

**As marcas da historicidade:
constituição da Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso¹**

*The marks of historicity:
the constitution of Youth and Adult Education in Mato Grosso state*

*Las marcas de la historicidad:
la constitución de la Educación de Jóvenes y Adultos en el estado de Mato Grosso*

Rhafaela Rico Bertolino Beriula²
Universidade do Estado de Mato Grosso

Tânia Pitombo de Oliveira³
Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo: Pensar a constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é propor compreender os gestos de leitura e interpretação que podem se apresentar no funcionamento da escrita de um trabalho. Este artigo destaca o contexto histórico da EJA no estado de Mato Grosso a partir da perspectiva teórica, metodológica e analítica da Análise de Discurso (AD). Neste movimento, o objetivo é apresentar, discutir e analisar as marcas da historicidade da constituição da EJA no estado de Mato Grosso, permeando as espessuras que se apresentam nas condições de produção. O efeito de fecho aponta a necessidade de estudos sobre a EJA, que necessita de políticas públicas permanentes e afirmativas, com ações contínuas e sistemáticas que estabeleçam a dinâmica da sociedade, na história e na política.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mato Grosso. Análise de Discurso. Marcas da historicidade.

Abstract: To think about the constitution of the Youth and Adult Education (EJA) is to propose to understand the gestures of reading and interpretation that may come to presented during the writing of a work. This article highlights the historical context of EJA in Mato Grosso state from the theoretical, methodological and analytical perspective from the Discourse Analysis (AD). In this movement, the aim of this work is to present, discuss and analyze the marks of historicity of the constitution of EJA in Mato Grosso state, permeating the thicknesses that are presented in the conditions of production. The closing effect points to the need for studies on EJA, which requires permanent and affirmative public policies, with continuous and systematic actions that establish the dynamics of society in the history and in the politics.

Keywords: Youth and Adult Education. Mato Grosso. Discourse Analysis. Historicity marks.

¹ O presente trabalho nasce a partir de uma das discussões trabalhadas no capítulo 2 'Discursos sobre a educação de jovens e adultos' da dissertação 'Educação de Jovens e Adultos (EJA): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas' (BERIULA, 2020).

² Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: rhafaela.rico@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3646144874581689>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9027-1968>.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: taniapitombo@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2921093136872830>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7179-7449>.

Resumen: Pensar en la constitución de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es proponer comprender los gestos de lectura e interpretación que pueden presentar en el funcionamiento de la redacción de una obra. Este artículo pone de relieve el contexto histórico de EJA en el estado de Mato Grosso desde la perspectiva teórica, metodológica y analítica desde el Análisis del Discurso (AD). En este movimiento, el objetivo de este trabajo es presentar, discutir y analizar las marcas de historicidad de la constitución de EJA en el estado de Mato Grosso, permeando los espesores que se presentan en las condiciones de producción. El efecto de cierre apunta a la afirmación de la necesidad de estudios sobre la EJA que necesita políticas públicas permanentes y afirmativas, con acciones continuas y sistemáticas que establezcan la dinámica de la sociedad, en la historia y en la política.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Mato Grosso. Análisis del Discurso. Marcas de la historicidade.

Recebido em: 30 de outubro de 2021

Aceito em: 09 de fevereiro de 2021

Introdução

Este trabalho é construído a partir de uma visão analítica da exterioridade, que possibilita perceber a intrínseca relação entre história, língua e ideologia. Deste modo, começa-se a discussão/reflexão analítica indicando as condições de produção de sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico) da constituição da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) no estado de Mato Grosso (MT).

Mato Grosso faz parte das vinte e sete unidades federativas no Brasil e é o terceiro maior estado do país. Localizado na Região Centro-Oeste, Mato Grosso possui a maior parte do seu território – Região Norte – inserida na denominada Amazônia Legal. O estado de Mato Grosso possui expressivo contingente de povos indígenas, mas, majoritariamente, a população é formada por imigrantes e migrantes, que continuam a deslocar-se para Mato Grosso em vista do seu continuum crescimento. Assim como os outros estados brasileiros, Mato Grosso é composto por uma sociedade diversificada, culturalmente e linguisticamente.

No setor da economia, de acordo com o Governo de Mato Grosso (2015), o agronegócio é a base econômica do estado – mas não subsiste apenas desta atividade econômica – mantendo relação com três outros setores econômicos, as atividades agropecuárias – 1º setor –; as pesquisas, ações, manutenções, armazenamento do mercado tecnológico industrial – 2º setor – e; a venda, o transporte e a comercialização dos produtos produzidos – 3º setor. Segundo o Governo (2015), possui extensas plantações para produções industriais, por isso, é conhecido como ‘o celeiro do país’, também é considerado o estado que mais produz pescado de peixes de água doce – porcentagem que

chega aos 20% da produção total do país. É caracterizado como estado que está em pleno desenvolvimento nos setores de agronegócios, indústrias e mineração, condicionante a esta realidade, “[...] o governo do Estado de Mato Grosso, vem sendo pressionado pelos grandes empresários que estão instalando suas indústrias na região, a investir na formação e na qualificação da população mato-grossense.” (MELLO, 2010a, s. p.).

As condições de produção de sentido amplo que, de acordo com Orlandi (2015), incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, não se findará nesta introdução. A possibilidade de revisitar esse contexto histórico a partir da perspectiva teórica, metodológica e analítica da Análise de Discurso (doravante AD) permite a discussão da nossa materialidade em estudo, as marcas da historicidade. Para tanto, o objetivo deste trabalho é apresentar, discutir e analisar as marcas da historicidade da constituição da EJA no estado de Mato Grosso.

Os gestos de leitura e interpretação que aqui se darão procuram produzir não uma nova, mais uma outra maneira de se olhar a constituição da EJA no estado de Mato Grosso. Faz-se interessante apontar também que a historicidade, na perspectiva deste trabalho e da AD, não assume o sentido de tempo cronológico. Para Guimarães (2020), a história e suas possíveis análises são tomadas como a relação constitutiva entre linguagem e história, ou melhor, da inscrição da história na linguagem que possibilita a busca do compreender os sentidos que se dão no espaço sócio-histórico e ideológico.

A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

As transformações e os objetivos educacionais em Mato Grosso giram em torno das negociações que, movidas pelos processos demarcados pela condição de globalização tecnológica digital, movem os sistemas educacionais (DIAS, 2020) (MELLO, 2010a). Tais recorrências, ligadas ao mercado, se desencadeiam, em um processo temporal, desde 1960. No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por intensas mudanças nas estruturas educacionais e políticas, ocorre a Ditadura Militar – que inferiu processos e mudanças nos moldes educacionais –, a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a reforma geral do Ensino Superior e o estabelecimento da pedagogia tecnicista, que tinha como objetivo a reestruturação das exigências educacionais pautadas no regime de acumulação fordista, ou seja, passou-se a associar as necessidades do setor industrial à educação.

