou nele permanecer. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos transformou-se em questão de segurança nacional, como afirma Maldonado. Se o poder público não apressar em oferecer um ensino de inclusão, com certeza aprofundará o fosso social desse País.

Quanto à dimensão pedagógica, Maldonado respondeu que é preciso criar modelos para Educação de Jovens e Adultos inovadores, diferentes, que não se esgotem em um governo, em uma gestão, que seja um :

*invento e a criação de novos modelos, a criação de paradigmas que pudessem nos orientar em algumas outras conquistas, abrir novas pistas e possibilidades. Parece-me que o ideal é que nasçam pequenos; que sejam acompanhados de perto por algum tempo, para que possam ser avaliados com mais profundidade, que consigam assim nos indicar acertos e erros reais. Para que possamos aprender com os erros, para que possamos revolucioná-los. Acredito que os modelos de oferta educativa para os adultos precisam ser profundamente remodelados. Devem buscar novas bases, pautar-se na idéia de processos de aprendizagem aplicados, a partir de demandas realmente existentes, cobrir o maior número possível de dimensões de incidência sobre os fatores locais, pessoais, comunitários e sociais que impactam a vida*

Ele afirmou que não existe uma proposta pedagógica para a Educação ao Longo da Vida e conclui essa questão falando da Universidade Popular Comunitária (UPC), que tem uma proposta pedagógica inovadora, criativa, que precisa ser copiada, ampliada, e tem alcançado resultado satisfatório em relação a outras ofertas.

A terceira questão indagou ao Maldonado, que após esses anos do ELOVIDA e a nova administração, como ele avalia atualmente a ELOVIDA

Ele respondeu que os dados que têm não lhe possibilitam fazer uma avaliação, e afirmou

*Eu não teria dados suficientes para fazer uma avaliação séria em relação a como se encontra hoje a oferta. Já me referi, pela rápida informação que me passaram, ao retorno da oferta da EJA para junto das unidades escolares, e com isso para o retorno da prática de aproveitamento do docente que leciona para crianças e que no período da noite lecionará para os adultos, etc. Na minha ótica isso significa retrocesso, agora não tenho como fazer uma avaliação mais correta até porque não disponho de outros dados que seriam necessários para alicerçar um juízo de valor talvez menos parcial*

Do ponto de vista dele é um retrocesso os professores que trabalham com a ELOVIDA, trabalhar também com crianças, porque não forma um quadro específico para essa modalidade de ensino. Porém, afirmou que os dados que possui são insuficientes para fazer um juiz de valor.

Segundo ele, a ELOVIDA sendo responsabilidade da Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), receberia melhor atendimento técnico pedagógico, porque tem um quadro de profissionais especializado na Educação de Jovens e Adultos. Já as escolas da rede municipal não têm tantos profissionais preparados para essa modalidade de ensino quanto a FUNEC. Por isso é um retrocesso essa modalidade de ensino retornar para as escolas. Ela perde a qualidade da oferta, devido à falta de acompanhamento técnico e pedagógico.

O Projeto Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA) oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de estar fundamentado em teóricos atuais, conhecidos nacional e internacionalmente, é uma oferta da Educação de Jovens e Adultos, que não fugiu das propostas mais conservadora dessa modalidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos compreender o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, independente das denominações subjacentes por ela recebida, ao longo do seu processo histórico, como Programas, projetos, campanhas, movimentos, como também através das legislações que asseguraram a modalidade de ensino, ou a garantiram.

Percebemos que em sua trajetória, essa modalidade de ensino, dependendo dos interesses políticos, ampliou o número de matrículas e cursos e em outras vezes, a oferta reduziu. Constatamos também, que não houve uma continuidade de oferta crescente da Educação de Jovens e Adultos, desde seu nascedouro, com a chegada dos Jesuítas no século XVI até os dias atuais, início do século XXI.

A falta de uma política de continuidade dessa modalidade de ensino, evidenciou-se nos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2000, que apontou uma taxa acima de sessenta por cento (60%), da população mato-grossense acima de 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental. Esses índices não foram muito diferentes no Município de Cuiabá.

As campanhas de alfabetização mais significativas que iniciaram na década de 40, chegaram ao início do século XXI, sem conseguir reduzir em nível aceitável o número de pessoas analfabetas. Os cursos supletivos, assegurados na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024/61 e referendado nas demais LDB, posteriores a ela, chegaram também como as campanhas no início do século XXI com uma oferta acanhada.

De acordo com o senso realizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2005, constatou-se que em alguns municípios mato-grossenses não havia nenhuma oferta dessa modalidade de ensino. E muitos municípios que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos, como é o caso do Município de Cuiabá, nem todas as Escolas tinham um quadro de professores qualificados para atender essa oferta educacional.

O diagnóstico realizado pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, em 2001, revelou várias dificuldades nas escolas Municipais que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos, e dentre elas, configuravam os altos índices de evasão e repetência.

Na busca de encontrar soluções para os problemas, principalmente para a evasão e a repetência dos alunos jovens e adultos que freqüentavam os cursos da Educação de Jovens e Adultos, o Gestor da Secretaria Municipal de Educação reorganizou a política de Educação em 2002, através da Resolução n. 003/02/SME/CME, autorizada pelo Conselho Municipal de Educação, que destinava atender todos os jovens e adultos com quinze anos ou mais, que não concluíram a Educação Básica “regular”, isto é, na idade dos 7 aos 14 anos, com a denominação de Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA.

O Projeto ELOVIDA ofereceu a alfabetização e o Ensino Fundamental a todos jovens e adultos que foram alijados da leitura e da escrita, ou que não concluíram o referido Ensino na idade considerada “regular”. A escolarização para esses jovens e adultos, que em sua maioria pertencem às classes populares, é um forte instrumento de promoção social, como

também possibilita-lhes melhores oportunidades de trabalho, entre outros benefícios que soma de forma positiva a vida das pessoas escolarizadas.

A metodologia utilizada pelo Projeto ELOVIDA orienta as unidades escolares a respeitar o conhecimento que o aluno traz quando vem para a escola, como também respeitar o conhecimento de mundo e suas experiências adquirida no lar, na igreja, espaço de trabalho entre outros locais. Isso está em consonância com que dizia Paulo Freire, que o homem não adquire conhecimento só na escola, mas também relacionando-se com outros homens e com os objetos que existem na natureza e na sociedade. A metodologia orientada pela ELOVIDA, procura respeitar e referendar essas várias formas do homem aprender.

Os cursos ligados à oferta de Educação ao Longo da Vida, foram organizados com uma carga horária flexível, de forma que melhor se adequassem aos horários dos jovens e adultos trabalhadores, como também os conteúdos oferecidos pela unidade escolar deveriam atender as necessidades e interesses de seus educandos.

O ELOVIDA foi beneficiado com a criação da Lei que possibilitou a adesão de Cuiabá a Carta Cidades Educadoras, porque promoveu a implantação das Bibliotecas Alternativas Comunitárias Saber com Sabor e do Projeto Cuiabágente-net. Esses projetos trouxeram contribuições importantes para a Educação de Jovens e Adultos, porque ofereceram aos alunos dessa modalidade de ensino novas alternativas de leitura, como também os incluíram na era digital. Sem a implantação desse último projeto, com certeza muitos alunos jamais teriam acesso a essa nova tecnologia, “a internet,” tão necessária nos dias atuais.

A elaboração e implantação da oferta educacional do Projeto ELOVIDA foi uma tentativa dos Gestores da Secretaria Municipal de Educação oferecerem uma educação de qualidade, que possibilitassem o acesso, permanência e sucesso desses jovens e adultos

trabalhadores na escola, já que são pessoas adultas, dirigentes de suas próprias vidas e precisam do conhecimento escolarizado.

No entanto, os dados do senso escolar coletados pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2003 a 2005, nos evidenciaram que os índices de evasão e reprovação continuavam altos, enquanto o aproveitamento escolar permanecia baixo. A oferta educacional do ELOVIDA, apesar de estar fundamentada em autores como Paulo Freire, Jacques de Delores, não atingiu plenamente seu objetivo no que se refere a diminuição dos indicadores sociais de evasão e reprovação, pois eles ainda continuam preocupantes.

Considero ainda que existe uma certa contradição entre o Projeto ELOVIDA proposto pela Secretaria Municipal de Educação e o que chega ao “chão” das escolas, às salas de aula. O referido Projeto, apesar de fundamentar-se em autores que defendem que a educação deve se dar ao longo da vida, as discussões em toda a sua extensão e profundidade não chegaram a todos os professores como deveriam chegar.

Na minha opinião isso acontece devido às dificuldades que os gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação têm de dialogar com os professores da rede que trabalham com essa modalidade de ensino, de forma que eles possam compreender com clareza e objetividade esses princípios, fundamentos, concepções metodológicas implícitas no referido Projeto. As discussões acontecem em nível superficial, elas precisariam ser mais consistentes, mais profundas e mais amplas, para que todos os profissionais da área possam participar e compreender os fundamentos contemplados no Projeto ELOVIDA.. .

Podemos dizer, que os governantes, os gestores, os professores, os estudiosos e os simpatizantes dessa modalidade de ensino têm um longo e árduo trabalho, para que os ideais da Educação de Jovens e Adultos, ou como foi denominado nesse caso, Educação ao Longo da Vida (ELOVIDA) proposta pelo Município de Cuiabá, se torne realidade. Que atinja as

metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação, que não deixe nenhum jovem e nenhum adulto evadir ou reprovar. Que a oferta tão desejada se torne real.

Os Estados e Municípios brasileiros, em quase sua totalidade, precisam realizar políticas públicas de inclusão dos jovens e adultos brasileiros. Precisam criar e efetivar formas de ofertas educacionais variadas, com metodologias específicas para os jovens e adultos, proporcionando-lhes condições de conciliarem escola e trabalho. Alguns governos, por serem mais sensíveis com essa modalidade de ensino, dão lhes um tratamento melhor, uma atenção especial, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação com a proposta do ELOVIDA, enquanto, outros dirigentes não se dignam dirigir um olhar para esses brasileiros que não conseguiram, por um motivo ou outro, concluir esse nível escolar e encontram-se à margem do processo da leitura e da escrita tão necessário nos dias atuais para o crescimento social e político de homens e mulheres brasileiros.

Esse trabalho não se esgota neste momento e sim, abre uma possibilidade de estímulo para a continuidade da pesquisa na temática de Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá e na Região Centro Oeste.

## REFERÊNCIAS

### LIVROS, DISSERTAÇÕES, ARTIGOS, LEGISLAÇÕES E OUTROS DOCUMENTOS

#### 1 - LIVROS

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

BEISIEGEL, Celso. de R. **Política e Educação Popular**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari K;. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R (Org). et al. **A Questão Política da Educação Popular**. 6.ed São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Marisa V (Org). et al, **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação Um tesouro a descobrir**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho Se Faz Caminhado**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer Teoria e Prática em Educação Popular**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. Explicitação das Normas da ABNT. – 13.ed. Porto Alegre: sn., 2005.

GADOTTI, Moacir (Org). et al, **Educação de Jovens e Adultos e a experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Gráfica e Editora Brasil, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História Das Idéias Pedagógicas**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. São Paulo, SP: Summus, 1988.

HABERT, Nadine. **A Década de 70 Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1992.



JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3.ed. São Paulo: TopTexto, 1996.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e seus Pecados Capitais**. Ceilândia: Idéia Editora, 1997.

OLIVEIRA, Rosiska Darci & OLIVEIRA, Miguel Darcy. **Pesquisa social e ação educativa**. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação; Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVESTRE, Carlos Alberto. **Educação/Formação de Adultos: Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo**. Lisboa/Portugal: Horizontes Pedagógicos, 2003.

SOARES, Leôncio **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## 2 - DISSERTAÇÕES

MOTTA, Manoel V F. **Educação e Cultura Popular: Roteiro Histórico de um Equívoco**. São Carlos; UFSCar, 1986, 109 p.. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1986. .

SANTOS, Andréa. **Trajetória de Volta à Escola de Jovens Negros e Jovens Negras em Cuiabá/MT: Manifestações de Consciência Política e Consciência Ética**. Cuiabá, UFMT, 2005, 148 p.. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SANTOS, Ivanete R. **O Programa de Alfabetização de Adultos: Um Projeto Para a Construção da Consciência Política do Adulto Analfabeto ( 1983 - 1988)**. Cuiabá; UFMT, 1998. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 1998.

## 3 -- ARTIGOS

DI PIERRO. M.C. **A modernidade na contra mão da história**. Tempo e Presente, Rio de Janeiro. V 14, n. 263, p. 21-23. Maio/Jun. 1992,

HADDAD, Sérgio. SIQUIERA, Maria Clara di Pierro. FREITAS, Maria Virginia de. **O Ensino Supletivo de 2º Grau**. Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas - n. 78, 1989.

#### **4 - LEGISLAÇÕES**

##### **4-1 - LEGISLAÇÃO FEDERAL**

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. Emenda Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1996

BRASIL. Lei n. 9.424. Regulamentou a Emenda Constituição Federal n ° 14. Brasília.

BRASIL. Lei n. 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ministério da Educação: Brasília, 1971,

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília. In: Diário Oficial da União, Brasília, 26 dez. 1996

BRASIL. Lei n. 4024/61, Fixa Diretrizes e Bases para o Primeiro e Segundo Graus.

BRASIL. Parecer n. 699/72 – CE. De 1º e 2º Graus. Conselho Estadual de Educação, aprovado. 06.de julho de 1972,

BRASIL. Parecer n. 02/98/CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 1998. Publicada no D.O U. de 15 de abril de 1998.

BRASIL. Parecer n. 04/98/CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 29 de jan. de 1998.

CURY, C. R. J. Parecer n. 11/00 *Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação de Jovens e Adultos, 2000.

MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. **Educação Para Jovens e Adultos. Proposta Curricular – 1º Segmento**. Brasília. MEC. 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. **Síntese dos Indicadores Sociais**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Brasília, 2000.

BRASIL. **Síntese dos Indicadores Sociais**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Brasília, 2004.

NATURA COSMÉTICO E FUNDAÇÃO ABRINQ. **Prêmio Crer para Ver Inovando a EJA** (Educação de Jovens e Adultos). 2004. [www.aomestre.com.br](http://www.aomestre.com.br)

#### **4- 2 -LEGISLAÇÃO ESTADUAL (MATO GROSSO)**

MATO GROSSO. Constituição Estadual. 1889. Publicada no Diário Oficial em 18 de outubro de 1989.

MATO GROSSO. Parecer n. 235/88/CEE Solicita autorização para realização do Projeto Inajá. Conselho Estadual de Educação, 06 de dez. de 1988.

MATO GROSSO. Parecer n.247/88/CEE Solicita autorização para funcionamento de um Programa para Educação de Adultos, no Município de Cuiabá. Conselho Estadual de Educação, 13 de dez. de 1988.

MATO GROSSO. Parecer n. 259/91. Solicita apreciação do Projeto “Homem Natureza” – habilitação para a Formação de Profissionais para o Magistério de 1º e 2º grau – nível I a IV. Conselho Estadual de Educação, 26 de nov. de 1991.

MATO GROSSO. Resolução n. 092. Autoriza o funcionamento da Escola de 1º Grau “Fé e Alegria”, sediada no Bairro Quarta Feira. Município de Cuiaba-MT, com o Ensino Pré-Escolar e Ensino de 1º Grau - Série I a IV. Conselho Estadual de Educação, 10 de julho de 1984.

MATO GROSSO. Resolução n. 137/91. Estabelece Normas geral para o Ensino Supletivo no Sistema de Educação de Mato Grosso. Conselho Estadual de Educação. 1991.

MATO GROSSO. Resolução n. 180/2000. Conselho Estadual de Educação. publicada no Diário Oficial de 04 de out. de 2000.

MONTEIRO, Silvio T & MONTEIRO, Roselane S. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO MATO GROSSO: o ensino supletivo estadual em 1997. Cuiabá: COOTRADE, 2000.

MATO GROSSO. Resolução n. 125/1998-CE/MT. Autoriza a E.M. de 1º e 2º Graus oferecer o Ensino Supletivo. Conselho Estadual de Educação. publicada no Diário Oficial de 04 de out. de 2000.

MATO GROSSO. Caderno de Texto (Programa Escola em debate) Secretaria de Estado de Educação.

#### **4 – 3 - LEGISLAÇÃO MUNICIPAL (MUNICÍPIO DE CUIABÁ)**

CUIABÁ-MT. Lei Complementar n. 50/98 publicada no diário oficial em 10 de outubro de 1998

CUIABÁ-MT. Lei n. 3.979. Dispõe Sobre a Autorização para a Adesão à Carta das Cidades Educadoras e Ingresso na Associação Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, 16 de nov. de 2000.

CUIABÁ-MT. Lei n 4.131. Dispõe Sobre o Conselho Municipal de Educação e Dá Outras Providências. Câmara Municipal de Educação. 03 de dez. de 2001.

CUIABÁ-MT. Lei n. 4;120. Dispõe Sobre a Instituição da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá e dá Outras Providências. Câmara Municipal de Cuiabá, 16 de nov. de 2001.

CUIABÁ-MT. Lei n. 4325. Autoriza o Poder Executivo a Instituir a Fundação Educacional de Cuiabá – FUNEC, e dá Outras Providências. Câmara Municipal de Cuiabá. 26 de dez. de 2002.

CUIABÁ-MT - Lei Complementar n. 097/03, de 16 de setembro de 2003.

CUIABÁ-MT - Lei n.4.594. Dispõe Sobre a Lei Orgânica dos Profissionais da Secretaria de Educação de Cuiabá. Câmara Municipal de Cuiabá, 02 de jul. de 2004.

CUIABÁ-MT. Decreto n. 3.084. Dispõe Sobre a Designação do Conselho Municipal de Educação para Convocar e Promover o Fórum Municipal de Educação em Cuiabá -MT. Prefeito Municipal de Cuiabá, 03 de jun. de 2002.

CUIABÁ-MT. Portaria n. 164/01-GS/SME. Secretaria Municipal de Educação, 13 de agosto de 2001.

CUIABÁ-MT. Portaria n. 189/2002-GS/SME. Secretaria Municipal de Educação, 16 de dez. de 2002.

CUIABÁ-MT. Instrução Normativa n. 001/2002/SME-GS. Estabelece critérios e formas de oferta para a modalidade ‘Educação ao Longo da Vida’ no Sistema Público Municipal de Ensino de Cuiabá. Secretaria Municipal de Educação, 06 de fev. de 2002.

CUIABÁ-MT. Instrução Normativa n. 002/2002-GS/SME. Estabelece Critérios e Formas de Oferta para a “Educação ao Longo da Vida” no Sistema Público Municipal de Ensino de Cuiabá. Secretaria Municipal de Educação, 26 de mar. De 2002.

CUIABÁ-MT. Resolução n. 003/CME/Cba – MT. Fixas Normas e formas de ofertas para a “Educação ao Longo da Vida”, no Sistema Público Municipal de Cuiabá. Secretaria Municipal de Educação, 06 de nov. de 2002.

CUIABÁ-MT. Resolução n. 002/003/CME/CBA-MT. Dispõe sobre a autorização do funcionamento para oferta do ensino fundamental, modalidade educação de jovens e adultos – ELOVIDA – 1º a 4º etapa, e validação de estudos já realizados. Secretaria Municipal de Educação, 10 de set. de 2003.

## **5 - OUTROS DOCUMENTOS**

CUIABÁ-MT. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (minuta) Da Fundação Educacional de Cuiabá/Instituto ELOVIDA – EJA, dez. de 2004.

