

**O PROBLEMA EDUCACIONAL EM MATO GROSSO COMPLEXIFICADO PELO AGRONEGÓCIO E PELA PANDEMIA CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS¹**Elismar Bezerra Arruda²**Resumo**

Este trabalho trata do problema educacional, no sentido de determinar o seu significado concreto na realidade mato-grossense, em que o Agronegócio se desenvolve como supremacia econômica e política. O esforço se desenvolve sob a concepção de que essa caracterização inicial é condição para as definições da política de estruturação e desenvolvimento da Educação Básica, e de que a efetivação dessa política impacta a realidade com consequências e perspectivas econômico-sociais importantes para a sociedade em geral. Busca-se demonstrar que, se a Educação Básica é elemento estratégico para o desenvolvimento da sociedade em geral, a sua universalização, que pressupõe uma nova e massiva oferta da EJA, assim como a sua negação às massas, não se efetiva alheias às necessidades e aos interesses específicos e contraditórios dos grupos ou classes sociais fundamentais.

Palavras-chave: Problema Educacional; Educação Básica; EJA; Trabalhadores.

THE EDUCATIONAL PROBLEM IN MATO GROSSO COMPLEXIFIED BY AGRIBUSINESS AND PANDEMIC CONTRADICTIONS AND PERSPECTIVES**Abstract**

The current paper deals with the educational problem, in an effort to resolve its concrete meaning in the reality of Mato Grosso state, in which Agribusiness flourishes itself as an economic and political supremacy. The endeavor is developed under the concept that this initial characterization is a condition for the definition of the basic education structuring and development policy, and the implementation of such policy impacts reality with important economic and social consequences as well as the prospects for society in general. It aims to demonstrate that, if Basic Education is a strategic element for the improvement of society in general, its universalization, which presupposes a new and massive offer of youth and adult education (YAE), as well as its denial to the masses, is not active without the needs and specific contradictory interests of central social groups or classes.

Keywords: Educational problem; Basic education; youth and adult education (YAE); Workers.

¹ Artigo recebido em 28/09/2020. Avaliação em 12/10/2020. Aprovado em 14/10/2020. Publicado em 22/12/2020.

² Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9399-2234>. E-mail: elismar.b.arruda@gmail.com.

Introdução

A *necessidade* é a essência do *problema*, afirma Saviani (2000). “[...] uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida [...]”; assim, segundo o filósofo e educador, “[...] problema possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse [...]” (Idem p. 10-20).

De um modo geral, pode-se dizer que a Educação Escolar Básica é uma necessidade vital para as massas, ainda que a sua mais ampla maioria siga vivendo ou sem escolaridade ou com níveis educacional-escolares baixíssimos; também, o emprego-salário é uma necessidade vital para essas massas, embora vivam sob a ameaça e a realidade do desemprego, subemprego e de salários baixos. As consequências dessas necessidades ou carências sobre o viver das massas, materializam seus dramas e impasses cotidianos, continuados, cujas lutas ou protagonismos políticos mais radicais são as respostas mais sadias aos seus problemas.

Dadas as divisões da sociedade, segundo as condições econômico-sociais dos seus sujeitos-membros, a *necessidade* é marcada essencialmente por um caráter de classe; que estabelece e determina o interesse, orientando os esforços que impactam a sociedade e o Estado no sentido do atendimento. Assim, o estudo do problema educacional de Mato Grosso – que exige o exame do que está sendo desenvolvido e ofertado de Educação Básica para a sociedade, a verificação rigorosa dos níveis de escolaridade dos seus cidadãos e o confronto de tudo isso com a natureza do processo produtivo hegemônico – tem-se revelado um processo complexo e muito desafiador.

Na primeira abordagem do tema³, viu-se emergir uma multiplicidade de elementos econômicos, sociais e educacionais que, se despertaram mais interesse, impuseram mais complexidades ao estudo, efetivando-se ali, como um tratado que buscou caracterizar criticamente, ainda que de forma geral, a situação da “educação dos trabalhadores em Mato Grosso no tempo do Agronegócio”. Então, no retorno às

³ Tratou-se da pesquisa para o Doutorado cujo título da tese, A Educação dos Trabalhadores em Mato Grosso no Tempo do Agronegócio – Contradições e Perspectivas no Capitalismo Periférico, sintetiza o objeto.

atividades docentes na Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino de Cuiabá, após a conclusão do Doutorado⁴, a continuidade do estudo foi impactada pelas vivências que a jornada de trabalho cumprida na SEDUC propicia; com efeito, o estudo passou a se desenvolver a partir do que ali se efetiva, seja como política ou planejamento, seja como procedimentos pedagógico-administrativos ou protagonismos governamentais cuja abrangência e impactos se estendem a todas as regiões do Estado.