Conceitos de ‘competência’, ‘emprego’, ‘mercado de trabalho’ e ‘crescimento’ assinalaram os discursos dos documentais legais da época que provocam efeitos de sentidos no início da Nova República que, por sua vez, são percebidos no intradiscursos

até os dias atuais, em uma concepção de Teoria do Capital Humano. É nesse momento sócio-histórico, jurídico e ideológico que algumas cidades do estado – as mais populosas do período –, no âmbito das políticas educacionais nacionais, aderem à implementação do Mobral, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), “[...] a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização.” A partir do Mobral, algumas cidades estabeleceram o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI) – que visavam à compactação dos estudos da 1ª a 4ª séries para a alfabetização –, que não possuíram grandes resultados.

A partir do artigo 24º, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), Mato Grosso desenvolveu atividades associadas às propostas de supletivos, em busca de “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;” e, assim, propiciar “[...] estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971, s. p.).

De acordo com Boff (2002), simultaneamente às ações empreendidas pelo Mobral, o estado de Mato Grosso, na busca de desenvolver políticas de educação para adultos, instituiu no ano de 1974 os Centros de Estudos Supletivos (CES); no ano de 1981 é instaurado o Programa Logos II; entre 1983 e 1986 é engendrado os Núcleos de Estudos Supletivos (NES) e; a partir de 1988, são lançados os Núcleos de Estudos Permanentes (NEP). Em 1974 houve a implantação e o oferecimento de cursos pelo primeiro CES em Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso –, que começou a funcionar apenas em 1976, pelo Decreto nº 2.313/1974. Posteriormente, instalaram-se os CESs como polos de desenvolvimento nas cidades de Cáceres, Rondonópolis e Barra do Garças (BOFF, 2002).

É possível compreender que, o processo supletivo e os cursos seguiam a ideologia de educação vigente no Período Militar, tinha o propósito de atender quatro funções: 1) a suplência, com o objetivo de oferecer às massas populares que não havia concluído o ensino na idade regular a oportunidade de suprir a escolarização; 2) o suprimento, com o objetivo de proporcionar estudos de aperfeiçoamento e atualização, com a perspectiva de educação permanente/continuada; 3) a aprendizagem, como complementação da escolarização do ensino regular e cursos de qualificação profissional. Entende-se que a aprendizagem tinha o objetivo de ofertar a formação para o mercado de trabalho, através de empresas e/ou instituições – na época havia a oferta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional

de Aprendizagem Comercial (SENAC) –; 4) apresentava a qualificação a partir de cursos não avaliativos, com o objetivo de profissionalizar a população. (BOFF, 2002).

O CES era responsável pelos exames supletivos aplicados no estado, são implantados pela Secretaria de Estado de Educação, “Com uma metodologia própria, os cursos ofertados propiciavam às pessoas que trabalhavam a chance de concluir o Segundo Grau.” (MELLO, 2014, p. 25). Os CESs ofertavam a aplicação de exames de massa, popularmente chamado de ‘provão’. Os materiais eram organizados pelo Instituto Brasileiro de Educação e Pesquisa (IBEP) – que construía os materiais utilizados pelo primeiro grau –, e pelo Centro de Ensino tecnológico de Brasília (CETEB) – que organizava os materiais destinados ao segundo grau. Os materiais eram entregues gratuitamente para os professores e, deveriam ser adquiridos por preço baixo, pelos alunos. Ainda de acordo com Boff (2000, p. 117-118), os cursos dos CESs utilizavam metodologias de acordo com o público: “Os cursos do CES usavam a metodologia do ensino personalizado, acompanhados de módulos instrucionais, que possibilitavam o estudo individualizado do aluno, de acordo com suas características e disponibilidade de tempo.” Havia o objetivo de que os alunos se desenvolvessem de forma autônoma e, deste modo, o professor tornava-se um ponto de apoio.

Segundo Mello (2014), em 1981 os CESs passaram a ofertar o Projeto Logos II, programa desenvolvido e aplicado pelo MEC. O Logos II tinha o objetivo de qualificar professores não titulados, que já ministravam aulas nos espaços educacionais de Mato Grosso, para o Magistério. Para isso, oferecia o ensino personalizado com módulos de estudo a distância, e discussões presenciais durante a semana. Segundo Boff (2002, p. 120), as aulas aconteciam nos períodos de aula, para que, os futuros magistrados, utilizam-se da sala de aula como “[...] laboratório de observação, investigação e aplicação de conhecimentos [...]”.

Apesar da proposta ser interessante para aquele momento, onde o acesso às licenciaturas ainda eram poucas, o Projeto Logos II é apresentado por Boff (2002, p. 123) como sistema baseado na concepção tecnicista – amplamente difundido no período militar –, com o intuito de prover manipulações eleitorais para com aqueles que faziam parte do projeto.

Vinte NESs foram criados durante o período de 1983 e 1986, e tinham sido elaborados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso através do Conselho Estadual de Educação (CEE). Como os NESs não possuíam autonomia financeira e administrativa, o CES coordenava os vinte novos órgãos, fornecendo apoio e suporte pedagógico/financeiro. Boff (2002), aponta que “Os NES funcionavam em centros comunitários, creches, salas ociosas do ensino regular, e outros locais cedidos pela comunidade.”

Com a expansão do CES e NES, surgiram em Mato Grosso espaços nomeados como ‘salas satélites’. Esses espaços eram encontrados em salas de escolas públicas, escolas privadas, instituições públicas – como a prefeitura – e empresas privadas. As salas satélites promoviam vídeo aulas e discussões para o ensino supletivo da educação de adultos, “Os CES prestavam acompanhamento técnico pedagógico e os custos da instalação ficavam por conta da instituição e/ou comunidade que tivesse demandado a sala satélite.” (BOFF, 2002, p. 120).

É perceptível que a partir de 1987, novas concepções de educação passaram a circular nos discursos dos sujeitos educadores e políticos. Nessa conjuntura, em 1988 há a reestruturação do CES e NES, que ocasionou a implementação dos NEPs. Diferentemente do NES, os NEPs possuíam autonomia financeira e administrativa, e passaram a atender, de forma mais ampliada, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para adultos, dando ênfase também, para aqueles que estavam no espaço rural. Conforme Boff (2002, p. 125), com nova roupagem, “A criação dos NEPs parece ter impulsionado o ensino supletivo, dando-lhe uma qualidade na formação dos jovens e adultos, tanto no que se refere aos aspectos humanos e políticos, quanto na atualização dos conhecimentos [...]”. De acordo com Mello (2014, p. 26), o funcionamento dos NEPs, a partir do ano de 1988, se apresenta da seguinte forma:

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

O CES, o NES e NEP foram instituídos no estado de Mato Grosso a pedido do MEC, com o objetivo de ‘erradicar’ o analfabetismo no estado, possibilitar o acesso ao ensino supletivo, elevar o nível de escolaridade, qualificar a população mato-grossense e, propor a qualificação de professores leigos que atuavam nos espaços educacionais – havia a mesma proposição para outros estados do país.