CUIABÁ-MT, Relatório da Comissão Instituída pela Portaria 189/2002/GS/SME, Secretaria Municipal de Educação, 14 de julho de 2005.

**6- ENTREVISTA E DEPOIMENTOS**

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes

MALHADO, Wilton dos Santos.

MIRANDA, Benedita .Zenaide.Costa.de

QUEIROZ, Letícia, Antonia de

**ANEXOS**

## ENTREVISTA E DEPOIMENTOS

### 6.1 ENTREVISTA

Entrevista realizada com o Educador Carlos Alberto Reyes Maldonado, na figura de idealizador e proponente da ELOVIDA (Educação ao Longo da Vida) no Município de Cuiabá, no período de 2001 a 2004, em que foi Secretário Municipal de Educação.

Carlos Alberto Reys Maldonado, natural de Campinas, SP, Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). É Professor de Ciências Sociais na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na qual também foi o Fundador dessa Instituição. Foi Secretário Estadual de Educação, em Mato Grosso, no Período de 1996 a 1997. Foi Fundador e Coordenador do Escritório da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciências (UNESCO), em Mato Grosso, no período de 1999 a 2000. Foi Secretário Municipal de Educação no período de 2000 a 2004. Atualmente cursa o doutorado na Faculdade de Signa na Alemanha.

A entrevista com o Educador Carlos Alberto Reyes Maldonado foi realizada em Cuiabá-MT, nos dias 17 e 24 de setembro de 2005. Foi gravada, transcrita e depois revisada pelo Entrevistado, cuja transcrição segue abaixo:

#### 1º BLOCO TEMÁTICO.

#### ORIGEM PEDAGÓGICA E POLÍTICA DA ELOVIDA.

##### 1) Qual é a origem pedagógica do ELOVIDA?

Particularmente, não gosto da utilização do termo *pedagógico* para a educação de adultos, por uma questão conceitual, quase um convencimento pessoal, reconhecidamente estrito e estreito. Embora entenda que é um termo culturalmente afirmado, minha oposição se socorre na origem etimológica da palavra. Pedagogo é aquele que levava a criança pela mão até o espaço da aprendizagem. O vínculo do pedagogo é maior com a criança do que com a educação, na minha opinião, e entendo como inapropriado o uso do conceito para nos referirmos à educação dos adultos.

Na discussão sobre a ELOVIDA, discutimos dois conceitos, que eram basilares. O de *educação* que já conhecemos e o de *evolvimento*, que é um conceito relativamente novo que começamos a trabalhar naquela época e que continua em processo de construção, não sendo algo consolidado, fechado, concluído.

Em relação à educação, o entendimento é que numa análise também etimológica, a palavra *educação* é formada por *ex ducere*, *ex duco* que vai ter nas suas matrizes étimas de formação *duz* ou *dux*, também do latim, e que trazem embutidas imagens, (duas) que me parecem muito fortes; uma que é de “apagar, riscando sobre”, e a outra que é a “preparação de alguém para ingresso na cena teatral”.

Sobre essas imagens originárias, que estão lá no comecinho no *duz* ou *dux*, é que vai se formar a idéia de “ex dux” e posteriormente “ex duco” ou “ex ducere”, que possuem um sentido acoplado e permanente de “um processo dirigido”, “de alguém, que comanda alguém”. Alguém que está à frente do processo de desenvolvimento do outro, comandando-o. Se formos examinar algumas variantes de formação e uso a partir desses étimos, você vai encontrar, por exemplo, “Duce”. Mussoline foi o último deles lá na Itália, como um líder guerreiro, um líder militar. Creio que é na afirmação dessa matriz que o conceito de educação se assenta. - Um processo dirigido, onde uma liderança é exercida pra trazer o outro, pra puxar o outro, para um dado processo de desenvolvimento previamente idealizado e que independe do sujeito concreto que a ele se sujeita. Obviamente é um processo pensado por

alguém para alguém, com objetivos claros de afirmação sócio-cultural promovida numa dada espaciotemporalidade, através de uma transmissão possibilitadora da repetição e da manutenção de uma dada ordem sob a qual o grupo se identifica, se obriga e se mantém.

Com relação ao evolvimento, a *evolver*, a imagem que conforma a palavra latina *evolvere*, é a de uma pedra despenhando, de uma pedra rolando, algo que se desprende, que passa a ter movimento próprio. E o conceito que vai ser derivado dessa imagem, acaba chegando à idéia da capacidade de transformar-se, de desenvolver-se e passar por sucessivas transformações, de modificar-se a si próprio, de evoluir a partir de uma vontade residente no eu. É a lógica de que nós somos internamente responsáveis pelos nossos próprios processos de mudança. Esse é um conceito que nos parece, e parecia na época também, necessário para a discussão que recobriria depois a Resolução da ELOVIDA. Talvez guarde algo do Bildung alemão, mas entendo-o como mais radical, sob o ponto de vista do otimismo da vontade que anima, habitando, o sujeito. E da capacidade individual que pressupõe.

A partir dessas discussões, a Resolução acabou refletindo e incorporando os dois conceitos. Ela trabalha de um lado com a idéia de modalidade voltada a afirmação do conceito de *evolver* ou de *evolvimento*. Na Resolução, ele é referendado pela primeira Seção, que trata da Educação Fundamental de Valorização do Ser e da Vida – EVIDA, que reúne o conjunto dos dispositivos normativos que deram base legal à existência da UPC - a Universidade Popular Comunitária.

E o conceito de *educação* fica firmado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pela Resolução pode ter uma oferta presencial ou semi presencial, e também é referenciado na terceira seção, que trata da Educação Profissional em nível técnico, que embora na prática, ainda está voltada para a qualificação interna da Secretaria, pela Resolução, poderá ser uma modalidade aberta a toda a população. O que aliás, começou a ser experimentado lá atrás, logo após a promulgação da Resolução, com a abertura de algumas vagas nos cursos que foram abertos após ela, para a comunidade.

## 2) Qual é a origem política do ELOVIDA?

R - Ela nasce de um convencimento legal, que na época, como gestor eu possuía, da leitura do corpo normativo brasileiro incidente sobre a oferta do Ensino Fundamental. O primeiro ponto no meu modo de entender, é que a Educação Fundamental é obrigatória no Brasil tanto para os adultos quanto para as crianças, tanto faz, é uma educação obrigatória. Esse é um entendimento absolutamente claro e inequívoco. Ele nos remete à idéia de que o ensino obrigatório é uma condição fundante da República. Entendo mesmo, que ele deveria ser entendido como uma cláusula pétrea na pactuação de existência, firmada pela Constituição, entre o Estado e a cidadania. Sem educação não há República e a democracia passa a ser um exercício falsificado de participação. Sem educação não há vida política republicana. Os números que possuíamos, pelos censos e levantamentos do IBGE apontavam aproximadamente cento e onze mil cuiabanas e cuiabanos, que não haviam concluído a 8ª série. Essa era uma demanda que nos obrigava legalmente à ação. Nós deveríamos correr atrás, porque era função do poder público assegurar a oferta, que é obrigatória, para todos eles.

Fizemos um chamamento imediato a todas as unidades escolares, incitando para que todas elas criassem turmas voltadas à população adulta e, concomitantemente, caminhamos no sentido da afirmação dessas novas alterações que foram consubstanciadas na Resolução já referida. Essa lógica, ela enfrentou resistências, porque também acabou sendo necessário, pra que isso funcionasse a contento, e para que nós tivéssemos um ganho de qualidade, caminhamos para a estruturação de um espaço próprio para a Educação de Adultos no sistema municipal.



A educação de adultos, na verdade, representa um outro sistema dentro do sistema. Eu explico. Todas as crianças de Cuiabá matriculadas no Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, eram aproximadamente cem mil, um pouco menos, um número menor que o de adultos que não haviam concluído a 8ª série. Significa dizer que a demanda das crianças era proporcionalmente igual, e até um pouco menor, que a demanda dos adultos. Era como se você tivesse que duplicar os esforços para garantir o cumprimento legal, que está na Constituição Brasileira, a não ser que a Constituição fosse um livro de mentirinha.

Então esse era nosso esforço, nosso desafio, sabendo obviamente das dificuldades que a gente teria nessa trajetória, nessa caminhada. Como te falei, a estruturação dessa casa, ela veio se consolidar, com a criação da Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC). E dentro da FUNEC foram localizadas todas as ofertas voltadas aos adultos, formais e não formais, propedêuticas e profissionalizantes. A lógica era a de que a Secretaria Municipal de Educação deveria trabalhar com crianças, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental, e a FUNEC trabalhar com Jovens e Adultos, em todos os níveis ou etapas de oferta. O Ensino Médio, em nosso caso específico, previa a parceria com o Estado, além da manutenção própria da Escola Agrotécnica, lá no Aguaçu, entendida como uma estrutura estratégica e necessária para a educação no campo e às políticas de atendimento e fortalecimento da população. Nesse tópico, aliás, sempre foi entendimento nosso que uma política de educação para o campo trazia como pressuposto a existência de uma política mais abrangente. Que dirigisse seu foco para o repovoamento da zona rural através de uma política agrícola pensada sob a ótica do pequeno e do médio produtor, que considerasse os impactos benéficos da melhoria da qualidade de vida dos agricultores, prevendo o acesso aos bens usuais da vida cidadina, mas principalmente água, energia, transporte e acesso à informação. Mas essas são questões de outra ordem.

Voltando à pergunta, a origem política foi realmente curiosa e dá um pouco o retrato, acredito, da cultura existente, preponderante, hegemônica no Brasil, porque enfrentou resistências, para mim inesperadas. Na ocasião se insurgiram contra essa possibilidade de que os adultos tivessem espaço próprio, espaço específico, de que a FUNEC fosse criada, vereadores, deputados, o próprio Sindicados dos Profissionais da Educação (SINTEP), e várias outras forças que se colocavam abertamente contrárias à possibilidade da ampliação do leque de ofertas da Secretaria Municipal de Educação, com o argumento de que o foco prioritário, na verdade único e exclusivo, era o das crianças de 7 a 14 anos de idade e complementarmente o da Educação Infantil.

Obviamente não nego a prioridade que deve ser dada às crianças de 7 a 14 anos, (na verdade, hoje, dos 6 aos 14). Não nego, muito pelo contrário, afirmo a importância estratégica e crucial da Educação Infantil, mas tenho plena certeza e a consciência cívica bastante clara, que se não tivermos uma proposta ousada para a educação de adultos, nós vamos procrastinar a possibilidade da criação efetiva de um projeto de País e a própria consolidação da idéia de República, por muitos anos.

Então vejo que a oferta para os adultos representa na verdade, na minha visão, não apenas a afirmação de um direito social, mas sim de uma política que enseja a idéia de ser um dos sustentáculos primeiros da segurança nacional. É uma política constituinte da República Brasileira, sem ela vamos ainda amargar muitos anos onde o ostracismo a que é relegada a população e a invisibilidade que a recobre, em sua esmagadora maioria, deixam o Brasil caminhando sem as pernas da cidadania. Preso a uma cadeira sem rodas, o país caminha ao impulso das forças que sobre ele atuam as forças de uma absoluta minoria, saudável e forte que se acostumou a ser dona da casa e não está minimamente disposta a abrir mão dessa privilegiada condição. Mesmo ao preço da imobilidade dos demais, mesmo ao custo do sacrifício de qualquer possibilidade inclusiva, que se transforma sempre em caridade,

generosidade patronal, esmola. É em virtude desse cenário, que a ELOVIDA surge. Podemos situar aí a sua origem política, com um P bem grandão.

É importante ressaltar um último aspecto: que não basta apenas assegurar a oferta, como até então ela vinha sendo desenhada. Os números eram muito ruins na EJA, que até então mantínhamos. Tínhamos uma perda pela evasão principalmente, mas também pela repetência, de aproximadamente cinquenta (50%) por cento no primeiro segmento e algo em torno de trinta e seis (36%) a trinta e sete por cento (37%) no segundo segmento, que são índices claramente insuportáveis, insustentáveis. Daí as alterações advindas da Resolução estarem também atentas a isso. O desafio era buscar formas criativas e ousadas inclusive, em alguns casos discutíveis, com possíveis ou pretensas infrações legais, por ferirem um ou outro entendimento, uma ou outra interpretação hermenêutica da legislação federal. Mas no nosso modo de ver essa era uma contingência necessária para que pudéssemos experimentar, mesmo que com incertezas, apostas não muito claras, caminhos ainda não experimentados. As possibilidades de algum sucesso nos pareciam palpáveis, até pelo quadro de terrível insuficiência com que lidávamos. Confesso que me parecia difícil chegarmos a algo pior. Nesse quadro de ousadias citaria principalmente a ruptura com a idéia da fixação de uma temporalidade previamente afirmada para a oferta, no EVIDA e a absoluta autonomia que foi dada às unidades interessadas para propor modelos educativos e organizacionais, simbolizando um chamamento à criatividade, à ousadia e ao pensamento emancipado, no ELOVIDA. Infelizmente não foi surpresa a raridade de novas proposituras. Mas de qualquer forma a reordenação das ofertas trouxe importantes avanços. E a população adulta entrou com força na agenda das escolas e também de algumas comunidades, pois onde íamos as chamávamos para o processo educativo, como por exemplo em Pai Joaquim, Coivaras, e em muitos bairros periféricos de Cuiabá.

CLEONICE - Com essas mudanças que houveram na educação, como ficou o sistema? Como subdividiu isso aí?

MALDONADO – Bom, as alterações legais seguiam uma lógica, as novas leis que saíram e que reordenaram a Secretaria, suas instâncias e órgãos a deixaram mais ou menos da seguinte forma:

1 Sistema Municipal de Educação. O sistema é composto por todas as escolas e todas unidades e órgãos do Município, aos quais somam-se todas as instituições privadas que trabalham com a Educação Infantil. Então entidades privadas de educação infantil e todas as municipais até o ensino médio estão adstritas ao Sistema Municipal de Educação.

Aí ele tem um órgão normativo, propositivo e fiscalizador, que é o Conselho Municipal de Educação. Tem dois órgãos executivos, Secretaria Municipal de Educação, que atua de forma descentralizada através de escolas (algumas com bibliotecas comunitárias anexas) e creches e a Fundação Educacional de Cuiabá, que mantém estruturas descentralizadas de oferta, como o CEMETEC, o Instituto Elovida, a Escola Agrotécnica e a UPC e os órgãos de apoio sistêmico, como a TV Pixé ou a Editora Aguapé.

A Secretaria Municipal de Educação trabalha com todas as crianças de Cuiabá, que no nosso caso somam algo em torno de quase cinquenta mil matrículas, um pouco mais de cinquenta mil matrículas entre fundamental e educação infantil.

E a FUNEC trabalha com os jovens e os adultos. A FUNEC abriga uma demanda potencial de aproximadamente 110 mil residentes em Cuiabá que não concluíram o Ensino Fundamental, que é oferta obrigatória. Dessa demanda atendia-se, acredito, que algo em torno de 5 a 6 mil pessoas. Então a FUNEC tinha o desafio de se estruturar para expandir esse atendimento nas várias modalidades e formas. Através de convênio com a SEDUC também se assegura o ensino médio para algo em torno de 2,5 a 3 mil jovens em bairros da Capital. No planejamento estratégico da FUNEC prevíamos 7 mil ofertas próprias para o ensino

fundamental e a busca de parcerias com o governo federal e estadual para assegurar a expansão para até 25 mil matrículas anuais.

3) A ELOVIDA foi elaborada como um projeto ou um programa? (Por quê?)

R Não, ela foi elaborada como uma política. Dentro dela você tem um conjunto de objetivos, a edificação de marcos legais regulatórios, eventualmente a criação de estruturas jurídicas novas ou mesmo de instituições, e também um corpo de ações que se traduzem em programas e projetos executivos. Como política o desafio dela nasce desses números que eu havia colocado pra você. Primeiro: Como atender essas cento e onze, cento e doze mil pessoas dentro da capital de Mato Grosso, que não concluíram o Fundamental? Segundo ponto: Como atender com qualidade essas cento e onze a cento e doze mil pessoas? Terceiro: Como imprimir à idéia de qualidade uma condição de ação que pudesse efetivamente interferir para melhor na vida das pessoas, que pudesse ir além da formalidade dos estudos e erguer-se como um instrumento pertinente a processos pessoais e coletivos de emancipação e liberdade? Para isso foram necessárias várias intervenções sim, e a Resolução aponta para apenas algumas delas. Como dizia, na Seção I, nós tratamos da possibilidade legal da criação e da existência da Universidade Popular Comunitária, na Seção II, tratamos da flexibilização da oferta da EJA, da oferta da Educação de Jovens e Adultos e ao mesmo tempo asseguramos legalmente uma liberdade bastante grande, para que as unidades escolares pudessem elas próprias inventarem sugestões, propostas, projetos e enviarem suas criações para apreciação do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação. Na III, as ofertas profissionalizantes foram institucionalizadas, entre outros pontos. O que a gente queria na verdade, era que a consolidação dessas possibilidades legais que a Resolução abria, que entendo aqui, na verdade, como passos iniciais constituintes da possibilidade de programas mais abrangentes, se transformassem em projetos através do exercício da liberdade de cada unidade, e através do pensamento criativo daqueles que dão vida à unidade, principalmente professores e idealmente também, os jovens e adultos que tem obviamente, interesse direto na oferta.

Infelizmente o envolvimento propositivo dos jovens e adultos no modelo da oferta, nós não conseguimos experimentar, pelo menos não com a intensidade devida, ou esperada. Nós tivemos sim, vários momentos de participações significativas dos alunos de EJA, mas em geral, as propostas, ou foram construídas com a mediação da assessoria da Secretaria Municipal, ou num ou outro caso, com a iniciativa própria da unidade. A busca era de se experimentar outras formas e outros incentivos para a melhoria da qualidade por um lado, e por outro, para a garantia da permanência dos adultos dentro da escola.

Citaria como um das características que recobrem essa idéia de programas e projetos da ELOVIDA, as adequações que fizemos em relação, por exemplo, ao projeto de transporte escolar, ou ao programa de alimentação escolar, para assegurar a universalidade de ambos para todos os alunos, independentemente da sua faixa etária ou turno de estudos, mesmo sem ter recursos específicos para isso. Tivemos larga discussão na época, com o Prefeito Municipal, que entendendo essa necessidade, autorizou ir além dos recursos, na verdade, já minguados do Programa de Alimentação Escolar, para que assegurássemos aos adultos a alimentação no noturno. Isso se fez com um processo cooperativo; não tínhamos merendeiras por exemplo, no turno da noite das escolas para fazer a merenda, mas tínhamos gêneros disponíveis, e as escolas muito criativamente, em vários casos, puderam experimentar, elas próprias, formas de organização que possibilitaram essa garantia. O acesso ao vale-transporte foi outra condição que exigiu esforços para ser conquistada. E quando encerrou-se a gestão ainda tínhamos locais de oferta desassistidos. Só em 2005, com a intermediação do Ministério Público é que se resolveu finalmente essa questão.

4.) Como foi o processo formal na elaboração da ELOVIDA? (Instrução Normativa, Resolução, Portaria, ou outros documentos)

R - Para chegarmos à ELOVIDA, primeiro foi constituída uma comissão interna. Essa comissão fez o levantamento da realidade da oferta naquele momento na rede, fez isso em várias unidades escolares e preparou um relatório com os resultados, que apontavam para várias demandas e necessidades e para os preocupantes resultados que alcançávamos. Com os dados colocados e com os resultados do levantamento, quase que de imediato elaboramos uma instrução normativa cobrindo os principais aspectos que entendíamos que deveriam ter respostas prontas, também dando já indicadores de novas formas de organização para a rede, abertura para as propostas das escolas, entre outras.