Diante do conjunto contraditório dos elementos que o constitui, estabeleceu-se como o objeto central do estudo, a concepção e o tratamento institucionais dados ao “problema educacional estadual” e suas consequências para a vida econômico-social mato-grossense; observado que tais concepções e tratamentos, ao serem traduzidos ou objetivados nos planos e políticas que organizam e orientam o desenvolvimento da Educação Básica, efetivam-se como realidade educacional-escolar que, se não totalizam o problema, constituem-no, orgânica e inexoravelmente.

Assim, na forma de observações, anotações e análises sobre o que se materializa neste ambiente institucional, o olhar vai da decisão pedagógico-administrativa tomada nestas instâncias centrais do Órgão, até às unidades escolares, buscando enxergar suas possíveis e múltiplas repercussões nos ambientes escolares e na vida social em geral.

Em face da determinação constitucional, especialmente pelo que definiu a Emenda nº 59 de 11/11/2009⁵, e do que ficou estabelecido pelos Artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre o direito dos jovens e adultos à educação e às formas e meios para a efetivação desse direito, a compreensão concreta do *problema educacional* toma uma dimensão fundante para a concepção e desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da Educação Básica; pois, não se vê nesses diplomas legais, referências a tipos diferentes de educação básica, a serem desenvolvidos e ofertados para grupos específicos de brasileiros e brasileiras. O que está assegurado é o direito de todos,

⁴ Conforme a Lei Complementar Estadual nº 04 de 15/10/1990, o Servidor que entra de Licença para qualificação profissional, ao final do curso deve cumprir igual período ao do afastamento no Órgão de Origem; com efeito, em março de 2017 voltei ao trabalho na SEDUC para cumprir uma jornada de trabalho de 10 horas diárias, referente às cargas horárias da Redes Estadual (6 horas) e Municipal (4 horas) de Ensino de Mato Grosso e Cuiabá, respectivamente.

⁵ Emenda à Constituição Federal, que modificou o Artigo 208, inciso I, da CF/1988, estabelecendo o seguinte: I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

indistintamente, inclusive pela possibilidade de diferentes formas de organização e desenvolvimento da oferta, para que as especificidades dos indivíduos ou grupos sociais não se tornem empecilhos à efetivação da Educação Básica para todos.

Compreendida a política educacional como um conjunto de concepções, procedimentos e indicação dos recursos e meios necessários para impactar determinada realidade econômico-social – tem-se que a política de Educação Básica é a busca da materialização da “vontade” ou projeto educacional da sociedade inscrito na Lei (nos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais), mediante a definição de estruturas e processos pedagógicos e administrativos capazes de garantir essa escolaridade à população, com a viabilização do respectivo conhecimento, necessários ao desenvolvimento social.

A partir do levantamento e análise dos principais documentos que tratam do planejamento da Educação Básica pelo Governo Estadual (dentre os quais se destaca o Plano Estratégico 2017–2026 da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, decorrente do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional⁶), verificadas as consequências das concepções governamentais sobre o problema educacional para a organização e o desenvolvimento da Educação Básica na rede estadual de ensino, pretende-se demonstrar as políticas decorrentes dessas concepções, como as mesmas são desenvolvidas ou efetivadas e, ainda, a sua repercussão nas concepções e protagonismos dos educadores. Com efeito, quer demonstrar se essas políticas têm efetividade ou não, se materializam ou não a vontade social estabelecida em lei; e, por fim, demonstrar as conexões entre essa vontade e o processo econômico estadual, por suas atividades hegemônicas e não hegemônicas.

O problema educacional tomado por suas aparências

Inebriados com os múltiplos recursos dos meios individuais de comunicação e com o extraordinário volume e diversidade de conteúdos veiculados nas mídias digitais e sociais, parece cada vez mais desimportante *conhecer* as informações para

⁶ Cujá Introdução indica que: “O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, elaborado a partir de Termo de Cooperação com o TCE-MT, desenvolve o Planejamento Estratégico Institucional com base na metodologia do Balanced Scorecard – BSC [...] que, traduzida, significa Indicadores Balanceados de Desempenho, voltados à gestão estratégica institucional. Durante os trabalhos de revisão do PDI 2013-2023, de setembro de 2015 a maio de 2016, buscou-se promover o alinhamento da metodologia com os Objetivos e Metas Estratégicos do Plano Plurianual – PPA [...] alinhado ao Plano do atual Governo”.

além de suas aparências ou do que indicam imediatamente. Pelo fato de conferir status de “inteligente” e de “conhecedor” aos que a expressa publicamente, a informação é tomada e tratada como se, *por si*, explicitasse a totalidade da realidade; daí se verificar certo desprezo à necessidade do exame rigoroso da sua gênese, significado, alcance e conexões com a realidade que constitui. Com efeito, é tomada e tratada isoladamente, sem considerar outros elementos da realidade em que emergiu ou foi desenvolvida e, assim, sem conexão com outras realidades; então, toma dimensões e consequências totalitárias, subsumindo em si e per si todo e qualquer contexto, anulando portanto, o seu caráter orgânico, isto é, dialético.