Analisa-se que a educação de adultos na década de 1980 em Mato Grosso se designou pelo ensino supletivo, na tentativa de adequação e aligeiramento da educação às exigências fordistas/tecnicistas. Contudo, com o desenvolvimento industrial, tecnológico e digital, ocorre movimentos que reverberam em novos funcionamentos discursivos nos espaços

brasileiros. Os anos de 1990 passam a demarcar nova realidade na vida social e trabalhista dos sujeitos: o imperativo da globalização, ou então, ‘a nova ordem mundial’.

Para Mello (2010a, s. p.), “[...] a substituição do ideário “nacional-desenvolvimentista” pelo “globalismo” na década de 1990, provocam grandes transformações nos objetivos educacionais na perspectiva de adequá-los às imposições da nova ordem social.” Essas transformações, que podem ser interpretadas ao observar as condições de produção das tecnologias e seus efeitos de sentido que reverberam na sociedade, levaram as políticas públicas mato-grossenses, destinadas à educação de adultos, a tomarem novos sentidos na nova década, contudo, como apresenta Boff (2002), caminharam na contramão.

Quando o governo de Fernando Collor de Mello encerra as atividades da Fundação Educar – 1990 –, há o silenciamento das políticas educacionais voltada para os adultos, que perdurou por seis anos. De acordo com Mello (2014, p. 27), tal funcionamento, que ocorreu em nível nacional, refletiu nas ações assumidas pelo estado de Mato Grosso que, reduziu o acesso gradativamente, ainda mais quando foi exposto o estudo amostral de 1997: “[...] constataram que aproximadamente 50% dos alunos matriculados nestas escolas abandonavam o ensino.”

Na década de 1990 a União passa a responsabilidade da educação de adultos para os estados e municípios. Neste momento se destacam alguns projetos que evidenciaram a importância da qualificação profissional do professor, aprovados pelo CEE. Há a elaboração do ‘Projeto Homem-Natureza’, o ‘Projeto Inajá I e II’ e o ‘Programa Futuro Certo’ que, posteriormente, é renomeado para ‘Projeto GerAção’.

De acordo com a pesquisa de dissertação de Strentzke (2011), o Projeto Homem-Natureza aconteceu entre 1990 e 1992 na Região Oeste do estado, objetivou a habilitação magistral de professores leigos, preferencialmente da zona rural. O Projeto Inajá I – 1987-1989 – e Inajá II – 1993-1995 – ocorreu em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação, com o CEE e com os municípios no Baixo Araguaia, tinha o objetivo de habilitar professores leigos para o ensino de Magistério em nível de segundo grau, assim como o Projeto Homem-Natureza, também exerceu atividades com professores leigos na zona rural. O Programa GerAção atou entre 1995 a 1999 nas zonas rurais do estado de Mato Grosso e, tinha como meta habilitar professores leigos para o Magistério.

Em 1991 é publicada a Resolução nº 137 do CEE que extingue, oficialmente, os CESs, os NESs e NEPs em Mato Grosso, simultaneamente, os cursos ligados aos centros e núcleos também foram encerrados. No lugar dos núcleos foram estabelecidas as ‘Escolas de Suplência’ que, reorganizaram a política supletiva, deixando de lado todos os pontos positivos que os CESs, os NESs e NEPs alcançaram – considera-se um

ponto positivo dos centros e dos núcleos a forma de oferta ajustada para a realidade de cada aluno, que compreendia e respeitava o tempo e as especificidades de cada sujeito. Segundo Mello (2014), a educação voltada para adultos a partir de 1991, estabeleceu-se pelas ofertas de ensino supletivo no primeiro e segundo grau – presencial, semestral e seriado, como no ensino regular –, pelos Exames Supletivos de Educação Geral e pelo Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (ALFA).

O Projeto ALFA foi aplicado pelo Sistema Estadual de Ensino em junho de 1997, possuía estrutura idêntica ao Programa Alfabetização Solidária (PAS) – 1996. Tinha o mesmo objetivo de muitos outros programas que se movimentaram pelo Brasil: oferecer a alfabetização para aqueles que foram excluídos do processo de ensino regular, com o intuito de resgatar a dívida social histórica brasileira. Segundo Boff (2002), objetivava alfabetizar 124.288 jovens e adultos entre as idades de 14 a 49 anos. A ‘seleção’ de idades foi criticada por educadores, uma vez que, em um momento onde as discussões internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) (UNESCO, 1990) – afirmavam a importância da ‘educação para todos’, independentemente da idade, ao longo da vida, a proposta mato-grossense delimitava a população e silenciava os que foram excluídos do processo de escolha.

O projeto ALFA conjuntamente propôs que, quando o sujeito jovem/adulto atingisse o nível de alfabetização, seria encaminhado para se inscrever nas Escolas de Suplência, para elevar o nível de escolaridade. Segundo Mello (2014, p. 29), o projeto cadastrou apenas 34.298 pessoas, no período relativo a 1997-2000, “Embora tenha recebido apoio de instituições internacionais, nacionais, estaduais e municipais, o seu desenvolvimento foi muito conturbado e não se sabe ao certo, o número de pessoas que foram alfabetizadas pelo Programa.” Sobre as Escolas de Suplência e o Projeto ALFA, os autores Conte e Boff (2018, p. 632-633) apontam:

Com as Escolas de Suplência, passaram a ser ofertados cursos presenciais de primeiro e segundo graus, cursos de magistério semipresenciais e alfabetização, por meio dos projetos Alfa, criados em 1997, e Futuro Certo, que durou apenas de 1994 a 1995. No ano de 1995, houve também o projeto GerAção, em etapas parceladas, funcionando mediante o estabelecimento de parcerias entre várias entidades locais e a Seduc/MT, uma das quais a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Não poderíamos deixar de pontuar ainda que o fato de a Organização das Nações Unidas (ONU) ter declarado 1990 o Ano Internacional da Alfabetização e, posteriormente, a Década da Alfabetização impulsionou discussões e pressionou governos de todos os países a apresentarem ações e resultados nesse período. Mas, como se percebe, as parcerias efetuadas não fizeram a educação acontecer, o que demonstra que não havia orçamento para cumprir as metas.

As Escolas de Suplência possuíam o formato da educação regular, os alunos deveriam matricular-se semestralmente e participar das aulas presenciais e, no final, realizavam avaliações com os professores. A única diferença desse modelo de ensino para

o regular, se desenhava no tempo. Com o objetivo de prover o aligeiramento de estudos, as Escolas de Suplência permitiam que os alunos cursassem duas séries no período de um ano. Percebe-se que, a criação desse modelo educativo se restringia em aumentar o índice de escolaridade da população mato-grossense, contrapondo-se aos preceitos educativos e sociais dos direitos humanos. Assim, “O processo de aceleração propiciado por estas escolas permitia aos jovens e adultos, novas possibilidades de trabalho em curto espaço de tempo. Neste sentido, compreende-se que os movimentos populares em prol da EJA não têm caráter humanitário e ingênuo.” (MELLO, 2014, p. 27).