E constituímos uma comissão para a elaboração conjunta com o Conselho Municipal de Educação (CME) da Resolução que, uma vez aprovada, normatizou daí para frente, a totalidade da oferta da ELOVIDA dentro da rede. Essa comissão teve algum tempo de trabalho, não me lembro, se dois ou três meses, algo assim, só lembro que a resolução ganhou corpo em uma reunião muito boa, lá em Chapada, perto de uma cachoeira e funcionou. O trabalho no gabinete foi permeado de exaustivas discussões, mas avançávamos pouco na redação. Em Chapada andou melhor e mais rápido.

5) Quais os critérios políticos, pedagógicos e administrativos foram utilizados para organizar a primeira equipe responsável pela ELOVIDA, na Secretaria Municipal de Educação?

R Nós já possuíamos na Secretaria uma equipe da EJA, que foi aproveitada tanto nas discussões prévias quanto no processo de elaboração da revisão normativa. Foi essa equipe que também majoritariamente promoveu os estudos preliminares e os levantamentos já citados. Creio que esses trabalhos serviram como uma espécie de capacitação em serviço para os novos modelos que se abriam como possibilidade. A experiência que essa equipe tinha acumulado também serviu como base na necessária interlocução interna e externa. Recordo-me que já na implantação a liderança dessa equipe ficou com o José Antônio, que é uma pessoa com muita bagagem e serviços prestados. A partir daí começou o processo de aproximação das idéias geradas e possibilitadas, com a práxis das unidades escolares, uma aproximação inspirada já na nova Resolução. Em relação ao perfil da equipe, especificamente, a única preocupação era evitarmos sectarismos e posições dogmáticas, fechadas. O ideal na constituição era que as pessoas tivessem disposição suficiente para aprender a respeitar outras idéias e propostas. Nesse caso era mais importante a humildade que a ousadia, mas se tivéssemos ambas, melhor. E acredito que a equipe se aproximou muito dessa feliz junção de disposições.

6).Posteriormente, a ELOVIDA passou a ser competência da FUNEC (Fundação Educacional de Cuiabá). Porque essa transferencia de competência?

R Nosso entendimento era de que a demanda dos adultos em si significava na verdade, em termos da rede municipal, mais do que o dobro da totalidade das matrículas do Ensino Fundamental que mantínhamos para as crianças. Tínhamos aproximadamente 44 ou 45 mil crianças estudando no Fundamental e a demanda em Cuiabá era algo em torno de 111 ou 112 mil adultos que não concluíram estudos no mesmo nível, conforme já vimos. Daí, nosso entendimento era pela premência, pela urgência de se criar um espaço próprio que pudesse se especializar nesse atendimento; criar formas apropriadas para o trabalho com o adulto, que não se confunde de forma alguma com o mesmo modelo educativo que é proposto e utilizado para com as crianças. Na verdade são processos totalmente distintos, diferenciados. Tínhamos a necessidade de capacitações específicas, de criação de um quadro de docentes igualmente específico e dedicado ao trabalho com adultos. Precisávamos romper com a idéia de que trabalhar à noite no EJA era um bico, uma atividade suplementar à qual éramos obrigados

para assegurar a complementação da carga horária do período da manhã, ou da tarde, nas escolas em que estávamos lotados.

Para isso a própria identidade profissional precisava ser revista. Era necessário também romper com a idéia de que o professor é um professor de uma dada disciplina qualquer. Leciono geografia na 5<sup>o</sup> série, tanto faz se para uma criança de dez (10) anos ou um adulto de sessenta (60) anos, a geografia é igual, a geografia não muda. A lógica não poderia ser essa. Eu sou um professor de gente, gente que tenho que conhecer, gente em relação à qual tenho que estar referendado. Preciso mais que ensinar, conhecer a realidade dele, daqueles com os quais trabalho, para poder adequar não só os meus conteúdos, mas também a forma como vou me colocar no processo. Devo buscar entender que um processo que valha a pena é aquele que facilita o desenvolvimento, a capacidade autóloga de mudança e transformação, a capacidade de auto-aprendizagem. Devo estar suficientemente curioso para me habilitar às surpresas que a vida de cada um dos adultos vai me proporcionar. Devo ter claro que cada um carrega consigo, e tem aqui, disponível e latente, uma história que raramente foi contada, uma experiência que geralmente nunca foi narrada, um patrimônio de saberes aviltado pela indiferença; e mesmo trazendo uma larga experiência de mundo, quase sempre a leva escondida, até mesmo envergonhada. A falta de perguntas sobre, pressupõem a inutilidade do passado, a inexistência de qualquer curiosidade indica um falso desvalor. Os melhores capacitados ou intencionados perguntam-se em quê e como podem ajudar. Mas é raro quem inverta sinceramente a questão: em quê e como posso ser ajudado, que diferença essas pessoas fazem na minha vida. O fato é que cada um dos adultos já tem uma vivência, uma capacidade de “viração” que tem garantido no mínimo, a sua própria sobrevivência, e geralmente a da sua família, durante muito tempo. Saber como isso acontece, os mecanismos que possibilitam essa situação já seria uma inquietante questão. A educação teria que ser encarada de outra forma, superando o viés formal, burocrático e corporativo que a cerca e define. Deveria ser pensada como um instrumento de intervenção real e presente. Não há nenhum sentido, na minha opinião, em sustentar a educação como promessa, como declaração vertical e impositiva, como uma condição de acesso a um futuro estrangeiro, proclamado de fora para dentro como um ideal desejável. Desejável por quem? Para quem? Quem é dono dos futuros prometidos?

Na prática usual, tradicional, a educação é uma mentira e uma prisão. Mentira porque assentada em promessas que não serão universalmente cumpridas, e prisão porque reforçam a dependência, a hierarquia, a idéia de que não somos capazes, por nós mesmos de definirmos um mundo e de nele vivermos. Nossa educação reforça a obediência e o medo e detesta a diferença e a rebeldia. No cenário corrente não há espaço para a ousadia, a criação, o invento, o exercício da liberdade.

Enfim, todas essas considerações faziam com que a necessidade da criação da Fundação fosse absolutamente impositiva. A escola, permitindo-me a sinceridade, não está apta para esse trabalho. Mesmo conhecendo exceções, (geralmente pessoais, e poucas institucionais), a vocação da escola é a infantilização de quem a frequenta. É o controle, e uma rotina geralmente chata, que depende muito mais do humor do que da competência do professor, para se tornar interessante. Por isso uma casa própria. Por isso a Fundação.

E o caminho para essa criação também não se deu tranqüilamente. Tivemos vários adversários que se insurgiram contra ela, em vários momentos, inclusive agora, pelo que me contam. E o que eu acho que foi um marco muito interessante, (casualmente, estamos aqui hoje com o Auro, que teve uma participação decisiva naqueles momentos), é que tivemos a FUNEC referendada em uma Audiência Pública, presidida pelo Ministério Público, através de três Promotores da Justiça, contando com representações da Assembléia Legislativa, Câmara de Vereadores, Sindicatos, quem mais estava lá, Auro? Você lembra ou não? É por ai ... E me lembro que falavam em favor da criação da FUNEC, só três pessoas. Eu próprio, com uma argumentação técnica não muito convincente, e dois decisivos, que foram a Luciene e o Auro,

que eram alunos; na verdade eles eram coartisentes, eles não eram da EJA, eles eram da UPC (Universidade Popular Comunitária). E tiveram o brilho e a felicidade, acredito que possibilitados pela necessidade de um lado e pela paixão do outro, de conseguir se impor diante de deputados, vereadores, advogados, promotores e de dizer que aquilo que eles estavam fazendo ali, a defesa que eles estavam patrocinando, da Fundação, era uma defesa necessária.

A fala dos dois calava fundo numa necessidade que eles apresentavam e que era real e concreta. A defesa vinha do fundo da alma, era um grito emancipador e emancipado. A fala de ambos criou a Fundação. A FUNEC, ela foi possível, porque antes de existir já possuía história. Auro e Luciene foram uma memória que alcançou a condição de voz instituidora. Não falavam do futuro, falavam do vivido que se refletia num aqui e agora. Uma experiência que não consentiria qualquer violência contra ela. Talvez porque tivesse sido pertinente, talvez porque fosse necessária, talvez porque fizesse sentido nas vidas em que tocava. E vejo que o processo todo foi fundamental, inclusive as formas que o vestiram, porque além desses enfrentamentos externos, nós também tínhamos obviamente, os enfrentamentos internos, dentro do próprio governo.

A área econômica do governo era contrária, creio que por princípio. Nunca em nenhum governo, não só no nosso, (acho mesmo que em qualquer um), nunca se vê com bons olhos a expansão dos serviços educacionais, como também nunca se viu com bons olhos a vinculação orçamentária que a educação possui. Então essa é sempre uma luta, uma briga intestina, dentro do governo. Em outro nível, por exemplo, tivemos a queda do Cristóvam Buarque. Os da economia não o suportavam. Era infiel e irresponsável. A gente também tinha na área econômica, resistências. O entendimento era que a criação de mais uma organização, mais um espaço institucional e legal, mais uma rubrica na previsão das despesas orçamentárias, acarretaria a necessidade de mais investimentos. E que esses dispêndios novos poderiam eventualmente ultrapassar os 25% por cento.

Eu bem sabia, e às vezes dizia com todas as letras: se for para cumprir a Constituição, com certeza, vai ter que ultrapassar os 25%. E é importante frisar que a ultrapassagem não fere a Constituição e a Lei. 25% é o mínimo obrigatório, não é um limite, é piso, não é teto. A ultrapassagem fere sim a outros interesses, ela disputa prioridades. Sem uma clara e estratégica visão de futuro e de país, vamos perder sempre. Sem compromisso cívico e republicano não vamos ganhar nunca. E não há mágica possível para você fazer caber nos vinte e cinco por cento (25%), os quarenta e poucos mil que você já tem no Fundamental, mais os 5 ou 6 mil da educação infantil, mais as ofertas usuais, propedêuticas e profissionalizantes, e ainda uma demanda de 111 mil adultos. Não tem como. A questão é realmente de prioridade, e aqui devo ressaltar a importância decisiva do Prefeito Roberto França, que no fim das contas teve que bater o martelo, e acabou pendendo, naquele momento, para o nosso lado, autorizando a criação, encampando a criação e encaminhando o Projeto à Câmara.

Na câmara, é importante frisar, a adesão foi quase unânime, parece que tivemos um voto contra e uma abstenção, uma coisa assim, mas foi quase unânime a votação pela criação da FUNEC.

Então o apoio do Ministério Público, ao final, as falas incisivas dos coartisentes, e essa chama, muito forte, da demanda popular entrando no espaço da formulação e decisão de uma política pública, foram decisivas para que a FUNEC fosse criada e pudesse transformar-se nessa realidade que hoje a constitui.

O motivo desses movimentos, o próprio processo referendou. A FUNEC nasceu tendo um dono muito guerreiro e orgulhoso, o povo adulto de Cuiabá, representado por uma meia dúzia de pessoas que encarnavam um desejo transcendente: o de ser gente; gente considerada, gente legitimada, gente que tem dignidade, gente corajosa que enfrentou e

venceu uma histórica invisibilidade. Eram poucos naquela época, ainda são poucos agora. Mas a qualidade e a justiça do seu pleito os amplifica. Aqui, sem qualquer apelo ao misticismo, à mitificação ou à religiosidade, consigo enxergar uma ação profética. Mais do que prever ou possibilitar, a história que estão construindo anuncia um futuro reinterpretado, um futuro feito de “aquis” e “agoras”. Um amanhã que só existe enquanto é hoje, transformando desejo em ação.

Uma casa própria é isso. Acho esse um cenário impossível no bem-comportado ambiente da escola. Também não consigo enxergá-lo na dinâmica geralmente instrumentalizada das associações de moradores ou dos sindicatos, por exemplo.

A FUNEC não será um paraíso, nem uma revolução. Se conseguir manter-se fiel àqueles que lhe deram vida, para mim bastaria. Mas os riscos são grandes. Para muitos, isso tudo é pura bagunça, irresponsabilidade fiscal, má gestão. Temos poucos como Auro e Lucilene, e a experiência da vivência cidadã ainda é absoluta exceção. Importante frisar que embora também já existisse, a participação dos adultos do EJA quase não se fez sentir nesses embates instituidores. O que é, sem dúvidas, um mau sinal. Diferentemente da UPC, a ELOVIDA não conseguiu construir uma identidade própria, um espaço autônomo, independente e emancipado. Para a maioria, de alunos e professores, as discussões que orientaram o seu surgimento não se incorporaram à práxis real. Tive informações de que com a alteração do governo uma das primeiras medidas foi desativar o Instituto Elovida e regressar o EJA para a SME. E não percebi qualquer resistência, qualquer contrariedade. A quem aproveita esse que para mim, é um retumbante retrocesso? Posso cometer injustiças e ser leviano na interpretação dos fatos, mas vou falar assim mesmo. Aproveita à burocracia das direções escolares que se fortalecem; aproveita aos professores que podem continuar encarando esse trabalho como um complemento e um bico que não demanda tanta responsabilidade; e daí aproveita à passividade de um sindicato que por vezes se deixa cooptar por um discurso corporativo estreito; aproveita à estrutura gerencial da Secretaria que passa a gastar menos, cortando a alimentação, por exemplo, mas anulando também as políticas específicas que a manutenção do Instituto demandaria; aproveita a outros interesses, alguns mais, outros menos evidentes, que por não ter qualquer comprovação suficiente prefiro me abster de comentar. Não é foco nem tema, mas não resisto à necessária denúncia da desativação da Escola Agrotécnica do Aguapé. Mesmo com um grande investimento já feito, e com um baixo custo de manutenção querem fechá-la. Por quê? Por que essas casas causam tantos temores e resistências? Por que o poder só consente as escolas como seus fiéis espaços de reprodutibilidade? Por que a FUNEC tem tantos adversários e até mesmo um ou outro inimigo? A quem ou a quem ela atinge? Com a solução já implementada, creio que o desejo da casa própria está adiado para os frequentadores do ELOVIDA. Pelo menos por agora. Mas tenho dúvidas se a situação anterior poderá ser revivida. Tenho esperanças que sim.

7).O processo 201/04 encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME), em 21/12/2004 solicita credenciamento e autorização para o Instituto ELOVIDA. O que é Instituto ELOVIDA ? Qual a função dele?

R Acho que está parcialmente respondida, mas vamos lá. Aqui é importante ressaltar primeiro, que a FUNEC, como fundação, é a mantenedora de várias estruturas de ofertas específicas. A característica comum que as une é a tipologia da população atendida: apenas jovens e adultos. Dessa forma, por exemplo na Seção I – Educação De Valorização do Ser e da Vida - EVIDA, a FUNEC passou a manter a UPC, que trabalhava com essa matriz conceitual e organizacional. Para o EJA, e atento às suas possíveis particularidades, foi criado o Instituto ELOVIDA para atender tanto as ofertas presenciais como as semi-presenciais e eventualmente, também algumas das ofertas generalistas não formais. Para o Ensino Profissionalizante foi criado o CEMETEC, que é o Centro Municipal de Educação Técnica (e

Tecnológica). E também dentro dele podendo eventualmente comportar algumas ofertas não formais de nível básico, profissionalizantes de nível básico. Também dentro da FUNEC, temos a Escola Agrotécnica do Aguaçu. Havia então um conjunto de estruturas de oferta, todas elas mantidas pela FUNEC.

A FUNEC entendida como a mãe dessas várias estruturas criadas para o atendimento específico de cada uma das ofertas. De cada uma das atividades, que se desenvolviam especificamente com a população de adultos e jovens na cidade de Cuiabá. O Instituto era a casa jurídico-institucional do EJA. A estrutura responsável pela execução das políticas para essa modalidade e para esse público.

8) Existe uma relação entre ELOVIDA e instituto ELOVIDA?

R Sim. Como acabamos de ver. O ELOVIDA guarda uma relação direta com o Instituto. Essa relação é derivada da Seção II da Resolução, que regulamenta o EJA, e o Instituto é o arcabouço instrumental que possibilita a qualificação especializada da oferta, a busca autônoma por fontes alternativas de financiamento, a capacidade de elaboração, proposição e gerenciamento de projetos, para si ou para a população, entre outras atribuições.

9). Para elaborar a oferta educacional da Educação de Jovens e Adultos, para o Município de Cuiabá, dentro de uma nova reorganização (ELOVIDA), o senhor tinha um diagnóstico da população que seria atendida pela ELOVIDA.

R - Nós tínhamos uma fonte de dados que era geral, pública e conhecida por todos, o censo do IBGE; havia também alguns dados coletados pelo IPDU aqui em Cuiabá, que nos serviram. Mas as principais indicações e inspirações vieram de uma forma de coleta primária de dados, numa região da cidade inicialmente, (depois experimentamos em uma segunda, mas na primeira isso foi mais intenso); foi na região do Osmar Cabral com aplicação de questionários, num processo censitário, batendo de porta em porta, em todos os bairros, em todas as casas. Essa iniciativa trouxe um material riquíssimo pro entendimento dessa necessidade e dessa realidade, na qual afirmaríamos o que encontramos como demanda. Uma demanda induzida pelo Poder Público, o que pode soar curioso num país como o nosso.

Mas esse levantamento serviu-nos para muitas observações e para a qualificação do nosso entendimento, até então muito superficial e incompleto.

Mesmo não tendo disponível a síntese analítica do levantamento censitário, alguns dados me ficaram na cabeça: Primeiro, que em média a população adulta da região pesquisada tinha uma escolaridade igual à de uma criança de dez anos e meio aproximadamente. É relevante saber que a escolaridade média da criança com essa idade equivalia a 3,5 anos de estudo (e não aos 4,5 anos que se poderia supor). Significa dizer que uma criança de dez anos e meio de idade, que já apresentava preocupante distorção de idade-série estava na média de escolarização dos adultos do bairro. Com 11 ou 12 anos já teria superado a média de escolaridade do pai ou da mãe. Isso era um dos pontos.

O segundo era sobre os ingressos de renda; também não vou me recordar com certeza dos valores, mas era algo, pouco mais, de meio salário mínimo o rendimento per capita na região, considerada apenas a população economicamente ativa.

O terceiro ponto era o acesso aos instrumentos eletro-eletrônicos, de comunicação, transporte, sanidade ambiental etc. Tinha rádios, bicicletas, geladeiras, televisores, como itens quase universalizados, e vários outros eram manchas muito esporádicas num e outro caso uma raridade. Por exemplo, em toda a região, havia algo em torno de quatro ou cinco residências na época que possuíam computadores.

Enfim, o perfil que foi traçado, ao lado de trazer esses dados sócio-econômicos, também nos apontava (pelo modelo de questionário que foi empregue), outras realidades para nós muito interessante; por exemplo: Como a população avaliava os seus principais



problemas? e quais eles eram? Como ela os detectava? Como ela os enxergava? Outras questões eram relativas aos sonhos, aos desejos, que aquela população apontava para si e para os seus filhos.