O problema educacional da sociedade mato-grossense tem sido concebido e assimilado a partir desse mesmo diapasão teórico-metodológico, conforme se verifica em diversas análises⁷ sobre a realidade educacional-escolar estadual. Daí que pela visão de mundo do hegemonismo⁸, o problema é concebido como referente à qualidade da Educação Básica que a Escola Pública desenvolve e oferta para crianças e adolescentes, somada aos índices de analfabetismo da população jovem e adulta. Afigurados socialmente como sendo a totalidade da realidade educacional estadual ou, pelo menos, como os elementos mais importantes dessa realidade, estes são elevados à categoria de *problema* e, assim, potencializados como a referência determinante para o estabelecimento das políticas, tecnicamente corretas e necessárias, para impactar e superar o suposto problema. Por conseguinte, em não alcançando os resultados esperados, como de fato não se tem alcançado, as causas são atribuídas a outros elementos, de modo a preservar aquela análise ou caracterização da realidade.

É o que se pode verificar no ***Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer 2017-2026*** (pág. 14), onde é apresentado um quadro

⁷ Das quais optou-se por apresentar aqui, a constante no referido PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da SEDUC-MT, dadas as suas consequências imediatas para o desenvolvimento da Educação Básica.

⁸ *Hegemonismo* é utilizado aqui para designar o processo político-pedagógico da classe proprietária-governante, desenvolvido no sentido de produzir na sociedade um consenso sobre a sua supremacia, o seu domínio e à forma com que governa as massas trabalhadoras, desde as suas empresas e negócios até os aparatos estatais, produzido e conquistado pela manipulação, inclusive. O qual, por sua natureza capitalista, desenvolve-se como destruição, inclusive pela violência, das iniciativas das massas para a sua *construção hegemônica*, isto é, da elaboração da “visão de mundo” e do “agir” autônomos e emancipadores dos trabalhadores. Portanto, um movimento que se caracteriza pela tentativa continuada de destruir tudo o que não reconhece como afirmação da materialidade econômico-social da qual decorre; ou seja, é a negação/aniquilamento das organizações, lutas e movimentos autônomos e autonomizadores dos trabalhadores, pelos quais inauguram uma nova práxis (Gramsci 2013, p. 101).

com a *Projeção da População em Idade Escolar – MT* para o período de 2010 a 2030. Embora a projeção abranja até o grupo etário de 18 a 24 anos, é considerado “população em idade escolar” apenas os mato-grossenses com até 17 anos de idade. São apresentados mais três quadros: a) um sobre as Matrículas por Dependência Administrativa e Etapa de Ensino: MT 2013 – onde se destacam os números da oferta de Educação Básica pela Rede Estadual (434.033 matrículas), Rede Municipal (339.072), Rede Federal (3.842), Rede Privada (89.631); b) outro quadro é apresentado sobre Matrículas – Projeção de Matrículas – que demonstra uma redução destas na Rede Estadual de, aproximadamente, 450.000 matrículas em 2010, para pouco mais de 300.000 matrículas em 2030, indicando assim, uma suposta tendência de redução da demanda por Educação Básica em Mato Grosso, por força da involução da “população em idade escolar”; c) por fim, são apresentadas (pág. 16) “Algumas Conclusões”, das quais se destaca o seguinte:

A rede estadual de ensino responde por 29% (anos iniciais) e 61% (anos finais) das matrículas do ensino fundamental, além de 88,1% do ensino médio e 86% da EJA (fundamental e médio);

Num cenário otimista, se o total de alunos com 18 anos ou mais atendidos na educação básica (incluindo EJA) reduzir de 43% para cerca de 20%, entre 2010 e 2030 (cenário II), o total de matrículas da rede estadual seria reduzido em cerca de 113 mil alunos (de 434 mil para 320,2 mil, dos quais apenas 53,3 mil com idade acima de 17 anos).

Ao se examinar as “projeções” e as respectivas “conclusões” do Plano, tem-se uma caracterização, no mínimo, insuficiente da realidade educacional-escolar da população mato-grossense; na medida em que a análise não se refere propriamente à realidade educacional-escolar estadual. Na verdade, o que se verifica é a tentativa de caracterizar essa realidade pela demonstração do que está sendo desenvolvido e ofertado pela Rede Estadual para “a população em idade escolar”; com efeito, os níveis de escolaridade da população estadual são desprezados, especialmente da população com idade acima da “população em idade escolar”. Daí, os dados mais destacados são os referentes ao IDEB (os índices que indicam a qualidade do desenvolvimento da Educação Básica, etc.), apresentados como se medissem a situação educacional da população estadual; utilizando-se, por fim, como “indicador” da escolaridade da sociedade estadual, no sentido de estabelecer referenciais para a sua elevação e qualificação, a média dos anos de estudos dos cidadãos mato-grossenses. As políticas que dali decorrem, definem a elevação da “média dos anos de estudos” da população estadual como uma das suas metas mais importantes e

“estratégicas”; indicando-se que a mesma deverá ser alcançada pela melhoria da proficiência das crianças e adolescentes e da alfabetização dos jovens e adultos.