O funcionamento das Escolas de Suplência permaneceu nessa conjuntura até o final de 1999 quando, em decorrência da aprovação da LDB 9.394/1996, houve a promulgação da Resolução nº 150/99-CEE/MT e, no ano 2000 há a instituição do Parecer CNE/CEB nº 11/2000⁴, de 10 de maio de 2000, que provocou em Mato Grosso a publicação da Resolução nº 180/00-CEE/MT e da Resolução nº 190/00-CEE/MT.

A seguir, no Quadro 1, as referidas Resoluções são apresentadas, acompanhadas de algumas Resoluções publicadas até o ano de 2018.

Quadro 1 – Resoluções da EJA em Mato Grosso

Resoluções	Objetivo
Resolução nº 150/1999-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei nº 9394/96 e da Lei Complementar nº 49/98.
Resolução nº 190/2000-CEE/MT	Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à Implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo agregar a EJA.
Resolução nº 180/2000-CEE/MT	Fixa normas para a oferta da EJA no SEE.
Resolução nº 337/2001-CEE/MT	Fixa nova redação para o caput do artigo 6º da Resolução nº 180/2000-CEE/MT, “Art. 6º – Os cursos de EJA podem ser organizados sob as formas presencial, semipresencial e a distância.”
Resolução nº 261/2002-CEE/MT	Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, incluindo a EJA.
Resolução nº 177/2002-CEE/MT	Aprova o Programa de EJA, da Secretaria de Estado de Educação, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA e dá outras providências.
Resolução nº 157/2002-CEE/MT	Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas.
Resolução nº 126/2003-CEE/MT	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de

⁴ Os insucessos dos programas de alfabetização, como o ocorrido no Projeto ALFA, fizeram com que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, conjuntamente com os Fóruns da EJA em Mato Grosso, exigissem do CNE diretrizes que estabelecessem a EJA como modalidade na Educação Básica. O pedido de Mato Grosso se aliou a pedidos de outros estados que reverberaram o funcionamento discursivo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

	Mato Grosso, incluindo a EJA.
Resolução nº 176/2004-CEE/MT	Estabelece diretrizes para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e EJA.
Resolução nº 169/2006-CEE/MT	Fixa normas para o credenciamento, recredenciamento, autorização, renovação de autorização para funcionamento de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio para o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Resolução nº 222/2006-CEE/MT	Autoriza o Projeto Beija-Flor em estado experimental.
Resolução nº 630/2008-CEE/MT	Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
Resolução nº 318/2008/CEE/MT	Fixa normas para a oferta da Educação a Distância–EaD em todos os níveis e modalidades de Ensino no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.
Resolução nº 002/2009-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Resolução nº 001/2010-CEE/MT	Fixa normas para a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica, na modalidade EJA – PROEJA - no Sistema Estadual de Ensino.
Resolução nº 005/2011-CEE/MT	Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade EJA no Sistema Estadual de Ensino.
Resolução nº 004/2011-CEE/MT	Fixa normas para a oferta da Educação Básica, na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.
Resolução nº 004/2012-CEE/MT	Fixa normas para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância, nível de Educação Básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.
Resolução nº 002/2012-CEE/MT	Dispõe sobre as normas para a oferta, no Sistema Estadual de Ensino, da educação para pessoas privadas de liberdade.
Resolução nº 001/2014-CEE/MT	Fixa normas para a oferta da Educação Básica, na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.
Resolução nº 003/2013-CEE/MT	Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso.
Resolução nº 002/2015-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Resolução nº 002/2018- CEE/MT	Fixa normas para a declaração de equivalência de estudos conclusivos, de Etapas e suas Modalidades, da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino realizados em parte ou integralmente no exterior.

Fonte: Quadro construído a partir dos dados apresentados pelo Portal do Conselho Estadual de Educação (CEE), 2019.

Dada as condições de produção, a instauração da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, exigiu dos estados brasileiros a reformulação das legislações e a aderência de novas atividades educativas destinadas a jovens, adultos e idosos.

Em 2000 foi aprovado, pelo CEE, a Resolução nº 180/2000, que entrou em vigor no ano de 2002 com o encerramento das Escolas de Suplência. A resolução nº 177/2002, aprovou a escrita do ‘Programa EJA’ e estabeleceu diretrizes e objetivos do programa de acordo com as especificidades do estado de Mato Grosso e propôs as ações vinculadas as três

funções estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: Reparar, Equalizar e Qualificar. A seguir, apresenta-se o recorte da Resolução nº 180/2000.

Art. 1º - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio, sendo regulamentada para o Sistema Estadual de Ensino pela presente Resolução. [...]

Parágrafo único - O Sistema Estadual de Ensino, no esforço para universalizar o acesso e a permanência, regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção da Educação de Jovens e Adultos, incentivará e promoverá políticas públicas para que a função qualificadora prepondere, superando as funções reparadora e equalizadora da Educação de Jovens e Adultos.

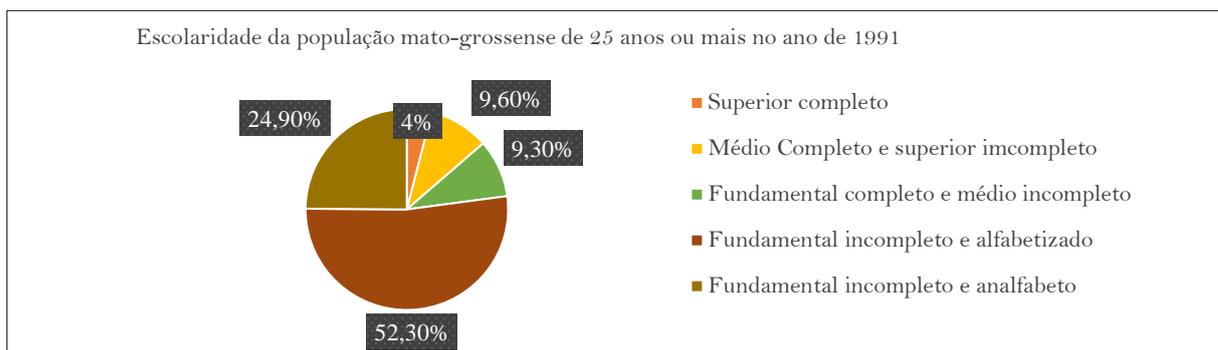
Art. 4º - A oferta da Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma política educacional integrada no contexto do Estado de Mato Grosso, e constitui direito público subjetivo, conforme Lei Complementar n.º 49/98.