Uma quarta questão que nos chamou muito a atenção era sobre como eles enxergavam a sua participação, como adultos, nas atividades das escolas frequentadas ou não pelos seus filhos. E esse dado me impactou muito porque aproximadamente trinta por cento da população adulta manifestava no questionário o seu descontentamento em relação a participação nas atividades da escola. Isso nos levou a uma necessária e longa reflexão, porque me parecia uma pergunta dessas que guarda um traço de obviedade né, geralmente todos dizem: eu gosto, participo, a escola é legal etc. E esse discurso era a minha expectativa inicial.

Sobre essa questão, relativa a visão que o adulto tinha da participação em atividades nas escolas, nos parecia que era como, como se fosse a ponta de um iceberg. O número de 30% embora minoritário, pois obviamente 70% respondiam favoravelmente, mas nos dava um indicador de uma perquirição mais profunda, como algo necessário prá que nós pudéssemos entender com mais tranqüilidade as razões dessas respostas que eles acabavam nos indicando.

Para mim ficaram fortes alguns sentimentos: Um. Que a escola era vista como um espaço adversário, talvez concorrente, pelo adulto. Era um lugar que mais cedo ou mais tarde induziria os filhos à descoberta da insuficiência dos pais; mesmo inconscientemente, e de forma conflituosa, os pais sabiam disso, e inaugurava-se uma relação complexa e contraditória. O enfrentamento ao pátrio poder, entretanto era algo palpável e absolutamente real.

Dois: que em toda a região não possuíamos ambientes enriquecidos. Não havia acesso à internet, a livros (se descontarmos os didáticos, que são abundantes nas escolas), a espaços públicos de lazer, a creches, etc.

Três: que os níveis de renda e a exposição dos jovens e crianças aos massificados valores da sociedade de consumo, levariam inevitavelmente a uma relação conflituosa, com uma forte tendência de se verificar inicialmente no ambiente do lar, e logo após, de forma explosiva, muitas vezes, no ambiente social mais amplo.

Esses indicadores, entre outros, ofertavam-nos um panorama de desafios amplos que não permitiam, se quiséssemos superá-los, o luxo de políticas isoladas, específicas ou fragmentadas. Era preciso um olhar ampliado sobre o processo em seu conjunto. E uma política que conseguisse unificar, transpassando pela garantia das especificidades, níveis de oferta e faixas etárias, melhorias na escola e fora delas. Aliás, mais que escolas, tínhamos que tratar do conceito de ambiências sociais enriquecidas, para além das ofertas ritualísticas e burocráticas. Só venceríamos se fossemos mais atrativos que as atrações disponíveis e locais. Mas esse é um assunto que pode ferir suscetibilidades. E toda generalização seria injusta e injustificável. Mas em alguns casos, tínhamos que vencer a atração pelos revólveres ou pelas drogas, como ícones de respeito social e poder, pelos frágeis conceitos de sucesso que poderíamos propor e experimentar. Foi uma aventura bela. Ainda em curso, com altos e baixos.

É importante frisar como esse processo foi ideado e executado. Ele veio no bojo da proposta das microrregionais e foi fruto de um envolvimento amplo de todas as escolas da região. Na época eram cinco. Mobilizou equipes técnicas, professores, funcionários, alunos, associações de moradores, voluntários. Foi um trabalho muito participativo e democrático. Uma pena que por vários fatores as microrregionais não conseguiram manter-se como uma estrutura educacional viva.

Bem, ao lado desse processo relatado, também tivemos, pela equipe da própria secretaria, um levantamento *in loco*, em relação ao modelo de oferta, que naquela ocasião estava sendo impartido nas nossas escolas e a avaliação e análise que se fazia; tanto do

modelo, como dos resultados que se alcançavam até ali. E um dos dados muito fortes era que nós tínhamos no transcurso do ano, uma perda ocasionada pela evasão e repetência de aproximadamente 50%, no primeiro segmento e 36% ou 37% no segundo segmento.

<sup>10)</sup>Foi a condição de Cuiabá, como cidade educadora, que possibilitou a proposição do ELOVIDA?

R – Não. O ingresso de Cuiabá na AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras) nos abriu possibilidades distintas em outras áreas, principalmente na lógica de levarmos à cidade como um todo, ambiências enriquecidas, voltadas à otimização dos processos educativos de toda a população, ou, onde não existiam, a possibilidade de criá-las. O conceito de Cidade Educadora comporta também, é bem verdade, não apenas a oferta à criança, mas igualmente ao adulto; mas esse fato não guardava uma relação necessária com a oferta do ELOVIDA. Não do ponto de vista da exigência legal. Ela é uma obrigação derivada de outras fontes e que no guarda-chuva do conceito de Cidade Educadora ficava robustecida e melhor colocada. Mas se o conceito ajudava e fortalecia, a ELOVIDA dele não dependia.

Eu vou falar primeiro então do ELOVIDA. A base legal dessa oferta e da necessidade de atuação do município nessa área é a Constituição do Brasil.

A educação do adulto, principalmente no Ensino Fundamental, é uma faixa de oferta obrigatória. Então aos gestores não há opção que não seja a do atendimento.

Em relação a esse aspecto, eu disse que, prioritariamente, ou melhor, principalmente, a educação em nível fundamental; mas Mato Grosso tem uma particularidade, porque no nosso Estado, também o ensino médio é obrigatório. Isso está lá na nossa Constituição. Isso poderia nos levar a uma discussão quase certa com a Secretaria Estadual de Educação, na cotização com a legislação federal, para promovermos esse direito também. O problema da legislação é esse viés ultrapassado de definir por redes atribuições específicas de atendimento. Viés esse completado pelas regras discriminatórias de financiamento contempladas na instituição do FUNDEF. O ensino médio pela lei seria atribuição prioritária do Estado, não do município. Aí entraria a discussão necessária com a SEDUC. Com essa legislaçãozinha babaca como vamos dividir a conta? Quem paga a fatura? Lembro que esse raciocínio aplica-se à oferta do ensino médio. O fundamental é indiscutível. Para crianças e adultos tanto o Estado quanto o Município são obrigados a oferecer. Aqui não se negocia nada. É direito do adulto. É nossa obrigação. E mais, se não ofertarmos ou se a oferta for irregular, cometemos crime. Crime de responsabilidade. E isso também está na lei. Então de qualquer maneira o ELOVIDA é uma obrigação indelével do gestor, ele não tem como se furtar a ela em Mato Grosso. Seja no ensino fundamental seja no médio. Tem que fazer, e pronto.

Em relação à Cidade Educadora, às possibilidades que o conceito e a adesão de Cuiabá nos abriram, elas foram de outra ordem. Nós pudemos, a partir da adesão legal à AICE criar projetos alargados como foi o caso do Cuiab@gente.net, possibilitando o acesso gratuito à Internet nos bairros periféricos da cidade. No primeiro momento, começando lá pela região do Osmar Cabral, em 8 ou 9 bairros, depois indo para o Pascoal Ramos, Industriário I e II etc.

Depois nós chegamos nas unidades escolares através dos grêmios estudantis, que eram os responsáveis pela gestão do acesso e tivemos também no Jardim Vitória, já praticamente no fim do mandato, a reinstalação de um centro de formação para a capacitação da população em parceria com a associação de moradores local e com a Fundação Bradesco. Antes disso a capacitação era realizada na parceria com o SEST e uma empresa privada, funcionando na sede do SEST e contando com mais de 60 computadores. Durante a semana a empresa e o SEST exploravam o laboratório como um negócio normal e nos finais de semana era aberto à população, com turmas às sextas, sábados e domingos. Mais de 6 (seis) mil pessoas foram capacitadas assim. A Telecom também era parceira e o mais legal – os pontos onde os computadores funcionavam nos bairros. Eram pequenos mercados, padarias,

farmácias, bazares. E os proprietários cuidavam do acesso e financiavam o custo extra com a energia. Para a manutenção outra empresa entrava como parceira. Esse sim, esse foi um projeto que deveu sua existência à Cidade Educadora.

Outro projeto que se vincula à idéia de Cidade Educadora é o das bibliotecas comunitárias Saber com Sabor. São espaço que na nossa previsão se reproduziriam em mais de 20 bairros, espalhando bibliotecas por toda a cidade. Cada uma delas possui um acervo mínimo, na casa de seis a sete mil exemplares iniciais, prá dar início a elas. Tivemos a oportunidade de inaugurar cinco, (na verdade seis bibliotecas), cinco fixas e uma ambulante e deixamos no patrimônio da Secretaria, e devem estar disponíveis até hoje, os livros suficientes para a montagem de mais sete ou oito bibliotecas. Faltava reformar ou construir e em alguns casos as obras estavam licitadas e em execução no encerramento do mandato, como por exemplo, o Osmar Cabral. As bibliotecas comunitárias, embora vinculadas às escolas, não ficam dentro delas, são espaços sociais, permanentemente abertos ao público. E a idéia era que a gente pudesse atrair através delas, tanto a criança como o pai, o tio, o avô, a avó, e isso possibilitado dentro desse conceito alargado de Cidade Educadora.

Ainda dentro da Cidade Educadora é importante frisar outros programas que foram colocados em curso. Um que me emociona sempre pelos resultados é o Aldeia-Cidade. Fizemos 9 ou 10 intercâmbios com um número maior de etnias. Alunos e professores passavam algo como uma semana na aldeia e depois recebíamos a aldeia aqui. Sempre foi um espaço de trocas transcendentais. Fez a diferença na vida de muitos.

Com a Escola Rita Caldas, a Aldeia Umutina e Siegen, na Alemanha, tivemos um intercâmbio multicultural mediado pela Internet. Durante quase 2 anos, toda a semana as crianças se conectavam. Religiosamente. Quando nasceu era o “Conexão Internacional: Criança” Hoje evoluiu e mudou de nome, é o “Janelas para o Mundo”. Sei que sobre essa ação dois ou três doutorados estão sendo ou já foram realizados.

Ainda com a Alemanha colocamos em curso outras iniciativas, recebendo alunos da Universidade de Siegen aqui e desenvolvendo juntos vários projetos com jovens e crianças. Tivemos também algumas iniciativas na área das relações multiculturais com remanescentes de quilombo, com algumas idas a Mata Cavalos e a Vila Bela. Esse programa de intercâmbio também é outro que estaria circunscrito ao âmbito do conceito da Cidade Educadora que foi propiciado pela adesão de Cuiabá à AICE, entre outras que cito sem explicar: Projeto de Ação Comunitária (contratação de serviços diretamente pelas escolas com a população do entorno); CIARTE (Cidadania, Arte e Educação) que abriu uma frente de contato com jovens que não freqüentavam escolas; Bolsa da Terra (aquisição de gêneros para a alimentação escolar por pregão na bolsa de mercadorias e abrindo pauta de compra para produtos locais e regionais, como farinha e rapadura entre outros. Fomos o primeiro município do Brasil a utilizar esse modelo, na época, sem lei de cobertura e comprando briga com o Tribunal de Contas do Estado).

Há outros, como a TV Pixé, a Editora Aguapé... mas não sendo tema, creio que bastam esses exemplos para dar uma referência da importância da utilização do conceito de Cidade Educadora no transcurso da nossa gestão à frente da SME.

## 2º BLOCO TEMÁTICO

### IMPLANTAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DO ELOVIDA

1) Como o Senhor analisa os organismos internacionais que propõe a concepção de Cidade Educadora?

R - A concepção, embora discutida em distintos tempos e espaços contemporâneos vai ganhar corpo institucional nos anos noventa (90) em Barcelona, com a criação da AICE. Mas verdade

ela nasce de um conceito que acredito que é muito mais antigo. Vamos encontrar suas origens na idéia de uma Cidade Educativa, uma cidade que educa e é educada por quem nela vive, ainda na Grécia Clássica e logo depois, no helenismo. Mais que uma proposta da ou para a educação, era um projeto de vida democrática, de ação participativa, um conceito que embutia na cidade uma dada lógica de relações políticas; relações estas que independentemente da oferta de educação formal eram entendidas como condição básica da vida em sociedade. Vamos reencontrar nos anos setenta (70) propostas que iam na mesma direção da idéia de Cidades Educadoras, como uma proposta política, mais que educacional.

Com as Cidades Educadoras a lógica era, de um lado, de você criar uma aliança entre Municípios que passassem, todos eles, a priorizar a oferta educacional de sua população. Em segundo, pela Carta de Cidades Educadoras, a educação não poderia ser pensada de uma maneira fragmentada, isolada, localizada, ela tinha que ser pensada no conjunto das demandas de todos que habitam a cidade. Isso nos leva, por exemplo, à necessidade da construção do conceito de Educação, ou Aprendizagem ao Longo da Vida, porque também na proposta conceitual de uma Cidade Educadora, a educação não pode ser pensada apenas na dimensão da sua oferta formal. E ela também não pode confundir-se com a educação obrigatória. Então temos que imaginar uma política que se extrai, desde a educação infantil até a pós-graduação, do ponto de vista das ofertas formais; e também, que se contempla num processo permanente de educação com a cidade, para cidade, pela cidade e que envolva toda a sua população. Isso se faz também (e talvez principalmente) em espaços e em atividades não formais.

Dentro dessa lógica, há algo que nós não conseguimos fazer em Cuiabá e que era um grande sonho e desejo. Tínhamos na idéia das microrregionais, a unificação das atuais unidades escolares como se fossem campi de uma única ordenação educativa, e o pensamento era de que você poderia trabalhar a partir dessa unificação, equipamentos educativos e culturais comuns a todas elas, não no espaço de uma unidade ou de outra, mas em variadas ambiências públicas, estatais ou particulares. Pretendíamos criar na jurisdição de cada microrregional ambientes enriquecidos, com cinemas, museus, bibliotecas, parques temáticos, teatros, parques de visitação, convivência, aparatos como piscinas, bares com acesso à internet, espaços para a educação física, campos ou trilhas de corrida e caminhada, pequenos parques infantis, pequenos bosques, enfim uma gama de equipamentos que auxiliaria na qualidade e ampliaria a capacidade da convivência social da população local por um lado, e que por outro, abriria através desses espaços, a experimentação viva do conceito de educação permanente. Educação entendida aqui em seu espectro mais amplo de sentido, como um conjunto de práticas que aperfeiçoa as trocas sociais e favorece os processos individuais de evolvimento, de evolução criativa, de ação e participação cidadã. Continuo acreditando que uma cidade educadora significa, mais que tudo, o compartilhamento social, público, irrestrito e amplo de ambientes enriquecidos. E em sociedades pobres como a nossa o papel do Estado é imprescindível, insubstituível; mesmo que seja efetivado através de parcerias criativas, claras e transparentes com o setor privado.

2) Como o Senhor considera o paradigma político-social que fundamenta a proposta das Cidades Educadoras ?

R – Bom, o paradigma político, em termos gerais seria derivado das correntes que defendem a democratização radicalizada da sociedade, a partir do empoderamento local pelo fortalecimento do poder local; e esse poder local visto não apenas como poder público instituído de um dado município, de um dado distrito, vila ou rincão, mas mais do que isso, o poder exercitado descentralizadamente, podendo ocorrer a gestão direta de pleitos ou mesmo a administração compartilhada de espaços e equipamentos públicos por cada grupo organizado de cidadãos ou por cada cidadão individualmente, na relação pública e publicizada

que ele mantém com o Estado. Então sob o ponto de vista político, a idéia de Cidade Educadora reforça para mim essas questões do empoderamento local.

MALDONADO - O outro era o ponto de vista social, né ?

CLEONICE – É, o social. É o ponto de vista político e social.

MANDONADO - É, o paradigma político como eu disse seria basicamente esse, na minha visão. Em relação ao paradigma social, vejo que de certa maneira ele está embutido na própria discussão dos fundamentos políticos que o orienta. Alargaria um pouco isso com a idéia de você ter, através dos espaços de convivência ampliados e através de uma cidade que respira educação e desafios sociais e pessoais de ampliação da qualidade de fruição da vida, uma sociedade com capacidade de envolvimento, de desenvolvimento humano e ambiental por si própria; de transformações graduais que não cessam e que sempre caminham para uma direção ótima, transformações permanentes intensificadas pelos insumos culturais disponíveis. Nós teríamos aqui a possibilidade de um desenvolvimento social mais amplo do que o que conhecemos nos modelos tradicionais.

3).De acordo com Artigo 47, da Resolução n ° 03/02/CME/SME, estabelece as exigências do profissional para atuar nas escolas que oferecem o ELOVIDA. A partir dessas exigências, para o Senhor, como seria o perfil do profissional para atuar no ELOVIDA?

R Eu ressaltaria realmente bastante esse Artigo 47 e remeteria, Cleonice, também, a que você dê uma olhada na Lei Orgânica que foi aprovada, já em 2004 (dois mil e quatro), porque ela reforça a mesma lógica. Na Lei Orgânica, vamos ter a criação da EDAÉS, Equipe de Atendimento Educacional Sistêmico, que embora mantivesse a lotação dos seus profissionais na SME, foi constituída para especializar a sua atuação junto à FUNEC, no atendimento específico e qualificado à população de jovens e adultos de Cuiabá.

A lógica desse Artigo 47 que depois é consubstanciada na Lei Orgânica é de que nós deveríamos caminhar para a formação de um quadro docente com especificidade de atuação. Com professores que fossem dedicados única e exclusivamente ao trabalho com adultos ou com os jovens. E o que orienta isso é que ao invés de considerarmos o docente como um professor vinculado a uma dada área formativa, um professor de matemática, de português, geografia, nós o estaríamos vinculado a um dado processo metodológico e a um dado perfil de população, com suas demandas específicas, em alguns casos exclusivas. Há também a necessidade de cuidarmos do invento apropriado de ofertas educativas pra uma faixa etária determinada. É muito distinto o trabalho requerido para adultos, jovens ou crianças, para ficarmos apenas em um primeiro corte. Então a aposta era que você pudesse criar um quadro docente vinculado especificamente ao atendimento de adultos, ou o que seria ideal, um especificamente aos jovens e outro aos adultos.

Em relação às características, aqui nós não fechamos isso nos corpos legais e normativos. A idéia basilar era de que cada unidade escolar tinha a possibilidade de criativamente apresentar propostas de modelos que ela gostaria de experimentar, de modelos que ela idealizou, que ela criou; a Secretaria prestava, e ainda acho que deve prestar, apoio para essa construção; mas ela não tinha nenhum marco condicionante previamente colocado. A escola poderia usufruir de uma capacidade de iniciativa bastante ampla, de poder imaginar, criar, inventar; que serviria para o sistema. E o sistema, uma vez considerando que a proposta que a unidade escolar apresentou era viável, daria a sua chancela e a legitimaria. Os profissionais na verdade estariam ligados a essa inventividade que foi disponibilizada pras unidades escolares na montagem de seus processos.

A exceção disso está na modalidade da oferta do Ensino Fundamental de Valorização do Ser e da Vida, que dá origem posteriormente à UPC, né? E que trazia aqui uma necessidade inclusive de alteração, posteriormente efetivada, da nomenclatura profissional, com a criação da carreira de artísticas, com um plano de carreira específico. Aí sim, o perfil do profissional para esse tipo específico de modalidade, era previamente fixado. Primeiro em relação às habilitações. A demanda não era localizada apenas nas formações das licenciaturas; também precisaríamos de profissionais com outras áreas de formação, por exemplo advogados, contadores, engenheiros, médicos, enfermeiros, uma gama de outras profissões, que poderiam e deveriam fazer parte do quadro docente nos campi da UPC.

E segundo que no caso da UPC, o exercício profissional não se restringe à docência. O artísticas é também quem limpa o chão, é quem limpa o banheiro, é quem faz o registro, é quem prepara o café, é quem atende a porta, e ao lado disso é quem junto com os coartísticas elabora projetos de financiamento, corre atrás dos mesmos, cria pequenas organizações que podem ser cooperativas, micro empresas, toca essas organizações com os coartísticas envolvidos, podendo delas participar como sócio ou cooperado, produz renda na comunidade, enfim é um profissional nesse caso, com um perfil realmente muito distinto do docente, do professor como nós conhecemos.

4) A Resolução n° 003/02/CME, em seu Artigo 6° , § 1° trata da forma de oferta do Ensino presencial e semi-presencial. Por que não tratou do ensino a distância ?

R – É. O Ensino a Distância, ele tem pressupostos que entendemos que não seriam os melhores, ou mais apropriados pra um Sistema Municipal de Educação. É que sendo o sistema, municipal, nós temos uma capacidade para as relações pessoais muito forte, muito intensa; sabemos que com só com o exercício dessa capacidade, nós não cobriremos a totalidade da demanda dentro do modelo de financiamento atualmente disponível. Mas também nosso entendimento é o de que a oferta da educação à distância deve estar adstrita principalmente à esfera estadual. De um lado, pelo nível de exigência da montagem de um aparato de equipamentos e de tecnologia que são necessários a uma oferta com qualidade, por outro lado, pelo nível de abrangência geográfica como se pretenderia, certamente, com uma proposta de ensino à distância. Eu não sou em princípio contrário a ela, muito pelo contrário; mas digo apenas que no município, primeiro, não víamos uma necessidade muito forte de avançarmos nessa metodologia. E em segundo lugar, a lógica e a tônica que nos orientava em relação a essa discussão era o da tentativa da aproximação com a população e do contato direto prá também conhecê-la, reconhecê-la, e aprender com ela, o que na educação à distância nos fragmentaria, nos colocaria em uma outra situação.

Num terceiro ponto, pra entrarmos na oferta da educação à distância teríamos que criar um quadro, e investir também na formação desse quadro, específico e próprio pra essa modalidade. Além do desenvolvimento de tecnologias próprias, adequadas à cultura local, e do desenvolvimento de materiais apropriados. Não era naquele momento nosso interesse. Não havia a pretensão de um atendimento massivo de alta intensidade, e sim o de edificarmos bases para um atendimento assentado na qualidade humana e no processo de aprendizagem da população pela própria Secretaria. Então digo que, sem desmerecer e sem tirar a importância da educação à distância, o entendimento era que valeria a pena abriremos uma discussão com o Estado, pela enormidade da demanda existente e não atendida e nisso a modalidade à distância teria muita serventia. Chegamos inclusive a sugerir e ver acatada pelo então Secretário Gabriel Novis a idéia do Estado incrementar o uso da TV Pixé preparando-a para tornar-se uma emissora aberta a partir da qual poderíamos, posterior e inicialmente, atender à distância as populações de Cuiabá, Várzea Grande, Tangará e Rondonópolis. Sei que o Gabriel chegou inclusive a promover a aquisição dos equipamentos para a SEDUC, mas não sei o destino final dos mesmos, após a troca na gestão estadual da educação. Mas nos modelos

de oferta municipal, e aqui eu diria que quase por uma crença política e também como um possível vício de educador, ou pelo menos de um pensador sincero da educação, por princípios de atuação que a gente defendia, não víamos pertinência na implantação da educação à distância no sistema municipal. Esclareço mais uma vez: a resistência não era de mérito, era de competência, recursos e abrangência. Ressalto entretanto o interesse no apoio a eventuais iniciativas estaduais nessa área.

5) O Senhor poderia explicar como a Equipe Gestora da unidade escola poderia proceder na determinação da carga horária?

R – A Resolução fixa duas possibilidades: da oferta presencial e da semi-presencial. Na presencial, ela fixava o mínimo de 200 dias letivos e 600h anuais. Em relação à semi-presencial, ela deixava a critério das unidades a propositura do modelo, como eu disse antes, pra posterior avaliação e eventual legitimação e aprovação pelo sistema através da Secretaria Municipal e do Conselho Municipal de Educação. Então isso trás obviamente uma liberdade muito grande ao invento, à criação, às possibilidades novas e alternativas que as escolas pudessem pensar e propor.

Em relação ao modelo semi-presencial, é claro, poderiam ser apresentadas quaisquer propostas, independentemente das totalizações das cargas horárias para que se avaliasse. O foco seria verificado nos projetos apresentados, se os resultados aos quais eles se propunham seriam ou não exequíveis, viáveis. Previa-se uma análise técnica que definiria sobre a legitimação da modalidade de oferta, avaliando a metodologia proposta, as formas de organização administrativa e educativa, os materiais propostos, a composição da equipe docente, entre outros. Eu realmente não posso te adiantar porque não acompanhei até agora; mas no meu período pelo menos, eu não vi, infelizmente, nenhuma proposta criativa das escolas que tenha vindo para apreciação. O que foi uma pena e um lamento. Mas a legislação abre e permite isso.

Em relação à presencial são as 600 h, mas também nela as escolas tem autonomia pra definir a parte diversificada do currículo. E também é possível legalmente que proponham alternativas, que formulem sugestões.

6) A ELOVIDA está contemplada em quais das funções do Parecer nº 11/00/CNE? O Senhor poderia relacionar a função do Parecer com a ELOVIDA?

R - Posso dizer que ela não está relacionada nem com a idéia de reparação e nem com a idéia de equalização; quanto a isso, nós rompemos na verdade, com o entendimento que o Parecer 11 traz. Logo no Artigo 2º, a caracterização da ELOVIDA coloca os seus fundamentos sob o arcabouço conceitual do envolvimento humano, da convivência social, da ludicidade, da pertinência dos saberes e da multiplicidade da vida. Essa na verdade passa a ser a base que orienta e que fundamenta a proposta da ELOVIDA em Cuiabá. A perspectiva desses fundamentos é de que a educação deve ser entendida como um processo permanente, um processo que acompanha toda a vida do cidadão e que ao mesmo tempo não se restringe a um dado nível de oferta, ou a uma dada função de reparação ou equalização educativa, conforme a Resolução, o Parecer 11, aponta. Partimos do princípio de que igualdade e liberdade são condições e não objetivos da educação, máxime quando voltada aos adultos. Consideradas como condição é com elas e a partir delas que o processo educativo se orienta e se institui. Como condição ou pressuposto a igualdade e a liberdade afirmam a subjetivação, a capacidade de cada um e de todos de significar o mundo. As pessoas são sujeitos plenos e não objetos da ação reparadora bondosa e dadivosa de um Estado que aparentemente se converte aos valores que na verdade lhe deveriam dar causa. Não vemos a educação de adultos como um espaço de reparação de danos causados ou de direitos negados, o que colocaria as pessoas na condição de vítimas ou coitados. Para nós as pessoas são plenas, com capacidade única de

tomar uma decisão que lhes compete: a de ampliarem o seu ser e a sua capacidade de viver e de causar. Com pessoas assim, a educação não pode ser uma dádiva ou um pagamento retardado. A educação deve ser invento, criação, ousadia, pertinência, desejo e satisfação. Não deve voltar-se à idéia de reparar um passado injusto ou mesmo cruel. Todo passado é irreparável. Para o bem ou para o mal. Podemos e devemos extrair dele, sabedoria. Podemos utilizá-lo como uma bússola, um esteio que minora os erros de eventuais decisões. Mas reparar?... Reparar o quê? O passado pode ser significado ou ressignificado, pode envelhecer e cair no esquecimento, condição na qual deixa de existir, ou pode rejuvenescer e nos ampliar a vida e as suas possibilidades. A educação será sempre uma aventura, ou não será educação. Função reparadora é algo que me soa paradoxal. É como se disséssemos: você está quebrado. Eu vou te consertar. Podemos entender também a reparação como um ato de mea culpa da sociedade em relação ao jovem ou adulto. E aí cairíamos no cruel paradoxo das palavras sem lastro. Se reconhecemos tal culpa deveríamos estar dispostos a pagar por ela. Mas aí, não. Fernando Henrique veta seu ingresso no FUNDEF. E nós todos, mesmo diante da flagrante inconstitucionalidade do veto, ficamos quietos. Embora adultos, os prejudicados não tem rosto, não tem voz, são invisíveis, não reclamam. Bastam os discursos para aplacar as consciências e purgá-las. Os restos orçamentários passam a ser disputados entre a EJA, o Ensino Médio e a Educação Infantil. E não vemos qualquer crueldade nisso. Temos no Brasil 35 milhões de crianças no fundamental, uma demanda de mais ou menos 14 milhões na educação infantil, e algo como 19 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos demandando pela educação básica. Os adultos com 25 anos de idade ou mais que não concluíram os oito anos da escolarização obrigatória, que não possuem ainda o fundamental completo, somam 53 milhões. Então vamos parar com hipocrisias. Não há política porque não há dinheiro disponível. Porque gente não é prioridade no Brasil. Porque a “república” brasileira prescinde da maior parte da população brasileira. Porque quanto menos povo compõe o Estado, melhor para aqueles que o controlam. Porque adultos educados seriam um freio natural à irresponsabilidade, à inexistência de controles sociais sobre as instituições, à impunidade e às usuais práticas que corrompem as pessoas, as organizações e as instituições. Então criamos desculpas e saídas sutis. Dizemos “o adulto tem direito à escolarização plena” e ditamos as mesmas condições de oferta e currículo que impomos às crianças, a mesma temporalidade, a mesma carga horária e, no mais das vezes, a mesma metodologia, a mesma forma de oferta. Isso para mim soa como impudência ou cinismo. É bem verdade que o parecer aponta corretamente no rumo de modelos específicos, abre, (no que o seguimos), a possibilidade de inventos. Mas ao trazer à educação uma representação acabada de um bom-mocismo que se basta com o discurso politicamente correto, mas concretamente ineficaz e insuficiente, da desigualdade social e da injusta distribuição dos bens materiais e imateriais na sociedade brasileira, acaba por reforçar a apartação e por categorizar preconceituosamente todos os que se encontram na posição de demandantes. Certamente sem querer, acaba por dar aos gestores justificativas veladas que, começando pelo reconhecimento da vitimização dos adultos, se encerra no lamento incapaz que justifica a inércia do Estado e a inexistência de políticas, exatamente pelo pretenso desinteresse de uma população “que se recusa às benesses que o Estado lhes proporciona”. Esse tratamento faz dos potenciais demandantes uma massa inerte. São vistos como uma escória, como um resíduo que mancha a república e a democracia.

*“EJA? É um desperdício. A evasão é um horror. Até nas provas de suplência são irresponsáveis. Metade dos inscritos sequer comparece para fazê-las”.*

Se esse é um discurso usual entre os gestores, a propaganda oficial no Brasil o amplia e reforça subliminarmente. Com Paulo Renato havia uma propaganda na TV que dizia: “Analfabetismo: Vamos limpar essa mancha do Brasil”. Com o Lula não mudou muito. No lançamento do Brasil Alfabetizado ele comparava analfabetos a portadores de um vírus que precisava ser erradicado no Brasil...



Reparar?... O que se quer, claramente é conservar a situação como está. E todos, cúmplice e silenciosamente criamos um juízo de segunda vitimização. “Se estão assim alguma razão há. Talvez realmente não queiram nada com nada. Não adianta ir atrás, não se convencem”. E me lembro de uma piada comum e famosa. “Não tem vulcão, não tem terremoto, maremoto, furacão... E Deus responde: É... Mas você não viu o povinho que coloquei lá...”

No fundo quase toda nossa elite dirigente não ri da piada por achá-la absurda, despropositada. Ri exatamente por identificar-se com a resposta divina. Porque ela traduz o que inconspicidamente nossa elite pensa. E olha que quase todos nós, eu incluo nessa categoria. Quem tem o terceiro grau completo neste país não é elite? Não a compõe? Não faz parte dela? Muitas vezes nossos discursos são apenas um escudo que brandimos para evitar as espadas de uma consciência cruel e perversa; que às vezes se faz de culpada. Talvez para logo em seguida auto apiedar-se chicoteando mais um.

Em relação à função equalizadora, acho que é esse o termo usado, confesso que nunca entendi muito bem. Equalizar, aplicando a palavra aos humanos, me parece guardar o sentido da construção de um sinfonia de uma nota só. Onde todos conseguem repetir a mesma coisa dita por um. Equalizar é mais que igualar, uniformizar. Mas vamos aos dois entendimentos. Se for “nivelar”, com os nomes que quiserem dar a isso: equidade, igualdade ou qualquer outro, temos que nos perguntar: nivelar ou igualar quem a quem? Ou quem a quem? Que condição servirá como referência? Qual o desiderato exemplar?

Desculpe-me mas acho ridícula essa idéia de “elevar” alguém a uma condição ideal ou real de pretensa igualdade em relação a outrem. Isso só deve existir na cabeça de quem tem uma profunda formação autoritária, conservadora e hierárquica. Nivelar? Seria um pouco pior do que isso. Nessas concepções (ou funções, pelo parecer), as pessoas não se enxergam. E não são enxergadas. Até porque são concepções que reafirmam a sua invisibilidade. Gente não quer se nivelar a ninguém. Gente quer ser inteiro. Gente não é escada, não se pensa degrau após degrau. Gente não é artefato que se possa tirar fôrma, industrializar, copiar ou repetir. Gente é sempre inédita. É sempre única e original. Gente é susto, surpresa, é vida. Não é algo que tenda à uniformização. Muito menos que a deseje. Elevar, equalizar, uniformizar ou nivelar pessoas é o mesmo que reificá-las, objetificá-las com um olhar que está sempre posto de cima para baixo. É verdade que dependemos do olhar do outro para nos fazermos. Mas como nos faríamos se o outro nos declara fora das condições de acesso ao básico da condição humana? Se o outro só mantém contato proclamando sua bondosa superioridade humanitária e dispendo-se à ajuda que não pedimos? Se efetivamente não temos as ferramentas, como é real em nosso caso, a nossa condição de vítimas declaradas nos incita a que? À ação ou à inação? Que respostas os 53 milhões de adultos brasileiros estão nos dando? Por que ninguém inverte a pergunta: em que eles podem nos ajudar? Ou será que intimamente nos recusamos a essa hipótese, ou será que nos parece impossível qualquer contribuição efetiva desses que teimamos em “proteger e em querer elevar, talvez a um nível igual ao nosso”?

Se não gosto de reparadores e equalizadores, cedo a uma função que na redação do parecer poderia ser suficiente e bastante: a qualificadora. No espírito do parecer essa palavra contemplaria uma situação de aprendizagem permanente, formal e informal, voltando-se à amplificação da capacidade de ser pleno, que todas as pessoas possuem. Lembro-me da sensação, na leitura do parecer, de que essa parte parecia um oásis, acentuado pelo desértico da paisagem.

A ELOVIDA em Cuiabá foi pensada sob a lógica mais ampla e íntegra que a generosa e necessária idéia da aprendizagem ao longo da vida contempla. Ou seja, de uma política vocacionada para os adultos em todos os níveis de oferta; que vai desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação, passando por ofertas permanentes de qualificação informal, pessoal ou profissional. Esse desenho não estaria necessariamente restrito apenas à ação do Sistema Municipal. Significaria uma ordenação e concatenação de demandas e ofertas de

educação e aprendizagem visando um atendimento de totalidade. Para todos e em toda a cidade de Cuiabá. Claro que para isso necessitaríamos da adesão de todas as agências, todas as organizações educativas que habitam este espaço; isso implica tanto as estruturas públicas quanto as privadas, tanto as escolas quanto os centros universitários, as faculdades e universidades, além de outras instituições afins, como centros de formação profissional, escolas profissionalizantes, o sistema S, etc, etc... Aqui talvez possamos fazer referência à função qualificadora do Parecer. Aqui é possível o estabelecimento de uma relação entre a ELOVIDA e o Parecer 11.

CLEONICE - Maldonado, você poderia falar um pouquinho sobre esse conceito de envolvimento, que você já falou na questão 1, do primeiro bloco, dar uma reforçada nele. Como você compreende a pertinência dos saberes, a multiplicidade da vida?

MALDONADO - A idéia é de que o adulto... na verdade ele já traz uma história, a sua história. Como entre adultos compartilhamos mundos, saber a história dele e dar a conhecer a minha são condutas iniciais entendidas como basilares de uma proposta educativa de novo tipo. Querer, sinceramente, saber o outro é uma imprescindível disposição que transforma o discurso da igualdade que vimos a pouco em uma experiência vivida. A igualdade só existe em dupla mão. Fora disso é um fingimento pernóstico que não se sustenta, pois é incapaz de sustentar uma conversa sequer. Mas esse é outro rumo. E longo. Você me perguntou sobre envolvimento. Vamos a ele. Tomando o cuidado de não cair no erro que a palavra incita: evolver é diferente de envolver. São palavras distintas com distintos sentidos. Falo de evolver, do latim *evolvere*, *evolvo*. Seu primeiro antepositivo é *vol*, que aliás é um antepositivo que encontramos em várias casas lingüísticas; é uma raiz comum a vários quintais; ao sânscrito, germânico, grego e latino, até onde sei. Do grego vem o sentido de espiral, de movimento circular (que entendo como ascendente), do latim, revirar, rolar, fazer o tempo passar e fixar nele a sucessão dos acontecimentos; é também sacudir, precipitar, que em mim evoca a idéia de jogar-se, de lançar-se, mas forma também pensar, refletir, narrar. Em *volubilis* traz a idéia de inconstância, variabilidade, mutabilidade, movimento. E do germânico, uma imagem sintética que gosto muito – walzer, valsa. Movimento rítmico, integração intuitiva com o outro com quem estamos juntos, harmonia e interação.

No português a palavra foi dicionarizada com o sentido de passar por transformações sucessivas, de desenvolver-se gradualmente, de modificar-se, de evoluir. O que me chama a atenção é que evolver exprime uma capacidade, não uma relação, como é o caso de educar. É como se a educação demandasse a liderança externa de alguém sobre alguém. Evolver, não. É uma disposição de vontade, uma capacidade humana, como havia dito, mas que pode traduzir um processo transantropocêntrico, que pode conter uma idéia de movimento permanente, de processos evolucionários compartilhados por todas as formas de vida. Entendo que a sensação de experimentarmos permanentemente mudanças graduais, e vez por outra, até mesmo saltos de percepção e entendimento, é algo inegável. Essa imagem força vai depois gerar uma lógica; a de que somos seres evolutivos em processo permanente de mutação e de uma mutação pretensamente em avanço, sempre alcançando uma amplitude mais ampla, maior, de entendimento sobre nós mesmos, sobre o entorno, as coisas próximas e distantes que nos rodeiam. Então aqui a gente poderia embutir sinteticamente:

Um - que todos temos capacidades próprias prá nos transformarmos, se quisermos, se tivermos tal desejo;

Dois - que esse processo de envolvimento é uma capacidade (talvez mesmo um desígnio) comum a todas as pessoas; e que assim, ao mesmo tempo em que eu evoluo os outros estão evoluindo ao meu lado.

E se isso é verdadeiro, não nos cristalizamos nunca, nunca nos exaurimos nas possibilidades de sermos diferentes. De vivermos alterações, de modificarmos compreensões e conceitos, de interferirmos nas coisas e nos processos em que nos metemos. Somos seres projetionais. Mutáveis, inconstantes, impermanentes, ocasionais, talvez etéreos.