A partir da Resolução nº 180/2000, realiza-se em Cuiabá – capital do estado de Mato Grosso – o Seminário Estadual da EJA, que teve como meta analisar e debater sobre o arquivo construído para o Programa EJA. Após o seminário, o CEE emite a Resolução nº 177/2002 – no Quadro 1 – que aprova o Programa EJA e provê as diretrizes para a modalidade e as escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que passou a ofertar cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse momento, todas as diretrizes seguem os apontamentos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da LDB.

Segundo Mello (2014, p. 31), os arquivos acima enunciados foram os primeiros arquivos normativos legais que conferiram direitos e deveres para com a modalidade de EJA em Mato Grosso. Contudo, por falta de regulamentação para a formação continuada, qualificação e, principalmente, na questão financeira, a maioria das Escolas Estaduais de Mato Grosso não aceitaram a implantação da modalidade nos seus espaços, “[...] as escolas públicas de Mato Grosso pouco fizeram pela EJA.”. Nessa conjuntura, apenas depois da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as escolas passaram a aderir a EJA.

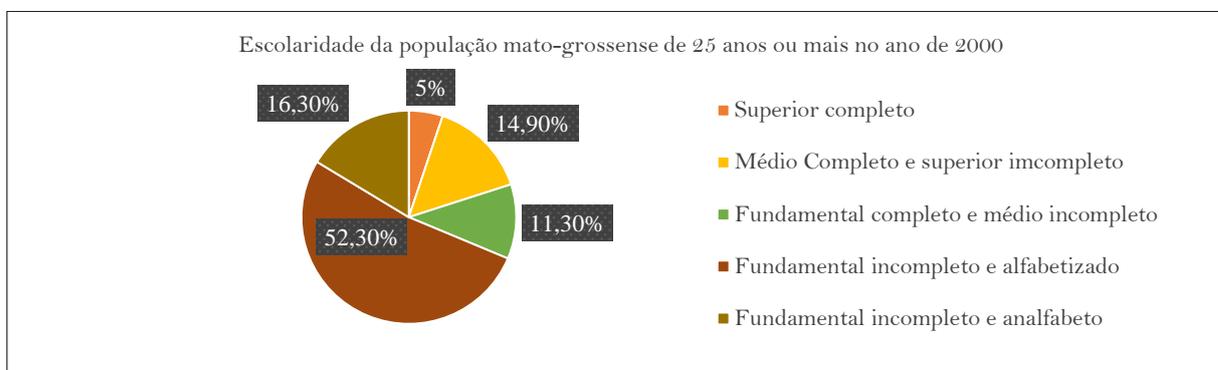
O novo milênio havia chegado, havia a proposta de novos movimentos econômicos e políticos para Mato Grosso, mas os índices de analfabetismo e escolarização se mostravam preocupantes, como se observa na comparação entre a Tabela 1 – que apresenta os dados educacionais de 1991 – e a Tabela 2 – que apresenta os dados de 2000.

Tabela 1 - Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 1991



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

Tabela 2 – Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 2000



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

A partir de 2000, observou-se a grande expansão e desenvolvimento dos setores de agronegócio no estado de Mato Grosso, mas, por outro lado, os índices apontavam certa elevação na taxa de desemprego, condições precárias de saneamento básico, a falta de salas de aula para as modalidades educativas, a necessidade de construções de creches, entre outras questões sociais que apresentam a disparidade de classes no estado.

De acordo com o IBGE (2000)⁵, é no contexto de 224 mil analfabetos no estado, de um montante de 2,01 milhões de habitantes – em 2003 a população alcançou 2,5 milhões de moradores – que, em 2003 o Programa Letração é aprovado pelo MEC e, é instaurado oficialmente pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer) em agosto de 2004. Segundo Mello (2010b, p. 61), o Projeto proposto do que seria futuramente o Programa Letração, foi idealizado nas condições de produção nacional, na perspectiva do Governo Federal, que havia implementado em 2003 o PBA, com a meta de erradicar o analfabetismo. Assim o Letração, emerge no movimento discursivo do PBA, movimento este que buscava o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades

⁵ Segundo os dados do IBGE (2000), 11% dos jovens e adultos de Mato Grosso, com idade superior a 15 anos, não sabiam ler e nem escrever. A taxa de Fundamental incompleto e analfabetismo atingiram 16,3% conforme indicado na Tabela 2.

sociais presentes no país. Contudo, as políticas públicas que versam sobre as tecnologias digitais/multiletramentos/letramento digital funcionam não sob a égide de um ‘bem comum’ – imaginariamente e contraditoriamente posta nos discursos jurídicos governamentais –, em busca da redução das desigualdades, mas sim, funciona ideologicamente conforme o Estado capitalista impõe, como objeto de consumo e não com objeto de conhecimento.

A partir das políticas públicas de inclusão, os sujeitos, individuados, constroem a imagem de retorno/ acesso à sociedade e à cidadania, por via da subjetividade da ideologia do mercado de trabalho. Assim, as políticas públicas possuem o objetivo de regular a vida dos sujeitos – na posição sujeito de direitos e deveres –,

[...] no que concerne mesmo à sua intimidade, é o modo como elas são produzidas dentro de um processo de sociedade que fabrica sujeitos concorrentes, não necessariamente consumidores, aptos a serem inseridos na dinâmica da concorrência quando necessário, e isso se faz pela lógica da empresa, ou seja, pela produção de sujeitos capazes de gerenciar a si mesmos a partir das regras econômicas da sociedade. (DIAS, 2010, p. 48).

Voltando ao processo de historicidade, focado na alfabetização de jovens, adultos e idosos, o programa Letração foi idealizado no período de três anos – 2004-2007 – com o objetivo de erradicar o analfabetismo no estado. Era apoiado pelo MEC, que se responsabilizou de repassar 60% do orçamento, pelas prefeituras municipais, por instituições do Ensino Superior – como a UNEMAT e a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT) –, por polos sindicais, entidades governamentais e ONGs.

Para atingir o objetivo proposto, o Programa foi dividido em seis etapas – duas a cada ano – tendo a duração de cinco meses, cada etapa deveria ser preenchida com 40 mil alunos analfabetos, para que, no final de 2007, o analfabetismo tivesse sido ‘erradicado’. Para garantir o aluno do Letração a continuidade dos estudos, foi estabelecido no ano de 2006 a 2009 o Projeto experimental Beija-Flor, por meio da Resolução nº 222/2006-CEE/MT – Quadro 1 – aprovada pela Resolução nº 257/2006-CEE/MT, tinha a finalidade de assegurar vagas nas escolas estaduais para que os egressos do Letração não estagnassem na alfabetização. De acordo com Mello (2010b), havia a previsão de se atender cerca de 60 mil adultos, incluindo aqueles já alfabetizados que foram excluídos do processo de Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas como não saiu da sessão experimental, atendeu poucos municípios e, foi encerrado em 2009. Apesar da ampla mobilização engendrada pela SEDUC, apenas ¼ da população foi registrada. Mello (2010b, p. 201-202) aponta os resultados do Programa Letração:

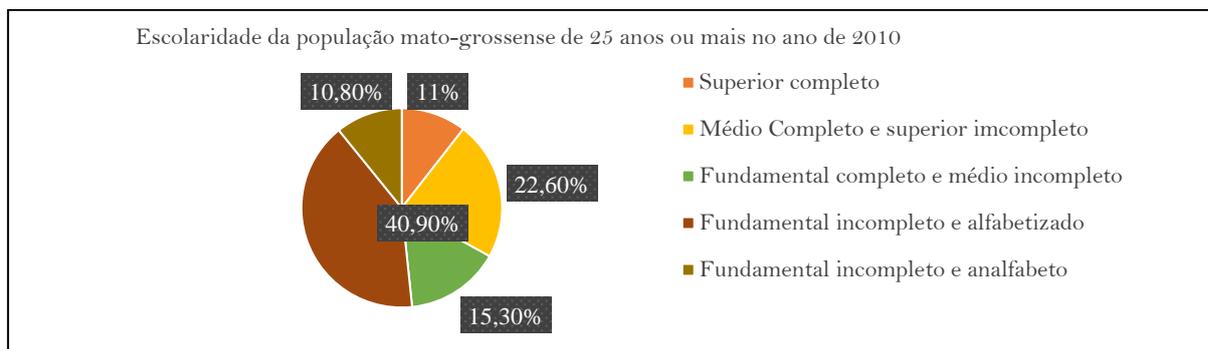
[...] o Programa tinha como primeira meta alfabetizar, no período de três anos (2004 a 2007), os mais de 224 mil analfabetos do Estado. Porém, o

nosso estudo mostrou que pouco mais de um terço dessa população foi cadastrada no Programa neste período. Dos sessenta e quatro mil, oitocentos e cinquenta alfabetizandos que foram “cadastrados” no Programa nestes três anos, segundo as contribuições dos alfabetizadores, foram até o fim do curso, uma média de 70 a 65%. Deste percentual de 65% a 60% aprenderam a ler e a escrever.

Como a SEDUC não havia conseguido alcançar o objetivo proposto, a meta de alfabetização do Letração foi prorrogada por mais alguns anos e, conseqüente a isso, no ano de 2009 ocorre a 7ª Etapa do Programa Brasil Alfabetizado/Letração. O objetivo dessa era convocar os professores, os gestores, as comunidades urbanas e/ou rurais, os presidentes de bairros, ONGs, entre outros espaços, a se cadastrarem filantropicamente na 7ª etapa. De acordo com o site da SEDUC, os interessados deveriam elencar 1 coordenador e 1 alfabetizador e se cadastrarem nas Secretarias Municipais ou nas Assessorias Pedagógicas dos Municípios, as pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, também deveriam se cadastrar nos polos de atendimento. As ações aconteceram apenas em alguns municípios, fazendo com que o objetivo não fosse alcançado novamente.

De 2000 a 2010 o índice da taxa de Ensino Fundamental incompleto e analfabetismo reduziu em 5,5 %; os índices de Ensino Fundamental incompleto, mas com sujeitos alfabetizados, reduziram em 11,4%; as taxas de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio Incompleto elevaram em 4% e; os índices de Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto apontaram o aumento de 7,7%. Esses dados podem ser observados ao realizar a comparação entre a Tabela 2 e a Tabela 3.

Tabela 3 – Escolaridade da população mato-grossense de 25 anos ou mais no ano de 2010



Fonte: Construído através dos dados apresentados no Atlas Brasil, 2019

A tabela 3 aponta que os índices de escolaridade no estado demonstram um aumento no nível de escolaridade da população, mas essa elevação não ocorre apenas pelas ações do Programa Letração, responsável apenas pela alfabetização. O aumento de escolaridade entre os mato-grossenses se explica através da criação do FUNDEB, “[...] passou a haver um

interesse maior por parte das instituições estaduais em oferecer cursos de EJA, devido ao fato de receberem recursos desse fundo.” (CONTE; BOFF, 2018, p. 633-634). Outra condição de produção que explica a elevação dos índices é a criação dos Centros de EJA (CEJAs).

De acordo com Bognar e Ferreira (2019), com o objetivo de fortalecer o Programa EJA, em 2008 a SEDUC implanta o CEJA, por meio do Decreto SEDUC/MT nº 1.158, de 11 de fevereiro de 2008. No ano da implantação, os CEJAs foram instalados em 16 municípios mato-grossenses, entre 2008 e 2013 o número chegou a 25. Cuiabá chegou a ter 4 centros em funcionamento, mas em 2015 dois são desativados pela baixa demanda. Até o ano de 2017, Mato Grosso contava com 23 CEJAs, presentes em 22 municípios.

A partir da Resolução nº 03/2010 do CNE, Mato Grosso institui a Resolução nº 005/2011-CEE/MT. Até 2010, a EJA, em geral, possuía a carga horária total de 2.400 horas a serem cumpridas em três anos letivos para cada segmento. A partir da Resolução nº 005/2011-CEE/MT, a EJA tem sua carga horária total reduzida para 1.600 horas no Ensino Fundamental – que inclui o primeiro e segundo segmento da EJA – e 1.200 horas no Ensino Médio, a serem cumpridas em dois anos letivos em cada segmento. De acordo com Bognar e Ferreira (2019, p. 215), “A SEDUC acreditava que o “aligeiramento” dos cursos ampliaria o número de educandos.”, contudo, sabe-se que o aligeiramento é postulado para que ocorra a certificação rápida, fazendo com que o nível de escolarização cresça em menos tempo. Esse aligeiramento nos estudos, foi amplamente criticada pelo Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT)⁶.

De acordo com Mello (2013), os CEJAs foram estabelecidos sem que houvessem materiais orientativos, o que levaram professores e gestores a cobrarem a necessidade de um arquivo que norteasse as atividades realizadas nos centros. Apenas em 2011, através da Resolução nº 005/2011-CEE/MT, é fixado as normas de funcionamento e oferta da EJA nos CEJAs, afirmadas pelo Sistema Estadual de Ensino.

A partir da Resolução nº 318/2008, que estabelece normas para a Educação a Distância em Mato Grosso, no segundo semestre de 2010 a 2019 houve a implantação do Projeto piloto proposto pelo MEC e SECADI, que ocorreu nos estados de Mato Grosso e Ceará – devido as taxas de escolarização baixas. Todos os CEJAs passariam a

⁶ “O Fórum Permanente de Debates da EJA de Mato Grosso (FPDEJA/MT) foi instituído como espaço coletivo de luta por políticas públicas para a modalidade e atuou significativamente no processo de implantação dos CEJA como política de Estado, ao contribuir para a discussão de uma proposta curricular que atendesse à demanda de jovens adultos e idosos em seu processo de escolarização. Conforme Moura (2016), o Fórum de EJA de Mato Grosso foi criado em 2001, durante a realização do Seminário Estadual de EJA daquele ano, que tinha como objetivo o estudo, debate e aprovação do Programa de EJA para Mato Grosso. A partir de sua criação e a cada ano, o Fórum Mato-grossense de EJA realiza encontros estaduais que buscam o fortalecimento do movimento em defesa da modalidade.” Bognar e Ferreira (2019, p. 209).

ofertar o Projeto Piloto Ensino Médio a Distância, que seria a remodelagem do exame supletivo ofertado à distância.