Do envolvimento, entendido como condição ou capacidade pessoal, nós vamos para o segundo tópico, que é o da convivência. Da convivência arriscada, perigosa, (por imprevisível), com os outros. Evolventes como nós. Aqui a alteridade se coloca não como um objetivo, mas como um desafio. *Alter* não é só o outro. É um outro diferente de mim, geralmente oposto, contrário. E neste centenário do Sartre não poderíamos deixar de lembrá-lo: “o inferno são os outros”. Acho que não é à toa que *alter* abre a composição de ‘alterado’, no sentido de falsificado e fora de si, por exemplo. De ‘altercar’, como polêmica, discussão forte. Ou ainda de ‘alter nativo’ como o que se opõe ao majoritário, o que firma um caminho distinto. Também ‘alternar’, geralmente entre opostos ou colidentes, ou ‘sub alterno’ como o que se sujeita a outro. Enfim, os desafios da alteridade passam pelo reconhecimento de que os processos evolucionários de uns e de outros são distintos, que as formas que temos de construção e de vivência de um dado mundo, de uma perspectiva de mundo, de uma inserção no mundo são diferentes em cada ser, mas que há necessidade de compartilharmos espaços comuns. Que essa parece ser outra condição indeclinável da nossa espécie. A sociabilidade. Como pressuposto *sine qua non* da nossa existência. Ao contrário das tartarugas ou das vespas, nascemos sem condições mínimas para nos prover e sobreviver no mundo. Para chegarmos à condição de seres auto-provedores, querendo ou não, gostando ou não, precisamos antes ser providos. Isso implica em que a existência humana tem o cuidado ou, melhor dizendo, o amor, como pressuposto original. Se alguém não despender seu tempo no cuidado de outrem, se alguém não entender o outro como um ser que vale a pena, pelo qual abdica de parte do seu tempo, da sua atenção, do seu fazer, a vida humana não existiria. Talvez isso explique certa disposição inata à ternura quando nos relacionamos com as crianças. Curioso é perceber como não conseguimos manter o sentimento original. Quando o outro inicia seu processo autógeno de envolvimento (ou evolução, pois a palavra precisa ser ainda melhor construída), inicia-se um processo natural de afastamento que se aprofunda quanto maior for a individuação que o outro alcança. Identidades fortes geralmente significam fortes embates nas relações sociais. Acho que isso ocorre em função de um natural instinto de preservação sócio-cultural que se reflete em dadas ritualísticas que caracterizam cada grupamento humano, com força maior ou menor. A preservação do passado se espelha em mecanismos relacionais amplos que talvez se expressem nas institucionalizações como arcabouços sociais transcendentais aos seres individualmente considerados. Como o tempo de cada ser é relativamente curto, o futuro só é possível porque os humanos são prescindíveis. É como se o futuro fosse uma propriedade da cultura, da sociedade. Mas se considerarmos os seres em si, entendo que o futuro não existe. Só existe preturo (tempo que unifica presente e futuro) e pretérito, se considerarmos o passado como uma espécie de monasmônio (um patrimônio único, inédito, originário e original). É no pretérito acumulado que o envolvimento se consubstancia como reflexão, pensamento, idéia, aprendizagem acumulada, narrativa; e é no preturo que ele se exercita como movimento espiralado, como desejo, como pulsão, como invento, como ato de causação de si e do mundo.

Nesse sentido, evoluir é uma disposição (e talvez um destino), absolutamente solitário. Por isso alteridade é desafio. É confrontação de solidões feitas de pretéritos não compartilhados, não conhecidos. Mas há algum otimismo. O de que a experiência pessoal do processo de individuação possa nos fazer propensos a uma compreensão distendida do outro. Se isso ocorre, a liberdade pode não ser só dor. Pode ser uma condição expansiva, pode nos levar a um grau especial de humanização, forte o suficiente para substituir os estágios

relacionais miméticos, de mera adaptação. E talvez possa mais. Talvez possa tender a uma sincera curiosidade em relação ao outro, pela privilegiada possibilidade de apreender dele o seu inédito pretérito disponível. Se fazemos isso com a compreensão de que precisamos do outro, ele passa a ser um necessário *alter*. Talvez seja essa uma dimensão concreta do que Maturana denomina “o legítimo outro”.

Intuo que essa relação de necessidade do outro talvez nos remeta àquilo que falávamos há pouco. À condição inata de dependência com a qual nascemos. O exercício dessa necessidade talvez seja uma realização arquetípica, de espécie. Só ao ser necessário para mim o outro se legitima. Nessa linha, mais importante que a pergunta: em que posso ajudá-lo? Está outra, idealmente concomitante e real: Em que você pode me ajudar? Acho que a alteridade é esse desafio: um encontro de necessidades e necessários. Só ao precisar do outro concedo a ele uma verdadeira condição de igualdade.

Na sua radicalidade esse pensamento nos afastaria das doutrinas messiânicas, dos papéis redentores, pois eles, não obstante suas proclamações salvacionistas atuam afirmando subalternidades. Há aqui, acho que é óbvio, uma afirmação clara do exercício da liberdade como condição humanizante. Quando falo em evolver me refiro a isso. E pretendo delimitar sua diferença com educar. Educar é formatar, dar condições para que o outro assuma um papel e o desempenhe bem, para que consiga repetir, para que se amolde, se localize numa realidade que o transcende. Não acredito que qualquer educação tenha qualquer propensão revolucionária. Educar é manter. É proclamar, é professar. Evolver, ao contrário disso, é propender ao incerto de si e do outro, é arriscar-se, é ousar, é assumir inediticidades, é inventar-se, é arrojar-se no preturo pelo desejo. É dispor-se à aventura dos erros. Por isso evolver é exercitar o arquétipo infantil. Por isso, diferentemente de educar, evolver tende a ser um ato lúdico. Com as dores e os sabores da ludicidade. O desapontamento das derrotas, o júbilo das vitórias. Evolver é também dispor-se à emoção. Com isso, aquelas tais funções equalizadoras, reparadoras, sei lá o quê, do parecer 11, que partem do pressuposto de que alguém perdeu alguma coisa, que tem que correr atrás do prejuízo, que tem que recuperar o tempo perdido... Aqui ninguém perdeu nada! Na verdade aqui nós estamos ganhando, ganhando um espaço onde o aprendizado é também uma brincadeira, é também uma troca, é também algo lúdico e gostoso que o encontro comigo e com o outro me propicia. É também um desafio, é uma aventura à qual eu posso me dispor. É um risco. Mas nesse cenário eu sou inteiro, ou posso ser, ou sou ao menos incitado a ser. E dentro disso a lógica é que todo o processo da educação ao longo da vida, deve buscar essa característica do leve, do que é prazeroso, daquilo que nos enche de felicidade, daquilo que nos desafia, uma aventura permanente. Que nunca se completa ou nos completa, que funciona como um horizonte que sempre está mais além. Se transformando sucessivamente, teimosamente. Se vemos as ações que defluem disso, percebemos que não tratamos apenas com palavras. As vidas envolvidas, já nas primeiras e tateantes tentativas de experienciamento, através da UPC são um testemunho concreto de que algo diferente acontece. Talvez o que aconteça não seja o que imaginamos. Mas é diferente, e acontece. Parece que a incompletude nos lança para frente, para querermos mais. Ou talvez, para querermos além. Não se trata apenas de conseguir emprego, de melhorar a renda, não é uma proposta substitutiva de futuros. De novas esperanças inventadas. Trata-se de experimentar esse preturo como uma capacidade de causar o tempo habitável. Ao fazer isso parece que o ar se torna mais respirável. A pertinência dos saberes é outro lado desse gosto lúdico pela aventura, também composta de aprendizagem e conhecimento. Geralmente nós, adultos, ao lado dos desafios da individuação e eventualmente da liberdade, temos necessidades específicas de saberes aplicáveis. A pertinência do saber é essa busca, por um conhecimento que se reflita imediata e diretamente nas condições postas da minha vida. Não como um procedimento bastante, mas sim como uma senda de ingresso que possibilita a experiência prática de algo que é

muito usado nos discursos, (um verdadeiro bordão), mas pouco vivenciado no real das vidas das pessoas: a importância do conhecimento. Não sou eu que digo o saber importante para o outro (especialmente o adulto), preciso com ele montar um jogo. Com objetivos claros, desafios previstos, conteúdos emocionais. Para isso preciso saber dele e ele de mim. Supondo que alguém trabalhe com madeira, a matemática poderá ser uma importante ferramenta para o auxiliar, na cubicagem, por exemplo. Daí para querer mais, vai das demandas da vida. Não como uma obrigação curricular sem sentido, mas como um truque que facilita o trabalho. Para calcular sementes necessárias, áreas de plantio, colheitas, tijolos para a casa, quantidade de areia e cimento, e por aí vai. Se tem um eletricitista abre-se um leque de novas demandas, se há um encanador, um pintor... Haja física, química, entre outras. Peso, ótica, fluidos, cor, campo elétrico, etc etc. Aí temos um problema. A formação acadêmica docente geralmente não dá conta da vida. No caso da UPC criamos uma outra profissão: a artesanato. Mas na ELOVIDA não contamos com as alterações necessárias. Não tivemos tempo de implementar o Instituto Elovida, e embora compondo o quadro do EDAÉS, com a troca da gestão tenho informações que o processo foi abortado. A educação de adultos retornou para a administração das escolas e o quadro docente continua sem especificidade. Mas não é esse nosso assunto. A pertinência do saber implica na existência de sentido. E de necessidade, principalmente no início da convivência de evolução. Aí vemos que a aventura ganha um escopo natural: passa a ser gostosa, desafiadora, divertida. A pertinência assegura a ludicidade. Aqui funciona como uma necessidade do jogo montado.

Agora sobre a multiplicidade da vida. Falarei sobre dois aspectos apenas.

Primeiro: mesmo que o problema não seja meu, ao ajudar o outro a resolvê-lo, aprendo com isso. E ao ser útil e necessário para ele, me legítimo.

Segundo: no processo de apossamento do meu preturo percebo que a vida não é um ajuntamento de retratos estáticos; que é um filme em movimento, que está sendo filmado agora. Essa sensação expande meu ser pela clarificação da minha capacidade de causar. De interferir no roteiro, de improvisar minha fala, independentemente da vontade do diretor. Com isso minha demanda por novos saberes se amplia na exata medida da nova compleição que vou ganhando. Percebo que minhas necessidades não são determinadas por um pretérito estanque, que o pretérito não é estanque; e que minha vida contém uma potência de preturo que depende de mim. Não sou definido pelo que fui ou pelo que passei. Sou definido pela indefinição de múltiplos desejos selecionáveis. Qualquer deles, entretanto, leva-me, quase invariavelmente à dependência de atitudes propositivas que escolho para mim. E elas me instigam à busca de um entendimento ampliado. E este, à necessidade de novos saberes, para me re-localizar, para potencializar minha ação, para me prover de melhores condições para jogar o jogo que quero inventar ou que invento.

7) Considerando os quatro pilares da EJA : “aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors. 2004, p. 101). E a missão Institucional baseada nesses quatro pilares. O Senhor considera que existe uma vinculação administrativa e pedagógica do ELOVIDA no exposto nesses quatro pilares?

R – Eu ressaltaria na verdade que o Delors ao apontar esses quatro pilares, apontava para a educação de uma maneira geral, não especificamente a EJA; uma visão mais alargada. Embora seja verdadeiro que o entendimento da Comissão que ele presidiu, já em 1996 apontava a importância da educação ao longo da vida e propunha uma superação, ainda necessária, dos conceitos de educação básica e educação permanente pelo das sociedades de aprendizagem, ou sociedades educativas. Essas visões servem-nos como inspiração. Mas nosso modelo, pelo que já conversamos, tende à maximização do que foi a proposta inicial de Delors e, creio sua grande contribuição: “aprender a ser”.

De uma maneira geral, as discussões efetivadas no cenário das nações pela Unesco nos servem como uma referência permanente, até porque a Unesco tem se caracterizado

internacionalmente por uma posição avançada no que diz respeito à educação. Eu diria até, que ela está bem à frente da mediana de compreensão e atuação dos seus países membros. Nesse sentido, os pilares propostos em “A educação: há um tesouro escondido”, são pilares inspiradores também da concepção da Educação ao Longo da Vida, que efetivamos como política pública em Cuiabá. Acho que ficamos aquém do que ela possibilita. E mesmo assim parece que tencionamos além do que a realidade do sistema e das pessoas que o compõe suporta. Fico vendo com tristeza e preocupação, por exemplo, a posição da Helena, que é Presidente do SINTEP Cuiabá e relatora do processo da UPC no Conselho Municipal de Educação. Até onde sei, ela tem relutado em reconhecer o modelo da UPC; tem defendido a posição da atual administração, talvez em nome de uma pretensa responsabilidade legal. Que se existisse seria inconstitucional, no que se refere à educação obrigatório e ao ensino médio (no caso de Mato Grosso), e conservadora, para dizer o mínimo, no que se refere ao terceiro grau. Estranho é essa posição ser assumida por uma liderança sindical. Em franca oposição às tendências mundiais mais progressistas e avançadas. Parece que no Brasil a invisibilidade da população é uma condição que afeta todos, indistintamente. Antes, a resistência do SINTEP contra os poderes deliberativos do Conselho Municipal já me deixaram com a orelha em pé. Parece que não obstante um discurso aparentemente engajado, falta ao sindicato uma visão estratégica e sistêmica da educação. À época, parecia que a autonomia do município ofendia o sindicato. É uma briga, para mim inexplicável entre a liberdade, (que pressupõe responsabilidade e maturidade e contempla a possibilidade das ousadias), e a servidão aos modelos conhecidos e dominados. Ao criarmos o Conselho Municipal de Educação tínhamos um entendimento claro quanto à sua importância e necessidade. Com ele poderíamos superar os entraves de um pensamento bancário e cartorial, ir além, (do ponto de vista normativo), dos patamares regulatórios centrais. O cuidado, desde o início era para que o Conselho criasse uma cultura de proposições próprias, adequadas à Cuiabá e à realidade de Mato Grosso. Que ele não se transformasse numa sucursal, num escritório, de cópias e repetições. Que pudesse ousar o novo. A educação ao longo da vida foi um início. Havia outras em curso, sobre a educação infantil, a educação para normalidades não hegemônicas, entre outras. A capacidade de regulação é base para a existência real dos sistemas, para a exaustão do que está na Constituição. E foi fundamental para implementarmos as diretrizes dos processos voltados à aprendizagem dos adultos em Cuiabá.

Com Delors, poderíamos encerrar com a lembrança da dificuldade real do que ele propõe: aprender a ser. E como estamos distantes, pensando em nossos sistemas educativos, desse pilar ao mesmo tempo tão simples e complexo. Acho que continuamos Tateando ao sabor do certo e do conhecido. É como se houvesse uma corda numa sala escura. Só andamos seguros a ela, que certamente já deve estar seibenta. Mas o tesouro da educação não está nessa rota. Continua escondido num canto da sala e quase ninguém se arrisca a abandonar a corda para tentar encontrá-lo. Dentro dele há muitas lanternas, velas, caixas de fósforo. Que vão se danificando com o tempo. E pelo medo, ou porque nos ensinaram o risco de andar sem cordas, a iminência dos tombos e encontrões, não nos arriscamos. E por não arriscar condenamos essa enorme sala que todos nós habitamos a permanecer num escuro que se eterniza. Esse tesouro que não vemos, no Brasil, além de ser o de uma educação adequada ou mais que isso, é também e principalmente o de um povo que vive nos cantos escuros. Um povo que não está na rota dos que seguram na corda, um povo que permanece invisível. Se não houver ousadia permaneceremos assim. E é uma pena. A vida sem luz se reduz. Se apequena. Isso hoje talvez seja um dos retratos, mas dos mais verdadeiros, deste nosso imenso e minúsculo país.

1) Qual é a origem dos recursos orçamentários para ELOVIDA?

R – A origem se encontra na vinculação dos 25% da educação. Nós não temos fontes específicas ou extraordinárias a não ser em transferências voluntárias, geralmente elas são originadas na aprovação de projetos apresentados ao Ministério da Educação. São recursos contingentes e, quando existentes, possuem destinação específica para pequenos processos de capacitação ou investimentos. De qualquer maneira, o grosso dos custos da oferta, que se referem à manutenção e custeio é bancado com os recursos ordinários. Houve uma pequena alteração nesses recursos complementares a partir de 2004, com a primeira aplicação em 2005, que é o Projeto Fazendo Escola do MEC. Nele se estipulam critérios para a transferência não voluntária, sistêmica e automática, relacionada ao número de matrículas da educação de adultos em cada Município, em cada Estado e a partir de certos indicadores que eles construíram, incluindo aí o índice de fragilidade educacional da unidade federada. É um sistema que não gosto. Considero falho e formulado na lógica preponderante dos interesses do Estado e dos seus gestores e não do cidadão. Dou um exemplo. Um estudante adulto aqui ao lado, em Livramento, se estiver matriculado em uma escola municipal renderá à Prefeitura aproximadamente R\$ 225 reais ao ano. Se ele estiver matriculado na rede estadual renderá ao Tesouro do Estado R\$ 43 reais ao ano. É uma política burra que reafirma o de sempre: no Brasil o Estado não enxerga o cidadão que não demanda. E como a capacidade e o exercício da demanda cidadã é baixa entre os que não têm estudo, o país os mantém invisibilizados. São números nas estatísticas, não são pessoas. Mas mesmo não gostando tenho que saudar de qualquer maneira a iniciativa, pois pela primeira vez, nesses tempos mais recentes, há um financiamento específico e ordinário à educação de adultos. Os valores que mencionei, são ridiculamente baixos, mas situam-se na faixa de responsabilidade federal, que não é de prover a oferta e sim de apoiá-la. Enfim... É algo que soma, mas não altera cenários e não cria futuros distintos. Não rompe. Mantém.

Mas na época da nossa gestão não havia sequer essa fonte, mesmo insuficiente de recursos adicionais. Como já disse, contávamos eventualmente com uma ou outra transferência voluntária com algum projeto aprovado no PTA proposto ao MEC.

É importante frisar o entendimento que tenho sobre a participação da EJA no FUNDEF. Isso faz uma diferença grande. Para mim é claramente inconstitucional a interpretação que foi dada ao veto do Fernando Henrique à inclusão da EJA no FUNDEF. Entendo que a única explicação para o veto é a sua redundância. A Constituição diz que o ensino fundamental é um direito público subjetivo, de oferta obrigatória e gratuita. Não discrimina faixas etárias. É um direito erga omnes, e esse entendimento é óbvio e elementar. O Código Penal (que é uma legislação infra-constitucional) complementa a dimensão da obrigatoriedade em uma das suas áreas de incidência (que é a de crianças e adolescentes) tipificando como crime o abandono intelectual dos mesmos em idade escolar, isto é, a omissão dos pais ou responsáveis na matrícula. O Código também é ruim, fala em instrução primária, se não me engano. Mas o conjunto normativo permite depreender que se refere à oferta de 7 a 17 anos de crianças e jovens que não concluíram o ensino fundamental. Se não forem matriculadas é crime. Mas embora isso esteja na lei, criou-se uma cultura de diferenciação entre 7 a 14 anos e 15 anos para cima. Parece que se o jovem fez 15 anos a matrícula no fundamental não é mais obrigatória. Isso é reforçado pela fixação da idade inicial para a EJA. Enfim... Vou encurtar essa história. Meu entendimento é que as regras do FUNDEF aplicam-se a todas as matrículas do ensino fundamental com oferta regular, independentemente da faixa etária. Mas o Brasil entende hegemonicamente que não. Em Cuiabá autorizei todas as escolas a cadastrarem as matrículas da EJA no que elas efetivamente são: ensino fundamental regular. Dessa forma compunham o universo de financiamento do FUNDEF. Não fiz isso escondido, não. Proclamei meu entendimento em vários espaços e lugares do país, inclusive na presença do primeiro escalão do Ministério. Quando o Ciro

Gomes me convidou para coordenar as propostas e a defesa da área de educação do seu programa de governo, tive a oportunidade de estender esse, e vários outros questionamentos a públicos variados em todo o país. Passamos incólumes pelo governo FHC. O MEC não comprou a briga. Informalmente era comum ouvir-se que Mato Grosso tinha particularidades, era um estado diferente. E aqui a gestão única também ajudava para acentuar “diferenças”. Mas em 2004 tivemos que brigar com o MEC. Eles glosaram mais de duas mil matrículas (a maioria da EJA e algumas relativas a crianças de 6 anos que já estavam no ensino fundamental), sem nos comunicar nada. Por um ato administrativo publicado durante o recesso, que alterou os dados finais do censo de 2003. Em abril ou maio o assunto chegou à primeira página da Folha de São Paulo. A partir das nossas discussões, verificou-se que em uma auditoria amostral (com aproximadamente 3 mil escolas em um universo de mais de 210 mil), o MEC glosou quase 300 mil matrículas. Encaminhei à Procuradoria do Município a situação e solicitei o ingresso de procedimento judicial. Mas a PGM não conseguiu avançar. Recolheu documentos, reuniu-se com as escolas... Mas não ingressou com a ação. Falamos também com a Procuradoria Federal, mas já estávamos então no segundo semestre e em plena campanha e o Procurador estava saindo de férias. 2004 acabou e não oficializamos o procedimento. Nesse meio tempo discuti muito com o INEP. Principalmente com a Dirce Gomes, da estatística. Expus tanto as razões de mérito quanto questões relativas à forma. De um lado, pela dinâmica de matrículas e pelo impacto retardado do censo no financiamento (um ano após), os municípios perdem ano a ano aproximadamente 400 milhões de reais, que são apropriados indevidamente pelos estados. Se o censo fosse realizado em tempo real essa distorção seria eliminada. De outro lado, os critérios diferenciados de financiamento do ensino fundamental para crianças e para adultos são de uma criminosa ilegalidade quando a oferta é regular para ambos. O que pedi ao INEP era para que acabassem com a hipocrisia. Não foram conversas bem-educadas. E me irritava a situação de um governo pretensamente mais avançado que o anterior atuar de forma tão equivocada. Com o Paulo Renato, a sensação que tenho é que interpretaram de uma forma, sabendo que estavam errados, e implementaram seu entendimento contando com a baixa capacidade de enfrentamento propositivo do setor. Com o Lula, parece que o pessoal operacional queria ser mais “realista” que o rei. É óbvio que o governo federal não tem como controlar 200 mil escolas. É evidente que mesmo que tivesse essas condições isso não valeria a pena pelo custo que representa no modelo atual. Mas se quisessem validar o veto do Fernando Henrique (coisa que nem ele mesmo fez) teriam que criar condições para uma fiscalização universal. Isso é ainda mais claro pelos resultados: se em 3 mil escolas glosaram quase 300 mil matrículas, quantas glosariam em 210 mil escolas? Uma solução seria a unificação das bases informacionais. Um cadastro pessoal e único que acompanharia a criança em todo o seu percurso escolar, durante toda a vida. Essa base serviria também para os programas sociais, para a automatização censitária em várias das suas dimensões, eliminaria várias instâncias burocráticas, hoje existentes, seria uma ferramenta de modernização para a formulação e o acompanhamento das políticas públicas. O valor, em uma estimativa que levantei em 2002 seria irrisório pela relação de custo-benefício; aproximadamente R\$ 200 milhões de reais, incluindo desenvolvimento, complementação da base informática das escolas, implantação da intranet da educação e cadastramento único entre outras ações. Feito isso, o custo com a manutenção poderia ser arcado pelos estados e municípios, com uma expressiva redução em relação aos valores despendidos no modelo atual. Além da melhoria brutal em relação à confiabilidade dos dados e a redução posterior de várias rotinas burocráticas. O recurso para o investimento o governo federal já possui. Basta utilizar o FUST, mesmo que isso implique em alguma adequação legal sobre as condições de aplicação do Fundo. Discuti também essa possibilidade com a Dirce. Não sei como andou isso depois. Mas falo sobre essas possibilidades para ressaltar a falta de proposições mais



avançadas para o sistema. A educação não consegue superar o papel caudatário que é reservado a ela.

Não sei se a mórbida estupidez do Estado brasileiro é cômica ou trágica. Mas sei que para os que habitam o andar de baixo é muito difícil viver num país assim. Falei demais para dizer pouco. Pelas leis brasileiras os mecanismos de financiamento por faixa etária não se sustentam. São discriminatórios, criminosos e inconstitucionais. Durante a nossa gestão os alunos da EJA eram informados como o que efetivamente são: alunos do ensino fundamental de oferta regular.

Mas a questão do financiamento não pode incorrer no erro do isolacionismo ou da segmentação. Dentro dos 25% nós tínhamos que equacionar o conjunto total das demandas educativas de Cuiabá. Na verdade, priorizar as aplicações, pois o volume desses recursos é absolutamente insuficiente quando consideramos as necessidades totais. E estou me referindo apenas à cobertura e não à qualidade do sistema de educação...

Nessa linha vamos encontrar algo em torno de 40 mil demandantes pela Educação Infantil na faixa da oferta inicial, até 4 anos de idade. Encontraremos também, no Ensino Fundamental aqui em Cuiabá, um dos maiores índices de matrícula do Brasil - chegamos a 99.2%. Ficamos felizes com isso, claro. Mas há duas formas de lermos esse número. Numa, estamos a 0,08% de atendermos a todos. Na outra, em números absolutos, falamos de mais de 700 crianças que estão sem estudar. 0,08% não é nada, é um sucesso. Mas 700 crianças sem estudar representam uma escola inteira, de médio porte.

Em um dos anos, se não me engano 2003, nós fizemos um esforço adicional e colocamos um telefone 0800 à disposição; todas as escolas envolvidas nesse processo de ir atrás dessas crianças e de identificá-las; criamos uma equipe pra sair às ruas e tentar encontrar essas crianças e conseguimos, tanto na zona urbana como na rural, identificar aproximadamente quatrocentas dessas crianças. Foram todas matriculadas e me lembro, que em um dos casos, era uma família que estava morando embaixo duma ponte, que tinha nove... Oito ou nove filhos, e só um deles tinha freqüentado uma escola por um ano, e todos os demais jamais tinham pisado numa escola sequer. Enfim fizemos a matrícula desses quatrocentos que foram encontrados. E infelizmente mesmo nesses casos nós não conseguimos mantê-los. Um mês, em alguns casos um mês e meio, dois, e quase todas essas crianças voltaram a sair da escola, não freqüentaram mais e perdeu -se o contato com elas e suas famílias. São 700 crianças que viram o belo 0,08%. Mas são 700. De qualquer maneira, o fundamental era praticamente todo atendido na cidade, com a ressalva dos 700. Em relação ao Ensino Médio, nós mantínhamos uma unidade ofertante na zona rural, na Agrotécnica do Aguaçu, e aqui na zona urbana através da parceria com a SEDUC várias escolas ofertavam. E para a Educação de Adultos, considerando, (como na infantil), a largueza da demanda, (de mais de 110 mil pessoas para o ensino fundamental) fixamos uma meta que era ao mesmo tempo um limite: de sete mil vagas no sistema.

O ano em que nós mais tivemos matrícula, ainda assim ficamos abaixo de seis mil. Cinco mil seiscentos e pouco algo assim. E então, mesmo nesse ano, nós ficamos abaixo do limite fixado.

A fixação desse limite se devia na verdade às prioridades que havíamos definido para o sistema, considerando a expansão da educação infantil, a qualificação do ensino fundamental e a ampliação da oferta educacional para adultos desde o ensino fundamental até o superior. O limite nos definia também o quadro docente necessário e permitia antever as demandas de capacitação, entre outras. Nos 7 mil computávamos apenas a ELOVIDA e a UPC. A Escola Agrotécnica e as ofertas profissionalizantes possuíam metas próprias de atendimento. É pouco para o universo? É. Mas se conseguíssemos cumprir a meta estaríamos bem além do que Mato Grosso, proporcionalmente oferece hoje.

CLEONICE - como seria essa transferência voluntária Maldonado? Seria outro tipo de financiamento?

MALDONADO - As transferências voluntárias originam-se geralmente dos Planos de Trabalho Anuais que você pode apresentar ao MEC no mais das vezes pela via do FNDE. Lá eles vão avaliar o projeto, verificar se está nas linhas de financiamento do Ministério, se são prioritários para aquele exercício... Se tudo der certo e eles aprovarem, eles repassam os recursos; ou no valor que você pediu, ou no valor que eles vierem a fixar. E se eventualmente não der certo, eles não te repassam. Não há qualquer obrigação legal. Não há uma fonte específica ou alguma verba com destinação fixa. É um recurso contingente que pode sair ou não.

2) Outros tipos de financiamento?

R - Não, não havia.

3) O financiamento do ELOVIDA destinava-se basicamente para quê? Pagamento de professores? Material didático e pedagógico?

R – É basicamente pagamento de professores, que é o grosso das despesas da educação em qualquer sistema. Eu diria que os demais investimentos... Olha, eles estavam contidos em um processo de estruturação mais amplo e com foco sistêmico. O Cuiab@gente.net, as bibliotecas comunitárias, os laboratórios e acervos materiais da UPC, as salas colméias imaginadas como espaços flexíveis para processos de interação educativa, a TV Pixé... eles serviam não só a ELOVIDA, como ao sistema como um todo, dentro do guarda-chuva conceitual da Cidade Educadora. Ao lado desses investimentos sistêmicos havia uma necessidade específica de estruturação da ELOVIDA, por exemplo, com materiais de facilitação da aprendizagem de adultos, mas eram relativamente pequenos e pontuais. Então os investimentos, no conjunto, eram aportes ao sistema que serviam à ELOVIDA, mas serviam também ao fundamental de crianças e adolescentes, serviam à educação infantil, serviam enfim a todas as modalidades e níveis de ofertas. Como recursos específicos teriam fundamentalmente aqueles relativos ao custeio de pessoal em todas as suas dimensões. A principal delas, que é o pagamento dos salários, mas vez por outra também a necessidade que você tinha da promoção de um ou outro encontro com professores, de processos de capacitação permanente e em serviço, de contratação eventual de assessorias ou consultorias. Outro custo específico agregado foi relativo à expansão do programa de alimentação escolar para a ELOVIDA. O programa federal atende, (com valores diferenciados e extremamente baixos), apenas a educação infantil e o ensino fundamental regular diurno. Com recursos próprios expandimos a oferta da alimentação para os jovens e adultos. Esse acréscimo dentro dos 25% se configura como uma ilegalidade pela legislação atual. Foi o que discuti à época com o Prefeito, de forma que ele nos autorizasse a irmos além do percentual, no limite desses custos agregados. Ele assentiu e colocamos o programa em execução. Isso foi também extremamente importante para a melhoria dos ânimos e refletiu-se principalmente na redução da evasão, mas acredito que também tenha impactado favoravelmente a performance educacional.

Quanto ao destino dos recursos acho que esses foram os principais aspectos.

#### 4 ° BLOCO TEMÁTICO AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

1) Que avaliação você faz nos trabalhos desenvolvidos no ELOVIDA, nas etapas de formulação e implantação?

R – Olha! Prá ser sincero, vejo que pelo tempo transcorrido nenhuma avaliação que eu pudesse fazer agora, (e olhando retrospectivamente o período que nós estivemos convivendo com a proposta), seria uma avaliação crível, ou séria.

Na educação nós precisamos de tempos muito mais alargados para que você faça avaliações com ponderações mais próximas do real. No nosso caso, todo esse processo inicia sua discussão em 2002, começa a ter seu espaço legal em 2003 e em 2004 encerra-se a gestão.

Então o que você pode perceber, (e eu não colocaria isso como uma avaliação), são dados objetivos. Tivemos um acentuado crescimento de matrículas com as alterações legais; houve um estímulo muito mais forte para que se ampliassem as ofertas dentro do sistema, as escolas abriram mais espaços; a FUNEC começou o processo para assumir ela própria o conjunto das ofertas, dos registros, dos controles das matrículas, etc; começamos o processo de criação do quadro específico de professores, avançando para lotações com aproveitamento de profissionais da SME (em um prazo certo estipulado em lei), e a elaboração do PCCS da FUNEC. Implementamos novas formas e conceitos organizacionais na ELOVIDA, superando a ordenação disciplinar. Flexibilizamos os tempos escolares; incentivamos uma organização própria dos discentes adultos com a formação de grêmios e a inclusão dos mesmos nas atividades gerais da SME, com a idéia de ultrapassarmos o conceito de retardatários ou estrangeiros no sistema, integrando-os em uma condição valorizada e positiva.

Um ano, um ano e pouco. As alterações ainda são muito pequenas do ponto de vista das expectativas de resultados de médio e longo prazo. Com exceção da UPC, que temos acompanhado um pouco mais de perto, mesmo após o fim da gestão, não saberia dizer que caminhos têm tomado a ELOVIDA, o CEMETEC, a EMAC...

Sinto que há necessidade de manter-se um acompanhamento permanente para verificar até a onde estão chegando. Para saber se há também impactos qualitativos, se os processos de aprendizagem têm oferecido resultados melhores. Mas posso afirmar que a avaliação sistêmica, a criação de mecanismos perenes de acompanhamento qualitativo da oferta, são ainda sonhos muito distantes da realidade dos sistemas educacionais no Brasil. Estamos no início desse processo, e andando devagar. Idealmente, defendo a idéia de que a avaliação sistêmica e sistemática deve ser uma incumbência do Estado e da União. Acho difícil, por vários fatores, que venha a ser assumida pelos municípios.

Mas, independentemente desse cenário de mérito, confesso alguma preocupação com os rumos que foram dados à ELOVIDA em Cuiabá. Pelas informações que me chegaram, parece que vivemos dois retrocessos; o retorno da ELOVIDA para a administração das escolas, isoladamente consideradas, voltando àquela matriz de ver-se a EJA como mais uma oferta, sem distinções próprias; e o retorno da prática de atribuição de classes e aulas, que é o ápice organizativo da oferta disciplinar, segmentada e bancária, em minha opinião. Já havíamos caminhado para a lotação por unidade escolar, que assegurava ao docente um único espaço de trabalho e à escola um quadro próprio compromissado exclusivamente com o seu projeto. E isso foi revisto, pelo que me falaram, com a conivência do SINTEP. O que é uma pena. Reputo ao conservadorismo militante esse recuo. Com isso, a ELOVIDA mesmo mantendo eventualmente seu formato de oferta original, sofrerá impactos. Os professores continuarão tendo nela um espaço suplementar para a sua carga horária, será difícil constituir um quadro específico de docentes. E a saída da ELOVIDA da FUNEC também guarda igual significado. As pessoas saíram do centro das preocupações do sistema; no seu lugar, entra a disciplina com toda majestade e importância. O professor volta a ser o repositório do saber disciplinar e aplica-o indiscriminadamente às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos. O seu compromisso é com a geografia, a matemática, o português; não é com o projeto da unidade, não é com o resultado de um trabalho em equipe, não é com o aluno. A mesma matéria que trabalha pela manhã com crianças de 9 ou 10 anos, trabalha à noite com adultos de 40, 50 ou 60 anos. Tanto faz quem sejam, o que importa é a matéria, a disciplina, a

ementa, o currículo. Eu lamento muito essa situação. E aprendo com a omissão de muitos e a convivência de alguns. Certamente não há má-fé, é apenas uma demonstração do enraizamento conservador e da inexistência de qualquer desejo majoritário de mudanças. E a isso acho que soma também o pensamento colonizado, a arraigada propensão de fazermos apenas o que conhecemos, o que dominamos, aquilo do que nos desincumbimos bem.

Um sinal positivo, talvez extremamente positivo, embora fora da ELOVIDA, é a permanência e a continuidade dos modelos educativos das escolas de inovação. Elas conseguiram manter-se no rumo que haviam definido e avançam nos seus projetos independentemente de quaisquer outros fatores. Daqui a algum tempo valeria a pena estudá-las melhor. Elas tem um alto potencial de contribuição para todos os que pensam seriamente em melhorar a educação. Mas esse é outro assunto, não é mesmo?

2 - Como você avalia a ELOVIDA nas dimensões:

- a) política
- b) pedagógica
- c) social.

R – Eu vejo que a Educação ao Longo da Vida, num país como o nosso e com os números que apresentamos, ela é uma condição de existência da República. Parece um exagero. Mas não é. Eu digo que se nós não tivermos um processo educacional voltado ao atendimento dos adultos e com uma perspectiva ampla; seja nos níveis de ofertas aos quais ele deve se propor, seja no nível de abrangência e cobertura, (no número de pessoas que ele pretende atender); dificilmente nós vamos poder falar em modernização do Brasil, das nossas instituições, das nossas práticas sociais e políticas por pelo mais uma, duas gerações. E eu digo aqui ‘pelo menos’. Infelizmente no meu cálculo pessoal a gente vai afetar mais do que isso.

Em termos gerais o que é importante, e deve ser ressaltado, é que nenhuma nação conseguiu adentrar numa plataforma modernizada, seja na produção econômica, seja nas relações sociais que elas implantaram e no fortalecimento institucional que as caracterizam, sem um brutal e profundo choque educacional nos seus países. Isso ocorreu praticamente em todos eles. Aqui no Brasil não; essa é a nossa verdadeira revolução retardada. E infelizmente está fora da agenda, ainda hoje. Infelizmente é secundária, agregada, caudatária. No Brasil a educação não tem grandeza, não é prioritária. Embora haja uma legislação minuciosa, forte e poderosa afirmando essa necessidade e direito, a prática de todos os nossos gestores desde que essa legislação começou a existir no Brasil, (e ela vem com a Constituição de 1988), com essa força toda que eu menciono, a prática dos gestores, repetindo, sempre foi a de negação desse direito, e da omissão absoluta nos espaços da formulação e da execução da política pública, desde o ministério até as secretarias municipais de educação, no cumprimento dessa obrigação legal. A República está traída. Pelos que a governaram e governam e pelos que gerem a educação majoritariamente. E acho que se nós não conseguirmos alterar isso, nós vamos ter os frutos dessa traição em proporções cada vez maiores e mais assustadoras.

Acho que um pequeno desenho está retratado na contemporaneidade do cenário político nacional. Mário de Andrade está ressuscitado macunaimicamente. O Barão de Itararé está mais vivo que nunca e o Millôr, coitado, pode perder o emprego. Conseguimos transformar a corrupção em uma comédia bufa. Uma comédia que explicita o nosso riso trágico. O doído riso de quem não pode fazer nada além de sorrir. É um cenário que revela melhor o Brasil. Um país modelado por uma pequena elite que faz dele o que quer. Não foi o povo quem tirou o Collor. Foram os interesses que ele contrariou. Como não é o povo quem mantém o Lula, e sim os interesses que ele contempla. Ter a grande mídia a seu favor vale mais que tudo. É caro. Mas significa um passaporte seguro em um país sem consciência própria e sem capacidade de construí-la.