Sobre o Programa EJA, por meio da Resolução 003/2010 CNE, até o ano de 2018 o primeiro segmento da EJA era de responsabilidade dos municípios e, o segundo segmento e o Ensino Médio EJA eram assumidos pelo Estado. No ano de 2019 houve a reestruturação no quesito de atendimento e, toda a modalidade de EJA passa a ser responsabilidade única do Estado, e passa a ser ofertada exclusivamente nas Escolas Estaduais no período noturno, os CEJAs continuam em funcionamento, possuindo aulas destinadas a jovens, adultos e idosos durante o período da manhã, tarde e noite.

Até o atual período – 2019 – Mato Grosso oferta a modalidade de EJA a partir do Programa EJA; dos CEJAs; de exames supletivos de massa que oferecem a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio; do exame supletivo *on-line*; do Projeto Piloto Ensino Médio a Distância; do Proeja urbano e campo; e do EJA prisional.

Segundo os dados do IBGE (2019a; 2019b), mesmo depois das ações empreendidas pelo estado e pela União, Mato Grosso registrou a maior taxa de analfabetismo entre a Região Centro-Oeste, 7,5% da população mato-grossense, acima de 15 anos, classificavam-se como não escolarizadas. O arquivo do IBGE (2019) também apontou que, o índice de analfabetismo estava elevado se comparado com a média nacional, que é de 6,8%. Ainda segundo o Instituto (2019) a maior parte da população não escolarizada em Mato Grosso são mulheres, negros e pardos, que representam o montante de 188 mil analfabetos.

Olhar analítico e efeito de fecho

Durante a apresentação da constituição da EJA no estado de Mato Grosso, pode-se perceber que os arquivos sustentam discursos jurídicos e políticos enquanto lugar de autoridade, dando o efeito de sentido de autorizado. O efeito, de acordo com Orlandi (2015; 2017), indica o sentido produzido naquele momento, dando a sensação de efeito de evidência. Contudo, compreende-se que um termo/palavra/enunciado carregam, na espessura da linguagem, múltiplos sentidos passíveis de jogos e, assim, passíveis de interpretação. Assim, os efeitos de sentidos indicam o lugar do confronto, onde os sentidos se constituem, passam a fazer/ser sentidos. Assim, o espaço de confronto é esse lugar em que o simbólico e o político se articulam na produção dos efeitos de sentidos. Compreende-se que os arquivos apresentados sustentam o efeito de autorização sobre a EJA, fazendo com que haja, sempre, uma relação institucional política, jurídica e ideológica da função do sujeito – professor, aluno e demais sujeitos que fazem parte –

nesta modalidade. Desta forma, “[...] se pensamos a ideologia pensamos sujeitos na história, na sociedade, afetados pelo político.” (ORLANDI, 2017, p. 22).

Os arquivos jurídicos governamentais enunciados pelo discurso pedagógico/autoritário do Estado são construídos a partir de todos os dizeres que foram enunciados antes, em um processo de interpelação do indivíduo em um sujeito, um sujeito individualizado pelo Estado na forma social capitalista e à margem do simbólico, do histórico e da ideologia, fazendo com que ocorra a instauração de uma leitura da história da educação da modalidade EJA em Mato Grosso. Desta forma, compreende-se que os discursos pedagógicos/autoritário do Estado, que gerem sobre a EJA, se constituem em uma memória coletiva institucionalizada e, a memória, é aqui compreendida como uma rede de filiações de sentidos que não possui tempo cronológico, “A memória [...] é histórica. E aqui o histórico se vincula, na análise de discurso, à exterioridade (constitutiva), à deriva, como parte da constituição material do sujeito e dos sentidos.” (ORLANDI, 2017, p. 205). Assim, é possível dizer que os desdobramentos do funcionamento da EJA em Mato Grosso se inscrevem na memória discursiva social, provocando profundas modificações na formação educacional.

A caminhada sob as espessuras da EJA em Mato Grosso aponta para a importância de uma valorização real das condições e relações sociais da educação, enquanto vínculo social e resistência. A resistência, para o campo da AD, resulta nos modos como o sujeito ‘fura’ a ideologia e depreende as falhas do Estado, a resistência se dá na inscrição dos sujeitos em diferentes formações discursivas que movimentam o ressignificar da sociedade, o compreender os processos de significação e relações sociais (ORLANDI, 2017). Assim, ao buscar compreender a historicidade encontra-se a constituição de diferentes conjunturas na formulação da estrutura e do funcionamento da EJA – não só em seu sentido legal/documentando, mas em seu sentido social/humano –, uma vez que, a história – em seu espaço discursivo de relação com a língua – é o próprio lugar que acontece e desenrolam as forças produtivas, as relações de produção e as relações sociais. Desta maneira, o espaço histórico aqui percorrido enfatiza a importância da historicidade para se compreender os processos e as relações que se produzem nas marcas da historicidade.

De 1960 a atualidade, percebe-se que a implementação de programas voltados para a EJA em Mato Grosso e no Brasil não conseguiram atingir a meta de erradicar o analfabetismo e/ou de, garantir a universalização da educação em todos os espaços educacionais públicos. De acordo com Leite (2013), os programas criados sempre possuem um período previsto de funcionamento, não possuindo propostas de

estratégias para discutir prováveis problemas/barreiras que se apesentem. Nessa conjuntura, no jogo político brasileiro, faz-se muito mais fácil encerrar o programa e lançar outro, pois o lançamento de novas proposições é mais vantajoso politicamente. Para Leite (2013, p. 189), a EJA tem necessidade de políticas que visem o atendimento permanente e não simplesmente de campanhas e ações com prazos determinados que não atingem as demandas do público a qual se destinam. “A EJA vem sendo privada de uma política que verdadeiramente lhe dê condições efetivas de trabalho. Ainda não lhe é respeitada a condição de portadora de um direito e são muitas as precariedades.”

Por mais que as ações da EJA existam no estado de Mato Grosso – e no restante do Brasil –, compreende-se que o aligeiramento “[...]” entendida por governos neoliberais como aquela que melhor se adequa às características dos educandos da modalidade “[...]” (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 216), contradiz o caráter humanitário de educação. A proposta de ‘aligeiramento’ passa a se apresentar de forma recorrente nos discursos políticos a partir da década de 1960, provocando novos funcionamentos. É nesse período que educação e questões do mercado entram em relação, a partir do jogo em que, a formação educativa humana e as questões econômicas se chocam – principalmente pela ‘globalização’ e pela presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano dos sujeitos.