Se nossa população não consegue gerar juízo próprio de valor, seria menos razoável supor que conseguiria gerar movimentos autônomos, resistências emancipadas, proposições, mudanças. E se ela não consegue isso, em boa medida é porque está distante do básico. Quase  $\frac{3}{4}$  (três quartos) dos brasileiros não conseguem identificar com clareza uma mensagem de um texto simples. Não conseguem decodificá-la no que ela traz de elementar. É a esse povo que os discursos se dirigem. Que a comunicação é cuidadosamente focada. Talvez por isso sejam tão caros os serviços de marketing e propaganda, os préstimos pelo cuidado com as imagens. Vivemos o show. Um teatro que tomou conta da vida e onde as versões são tão ou mais importantes que os fatos. Onde a confusão faz parte da informação. A nossa é uma sociedade de poderes pessoalizados, onde a estrutura das relações de dependência se edifica nas menores e nas maiores teias onde o poder se exercita. Não acreditamos nas instituições. E por isso fortalecê-las está fora das nossas preocupações e cuidados. Sem pensamento emancipado toda ação é dependente. E onde a ação é dependente a democracia é um flagelo que o mais forte impõe ao mais fraco. Acredito que estamos muito mais próximos das relações de suserania e vassalagem do que da afirmação da república e da cidadania. Oras, o que caracteriza a república e consolida as democracias é a capacidade real de participação cidadã. E essa capacidade só surge com o domínio de noções convivenciais básicas. Saber que tenho tais e tais direitos e deveres, que possuo tais e tais espaços institucionais para protegê-los, afirmá-los, assegurá-los, conhecer como funcionam as estruturas de administração e de serviço público, saber que como cidadão posso e devo intervir em tais e tais realidades, que posso demandar, que devo ocupar espaços, propor alterações, contribuir para mudanças... Não. Estamos longe da idéia republicana, e num tempo que trás embutidos enormes outros desafios. Precisamos esgotar o século XIX para podermos propor um ingresso distinto no XXI. Mas como processar esse salto? Quem já cumpriu essa trajetória sabe: Educação.

Se o povo é o soberano das democracias, precisamos educar o soberano para acabarmos com a suserania. Mas quem quer isso? Quantos, dos que hoje ocupam espaços de poder, sobreviveriam com uma nação educada? Houve época em que eu achava um exagero dizer que o poder conscientemente boicotava a educação. Mas hoje não. Para mim, (e talvez essa seja uma visão irreal pelo seu pessimismo), está cada vez mais claro que não é o povo quem escolhe o Estado. É o Estado quem define o seu povo. Para mudar isso será preciso muito esforço, muita coragem. E não será feito sem enfrentamentos. Mas meu pessimismo é ainda maior. O nosso modelo é uma máquina de devorar boas intenções e bem intencionados. É um modelo pragmático que atua pragmaticamente. É até possível que alguma liderança desponte e chegue relativamente pura ao poder. Mas dele assim não sai. Ou então não se mantém. A política no Brasil se sustenta pelas redes predatórias de interesses. E esse é um modelo quase absoluto; do governo da menor cidade ao governo do país. Não temos, decididamente, um projeto de nação. Por isso o futuro é uma promessa de curto prazo, um passarinho na mão. Não há pensamento estratégico, compromissos nacionais ou patrióticos. A elite brasileira, acho que desde sempre, tem as mãos aqui e os pés em Nova Iorque, Londres ou Paris. Se considerássemos os 8 a 10 milhões de brasileiros que estão no ápice da pirâmide de renda como um Estado independente, o PIB per capita desse país imaginário seria superior (e em muito) ao dos EUA, da Noruega, do Japão. Nesse país, não cabe o Brasil. Uma nação está sobrando. Mas da existência de uma a outra depende.

Para superar isso a educação não basta, mas sem ela nenhuma outra possibilidade existe. Considero a ELOVIDA nesse cenário, como uma receita explosiva. Pragmaticamente porque ela implica (se tratada universalmente) na inclusão de mais de 50 milhões de brasileiros nos sistemas educacionais, pelos dados de hoje. É mais ou menos o mesmo número dos que estão hoje matriculados. Seria como duplicarmos as atuais ofertas. A resposta pragmática é óbvia: o Brasil não tem dinheiro para esse “luxo”. E do ponto de vista social e político o caldo não é menos perigoso. Imagine 50 milhões de pessoas que atualmente não

conseguem entender um texto simples, descobrindo-se capaz. Pensando criticamente e agindo como cidadãos, sofisticando suas expectativas, ampliando seus desejos... A resposta aqui talvez seja: O Brasil de cima não tem interesse nesse despautério. Isso demoliria as bases do poder, colocaria o modelo econômico concentrador em cheque, aumentaria a ebulição social... Pasárgada ruiria com tanta gente querendo entrar. No Brasil atual a manutenção do poder equivale à manutenção da ignorância do povo. Sem a segunda o primeiro não se mantém. Para mim só isso explica a ampla convivência e a universal omissão de praticamente todos nós que achamos que estamos entre a calçada e a soleira da casa dos ricos, mesmo quando habitamos as senzalas e os cortiços.

Em relação à matriz dos modelos educacionais, essa eu vejo que tem que ser um invento. Na verdade as práticas usuais, elas não respondem às necessidades que os adultos apontam, são práticas que os afugentam dos espaços educativos em vez de atraí-los, não vêm muitos significados e no fundo, com reforço da propaganda oficial, entendem que voltar à escola é retroceder na vida, é reconhecer o que acaba sendo quase que um pecado, uma doença, conforme muitas falas e discursos colocam por aí, ou uma sujeira, conforme difusão em rádios e tvs de propagandas oficiais pagas com o dinheiro público. Falo da sujeira lembrando as propagandas do MEC sob Paulo Renato e Fernando Henrique: “Analfabetismo: vamos apagar essa mancha do Brasil”; falo em doença lembrando do Lula: “a erradicação do analfabetismo deve ser combatida com a mesma veemência com a qual a gente combate um vírus. Vamos erradicar o vírus do analfabetismo do Brasil” Quer dizer, os analfabetos envergonham, com sua doença e sujeira, o nosso impoluto Brasil. São eles que nos vitimam. E nossa busca é eliminá-los. Com a compreensão de leitura disponível, como será que essas mensagens chegam à população? O que elas reforçam? Como deve se sentir o analfabeto ao ver e ouvir essas mensagens sobre ele? Como você se sentiria? Não sei se há deliberada má-fé ou se essa é uma distorção culposa apenas. Mas certamente apoiado nessa imagem, o Estado vacina-se contra demandas espontâneas, vitimiza-se diante do problema, inverte o ônus da solução e subliminarmente afirma o analfabeto como um coitado, um doente, um sujo, mas principalmente, um culpado. Aqui fica clara a distinção entre “nós” e “eles”. E em nome de tudo isso assentimos em mantê-los como escória, como estrangeiros em sua própria pátria, sem fazer parte das prioridades nacionais. E fazemos isso com a consciência tranqüila. Afinal os culpados são eles, que não priorizaram a educação quando crianças, que não querem, que teimam em não estudar, mesmo quando lhes abrimos tantas possibilidades, que são irresponsáveis, que não tem compromissos nem consigo próprios. São tão culpados que não há qualquer culpa em os explorar. Aos mais necessitados chega a benévola mão do Estado com 50, 90, 100 reais. E pronto. Quanto aos índices, como dizia o Paulo Renato, é só uma questão de tempo. Basta ter paciência e esperar. Em poucos anos a morte nos livrará dos índices e o país então será o oásis da modernidade que todos sonhamos.

CLEONICE - você poderia reforçar a dimensão pedagógica?

MALDONADO – É verdade, acabei enveredando pela indignação e saí do foco. A dimensão educativa, como eu te falava, eu acho que a gente já tratou um pouco dela ali atrás, quando discutíamos a idéia de evolvimento, quando discutíamos as modalidades alternativas, a possibilidade do invento e a criação de novos modelos, a criação de paradigmas que pudessem nos orientar em algumas outras conquistas, abrir novas pistas e possibilidades. Parece-me que o ideal é que nasçam pequenos; que sejam acompanhados de perto por algum tempo, para que possam ser avaliados com mais profundidade, que consigam assim nos indicar acertos e erros reais. Para que possamos aprender com os erros, para que possamos revolucioná-los. Acredito que os modelos de oferta educativa para os adultos precisam ser profundamente remodelados. Devem buscar novas bases, pautar-se na idéia de processos de aprendizagem aplicados, a

partir de demandas realmente existentes, cobrir o maior número possível de dimensões de incidência sobre os fatores locais, pessoais, comunitários e sociais que impactam a vida; devem, na minha visão, superar os conceitos dirigistas e direcionais, a idéia autoritária da “conscientização” que sempre acaba por afirmar pólos; aqueles que “conscientizam” e aqueles que são “conscientizados”. Acho que devemos nos arriscar a buscas mais ousadas, algo que ainda não saberia precisar, algo como uma matriz identitária de espécie, que ao mesmo tempo possa intervir nas condições práticas, materiais, presentes e também na significação ôntica. Algo que consiga, (intervindo no hoje, no agora), alterar sentidos e prover preturos. Precisamos reforçar as condições de resistência ao que acho que virá. E espero estar redondamente enganado, em desvario. Mas pressinto um acirramento brutal da tendência de monitoramento e controle pan-óptico do mundo. Se isso ocorrer acho que será inevitável a tentação dos fortes submeterem total e definitivamente os fracos. Se não conseguirmos alterar valores, conceitos, sentidos; se não conseguirmos revalorar a própria vida, a idéia da dignidade inerente (ou pretensamente inerente) ao humano... Não sei o que será. Se formos deixados às estruturas que criamos e mantemos, se mantivermos as culturas predominantes de competição, de belicismo, de egoísmo mórbido, de temor e medo permanentes... Os modelos que conhecemos não bastam. A educação que temos não presta para qualquer possibilidade de rompimento. Ela é uma filha obediente, mais que isso, subserviente e adúladora da ordem. A educação nos põe dentro, não trabalha e não permite qualquer outra possibilidade. A educação não inventa nada, só repete. Ela nos ensina como a economia funciona, mas não questiona o seu modelo; como funciona o direito e a justiça; ela diz como estão as coisas mas não as ultrapassa. Desculpe se falo assim da educação. É que estou me situando no que entendo como desafios deste século. No Brasil, como já disse, acho que o problema é maior. Ainda devemos completar o século XIX antes de saltar para este. Aqui, mesmo a educação bancária, da pior qualidade, ainda faz diferença. Tem serventia. Obviamente não é o que queremos, o que almejamos, mas aqui ainda precisamos dela, também. O que digo é que nosso olhar não pode estar posto apenas para trás, é preciso concomitantemente arriscar o novo, ousarmos o que talvez poucas outras nações poderiam; um salto para o imprevisível. É curioso, mas até porque as instituições são frágeis, é possível ousar no Brasil com uma intensidade que seria impensável na Europa, ou nos Estados Unidos, ou nos demais países já modernamente consolidados. Com tudo de ruim que temos, e até por isso, acho que aqui o novo é possível. E se for inventado pode servir ao mundo.

Mas seria ótimo se pudéssemos estabelecer alguns consensos mínimos. Por exemplo, criar um sistema nacional de educação, com metas e administração desvinculadas das temporalidades e mandatos político-eleitorais. Isso para ficarmos só com uma idéia-força. De qualquer maneira, precisamos superar as discontinuidades, criar condições mais seguras para encetarmos processos de média e larga duração. Acho que a educação para os adultos é estratégica. Ela afeta diretamente a capacidade presente do país, ela pode oferecer condições concretas para a revolução humano-modernizante do Brasil. Os inventos das melhores formas, de novos processos, ainda estão por serem construídos, ainda estão por se fazer, mas certamente não podemos tardar nisso. O atraso nessa direção é um atraso de toda a nação.

Aqui em Cuiabá, considerando esses cenários e outros mais específicos foi possibilitada a criação de uma dessas referências do novo, que é a Universidade Popular Comunitária, que tem alcançado em três anos de existência, (completa, casualmente agora em outubro de 2005), resultados que, se formos examinar comparativamente com os de outras modalidades, de outras práticas, são absolutamente surpreendentes. Já temos uma turma que está cursando o ensino médio, e duas que se formam agora em outubro e que passarão a cursar o ensino médio a partir daí. E essas turmas, todas formadas com adultos que não haviam concluído o ensino fundamental, conseguiram concluir seu processo formativo nesse período, que varia de três, a dois, ou dois anos e meio. Iniciaram, desde os alfabetizando, pessoas que

não tinham o menor manejo da leitura e da escrita, até aqueles que tinham parado na sétima série e que regressaram.

A possibilidade de uma vivência cooperativa entre todos aqueles que estudam e aqueles que eventualmente estudam e ensinam; que são os artesantes e os coartesantes, o espírito de cooperação mútua entre todos eles, fez com que os resultados pudessem aflorar com muita veemência. Não digo que esse seja “o” modelo, mas esse eu vejo que é um dos modelos possíveis de serem estudados e eventualmente replicados e ampliados. Ao lado desse, nós temos que inventar inúmeros outros. Precisamos aqui ter muita clareza da necessidade de adequação para cada tipologia social, econômica, cultural, antropológica, de uma modelagem educativa apropriada, que faça relação com ela, e que tenha sentido para ela. Idealmente, seriam processos autogestionados por aqueles que fazem parte, que tem compromisso e que tomam partido. Dessa forma eu vejo que você precisaria criar modelos praticamente artesanais, inventos únicos, para bairros, para regiões, para etnias, para populações ditas excepcionais; modelos que levassem em consideração toda a história acumulada que as pessoas já possuem e todo o cabedal de informações, conhecimentos e sabedoria, com as quais elas já podem brindar, não só o seu próprio processo educativo, e o dos que vão compartilhar com elas, mas também a própria idéia de um Brasil que existe, mas que está invisível sem que nós o consigamos enxergar.

Não vejo essas iniciativas como políticas compensatórias; não trabalho com a idéia de ajudar “os mais pobres”, de auxiliá-los. Acho que é o contrário. A questão verdadeira é saber sinceramente em que eles podem ajudar o Brasil. Qual a contribuição que o Brasil pode esperar dessas pessoas? Nesse quadro, em que ocupamos em 2005 a oitava pior posição mundial na distribuição de renda, não acho que os de cima se importem, sinceramente com alguma solução. São os de baixo que podem fazer isso. Acredito nisso. Sinceramente. Acho que há um potencial fantástico na nossa gente. Uma sabedoria latente, muita pertinácia, uma incrível capacidade de acreditar e de construir, uma sofisticada visão de mundo que consegue emprenhar de humor as situações mais delicadas; uma facilidade incomum para a inovação e a criatividade, um domínio pleno das condições básicas asseguradoras de teimosas sobrevivências mesmo sob as condições mais adversas. Nós somos espantosamente sagazes e argutos, ousa dizer que no varejo criamos uma ciência relacional única no mundo, é uma ambigüidade repleta de inteligência. E de outro lado, somos emotivos, guardamos a beleza das paixões, das irresponsabilidades por vezes heróicas, com uma capacidade plástica para as adaptações. Esta é uma sociedade onde muito poucas coisas não são perdoadas. E essa capacidade para o perdão (muitas vezes até mesmo irresponsável), talvez seja fruto das imensas experiências de frustrações e necessidades, da convivência cotidiana com a elasticidade ética, com o engano, a burla, o ilícito, a impunidade, a hipocrisia. E curiosamente somos em essência um povo bom. Que guarda dentro de si, pulsante e disponível, uma esperança permanente. Dos tombos, nós fazemos piadas.

Que contribuição um povo assim pode dar ao Brasil? Acho que essa deve ser uma das nossas principais questões ao discutirmos modelos educacionais apropriados.

Mas podemos intuir algumas características prováveis: devemos buscar intensidades, sinceridades dialógicas, pertinência, ludicidade, afluência e fortalecimento da capacidade de causar; e isso deve estar embutido em uma metodologia de busca. A busca de nós mesmos. A isso poderíamos talvez designar como pesquisa, investigação. Rompendo com o dualismo de sujeito e objeto. Uma pesquisa sobre nós e feita por nós, só pode ter por substrato a idéia de nos causar.

Creio que quando tratamos do conceito de envolvimento vimos por outras vias um pouco mais sobre o mesmo tema. Diria apenas, para finalizar, que não podemos nos dar ao luxo nem de desprezar o que temos e conhecemos e nem o de negar os possíveis que ainda não temos e nem conhecemos. Advogo por políticas multidimensionais e flexíveis quanto às



formas e métodos, mas sou radical em relação à cobertura. O ensino fundamental é obrigatório para todos, sem qualquer exceção. Nisso, quem diria, no frigidar dos ovos, acabo me enxergando absolutamente ortodoxo, conservador e legalista. Para mim a Constituição tem que ser cumprida. E ponto. E se não cumprirem, devem perder o mandato. É crime de responsabilidade. Nada mais.

3) Após esses anos do ELOVIDA e a nova administração. Como o Senhor avalia atualmente a ELOVIDA ?

R – Olha! Eu não teria dados suficientes para fazer uma avaliação séria em relação a como se encontra hoje a oferta. Já me referi, pela rápida informação que me passaram, ao retorno da oferta da EJA para junto das unidades escolares, e com isso para o retorno da prática de aproveitamento do docente que leciona para crianças e que no período da noite lecionará para os adultos, etc. Na minha ótica isso significa retrocesso, agora não tenho como fazer uma avaliação mais correta até porque não disponho de outros dados que seriam necessários para alicerçar um juízo de valor talvez menos parcial.

## 6.2 DEPOIMENTOS

Depoimento da Professora Benedita Zenaide .Costa .de Miranda, aposentada, nascida em Várzea Grande. Formada em Pedagogia – Administração Escolar e Supervisão, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós Graduada em Supervisão Escolar, pela Universidade de Brasília (UNB) Foi Técnica da Secretaria Estadual de Educação, no período de 1962 .a 2000 e acompanhou as salas de alfabetização do Movimento de Educação de Base (MEB), tanto na zona urbana, quanto na zona rural, no Estado de Mato Grosso. Foi Professora de Estágio Supervisionado e Supervisão Escolar, no Instituto de Educação e Letras (ICE), no período de 1992 a 2000.

Depoimento da Professora Letícia Antônia de Queiroz, nascida em Paranaíta, MS. Formada em Pedagogia – Administração e Docência das Séries Iniciais, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-graduada em Gestão Pública, pela Universidade Marechal Cândido Rondon (UNIRONDON) Foi Técnica do Movimento de Alfabetização Brasileiro (MOBRAL), no Estado de Mato Grosso, no período de 1980 a 1982. Foi Gestora da Escola Estadual Rafael Rueda, no período de 1998 a 2001. Atualmente é Técnica Educacional no Conselho Estadual de Educação e Membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

Depoimento do Professor MS Wilton dos Santos MALHADO, natural de Cuiabá-MT. Formado em Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia - Administração Escolar, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi professor e Diretor da Escola Estadual Liceu Cuiabano, no período 1973 a 1989. Foi Técnico Educacional no Conselho Estadual de Educação em 1995. Foi Assessor Pedagógico na Secretaria Estadual de Educação, no Estado de Mato Grosso, no período de 1996 a 1997. É Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso desde de 1998 e Membro da Equipe de Professores e Pesquisadores do MERCUSUL/COMESUL. e cursa Doutorado pela Universidade de Jaen na Espanha em convênio com a Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)