Os processos de produção de sentidos construídos na historicidade discursiva da EJA são interpretados como relações constituídas a partir das relações de poder do Estado, que são determinadas sócio-histórico e ideologicamente, no todo social e educacional. Essas relações contribuem para o entendimento de que as bases legais da EJA, na sociedade brasileira, é fruto de um agenciamento de relações capitalistas.

É nesse ponto que a EJA, unidade de ensino com princípios humanos, libertadores e emancipatórios – termos que evidenciam a influência de Paulo Freire –, deve discutir múltiplas questões em seus espaços, para que se possa compreender que, nas relações sociais brasileiras, no engendramentos dos Aparelhos Ideológicos do Estado, o modo de individualização do sujeito inserido no sistema capitalista produz/reproduz o discurso hegemônico e provoca efeitos de sentidos na sociedade, ou seja, novas formas de assujeitamento se apresentam, que provocam a organização na materialidade da língua, das relações, do mundo, ou, como diz Orlandi (2017c, p. 235) “[...]” novas formas de articulação entre eu-tu-ele.”

Desta maneira, a afirmação da necessidade de estudos sobre a constituição da EJA em diferentes espaços/localidades no Brasil. Indica também que, a discussão de uma modalidade de ensino permite alavancar ações comprometidas com uma escola pública, gratuita, laica e

de qualidade que enfatize não a capacitação do aluno para o mercado de trabalho, mas sim, a formação humana, a constituição do saber, a construção do objeto do conhecimento. Ou seja, a formação humana capaz de produzir mudanças e resistências.

Para finalizar a trajetória sócio-histórica-jurídica-ideológica, pode-se enunciar que, a hibridez da EJA no Brasil e em Mato Grosso, enuncia caminhos contraditórios pois vem, ao longo da historicidade, sendo privada de políticas definitivas. Esta modalidade até é valorizada e tomada como questão nacional, mas não é preenchida por ações hegemônicas e efetivas. A EJA, não só no Mato Grosso, necessita de políticas públicas permanentes e afirmativas com ações contínuas e sistemáticas, que estabeleçam a dinâmica da sociedade na história e na política. Que consigam atender a demanda do público com ações efetivamente orientativas, que possam garantir o direito à educação dando-lhes – para professores, alunos e outros sujeitos que permeiam o cerne da EJA – qualificações e condições efetivas para a construção do sujeito, em um mundo que passa a ser conduzido, cada vez mais, pelas relações digitais.

Referências

- BOFF, L. A. *As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 347
- BOGNAR, I.; FERREIRA, M. S. Avanços e retrocessos na política de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso/Brasil (2008/2017). *Revista Relações Sociais – REVES*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 205-220, jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3208>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 2.313/1974. *Diário Oficial da União*: Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Ensino Supletivo. Centro de Estudos Supletivos. Brasília/DF: 1974.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*: Seção 1. Distrito Federal: Departamento de Imprensa Nacional, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Publicação Original. *Diário Oficial da União*, Congresso Nacional, seção 1, Brasília: Diário oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. *Diário Oficial da União*, Senado Federal, Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2018c. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2_ed.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 10 maio 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 37/2006, de 7 de julho de 2006. Dispõe sobre a aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

CONTE, I. I.; BOFF, L. A. Educação do campo e educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso: um percurso instável. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 36, n. 2, p. 627-649, abr./jun., 2018, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/rt/prINTERfriendly/2175-795X.2018v36n2p627/0>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DIAS, C. P. Telecentros como políticas públicas de Inclusão Digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: Editora RG, 2010. p. 43-73.

GUIMARÃES, G. T. D. Historicidade. In: LEANDRO-FERREIRA, M. C. *Glossário de termos do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 135-138.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação - RBE*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 108-194, mai.- ago., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Educação 2018*. Informativo. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 25 jun. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico: 2000: características gerais da população: resultados da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783>. Acesso em: 25 jun. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: notas técnicas. 5. ed. Versão 1.5*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LEITE, S. F. *O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MATO GROSSO. Resolução n.º 003/2017-CNE. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 2017. Disponível em:

<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/Resolucao+n.+005-2011+-+28.12.11+-+Fixa+normas+para+a+oferta+da+Educacao+Basica+-+EJA.pdf/5dacc3da-1189-68a0-cdd1-bf92ce06d537#:~:text=Fixa%20normas%20para%20a%20oferta,no%20Sistema%20Estadual%20de%20Ensino>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MATO GROSSO. Resolução n.º 005/2011-CEE/MT, de 28 de dezembro de 2011. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 28 dez. 2011. Disponível em:

<http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/Resolucao+n.+005-2011+-+28.12.11+-+Fixa+normas+para+a+oferta+da+Educacao+Basica+-+EJA.pdf/5dacc3da-1189-68a0-cdd1-bf92ce06d537#:~:text=Fixa%20normas%20para%20a%20oferta,no%20Sistema%20Estadual%20de%20Ensino>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MATO GROSSO. Resolução n.º 137/1991 - CEE/MT. Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

MATO GROSSO. Resolução n.º 150/1999 -CEE/MT. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino [...]. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1999. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1054&modo=download>. Acesso em: 1 fev. 2022

MATO GROSSO. Resolução n.º 177/2002 -CEE/MT. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 2002. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1108&modo=download#:~:text=R%20E%20S%20O%20L%20%20E%3A,do%20Sistema%20Estadual%20de%20Ensino>. Acesso em: 1 fev. 2022

MATO GROSSO. Resolução n.º 180/2000-CEE/MT, de 5 de setembro de 2000. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 5 set. 2000. Disponível em:

<http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MATO GROSSO. Resolução n.º 190/2000-CEE/MT, de 26 de setembro de 2000. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 26 set. 2000. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1052&modo=download>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MATO GROSSO. Resolução n.º 257/2006-CEE/MT, de 31 de outubro de 2006. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 31 out. 2006. Disponível em:

<http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MATO GROSSO. Resolução n.º 318/2008-CEE/MT, de 29 de outubro de 2008. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá: Superintendência da Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 29 out. 2008. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/318.PDF>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MELLO, Â. R. C. de. A educação de adultos em Mato Grosso/Brasil: Da transição democrática à atualidade. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 4, n. 2, p. 24-38, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1720>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MELLO, Â. R. C. de. A implantação dos Centros da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. In: Mostra Acadêmica UNIMEP, 8, 2010a, Piracicaba. *Anais [...]*. Piracicaba: UNIMEP. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/261.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MELLO, Â. R. C. de. *Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso: estudo do programa Letração de 2004 a 2007*. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT, 2010b.

MELLO, Â. R. C. de. Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011): adaptabilidade e conformação social. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 3, n. 2, p. 225-240, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/issue/view/75/showToc>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes editores, 2015.

ORLANDI, E. P. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

STRENTZKE, I. *Inajá, Homem-Natureza, Gerção e Tucum: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2011.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.