Ao centrar os seus objetivos e metas na “melhoria da qualidade” do que já está sendo ofertado, e na alfabetização dos jovens e adultos analfabetos, o Plano Estratégico da SEDUC é coerente com o “diagnóstico” que o “fundamenta”; mas, precisamente por isso, não se descaracterizaria como um plano ou planejamento estratégico, na medida em que não estabelece como finalidade a qualificação da escolaridade da população estadual, por sua elevação? Na realidade, o que se vê, determinado pela visão fragmentada e reduzida do problema educacional, é que a finalidade do plano não indica o transbordamento dos atuais índices de escolaridade da sociedade mato-grossense; notadamente pelo fato de negar ou desprezar a perspectiva de qualificação da educação estadual pela elevação dos índices de escolaridade da população jovem e adulta, isto é, das pessoas como 15 anos ou mais de idade, que ainda não concluíram a Educação Básica.

Em todo caso, é importante destacar que a qualidade da Educação Básica desenvolvida e ofertada à “população em idade escolar”, constitui o problema educacional; mas, não o totaliza. Tomada a educação como fator do processo produtivo, e a condição diversa e antagônica dos sujeitos sociais na sociedade e neste processo, a significância da qualidade educacional é confirmada ou negada concretamente nas relações sociais que materializam tais processos, pelo que confere aos indivíduos segundo suas necessidades e interesses. Por conseguinte, se não há dúvidas quanto à necessidade e importância da requalificação do que está sendo desenvolvido como Educação Básica, não é menos importante precisar a finalidade social da qualidade que se busca.

Assim sendo, visto o que está estabelecido na Constituição Federal e na LDB etc., sobre os direitos e obrigações dos cidadãos e do Estado em relação à Educação Básica, aquele reducionismo teórico-metodológico confronta, negando, os estatutos legais referidos, e o faz em prejuízo da cidadania que ali está indicada como fundamento e finalidade para o desenvolvimento da vida social nacional. Então, pode-se dizer que ao negar a necessidade da universalização da Educação Básica, a concepção reduzida do problema adotada no plano impõe aos mato-grossenses que ainda não a concluíram grandes limitações “para o exercício da cidadania”, por não lhes fornecer “os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e, assim,

“contribuindo para a redução das desigualdades sociais” – conforme o MEC/SEB-Secretaria de Educação Básica indicou, como uma das finalidades ou objetivos do desenvolvimento da Educação Básica no seu PPA – Plano Plurianual, 2012-2015.

Ademais, o desenvolvimento e oferta da Educação Básica apenas para parte da sociedade faz esmaecer o seu aspecto econômico, que é estratégico ou fundamental para o desenvolvimento do indivíduo (por sua elevação intelectual-moral) e da sociedade, na perspectiva da realização do projeto societário estabelecido na Constituição. Emerge a questão: essa restrição, refere-se à vontade autônoma do governo, por seus mandatários – ou trata-se da expressão da vontade ou interesse dos sujeitos sociais que têm e exercem a hegemonia econômica e política na sociedade estadual? Verificado junto aos dirigentes da economia estadual, isto é, junto ao empresariado do Agronegócio, constatou-se que essa negação, inclusive para a população em idade de trabalho⁹, não confrontava seus interesses¹⁰.

O problema educacional por seus elementos fundamentais

Do exposto, tem-se que para determinar em concreto o problema educacional-escolar de Mato Grosso, é necessário examinar a realidade estadual a partir de, pelo menos, três dos seus elementos considerados fundamentais: a) **a Educação Básica por seu significado econômico-social** – isto é, aquilo que a sociedade estabeleceu como escolaridade e conhecimento imprescindíveis para o protagonismo dos seus membros no desenvolvimento da vida econômico-social e que, por isso, inscreveu e o definiu como obrigatório na Constituição Federal; b) **a Escolaridade dos Mato-Grossenses** – ou seja, a realidade educacional-escolar da população estadual, a partir do que revelam os índices de sua escolaridade; c) **o Processo Econômico** – tomado basicamente pela natureza e exigências das atividades que o hegemonizam, isto é, pelo Agronegócio.

⁹ Especialmente pelo fato de se tratar justamente da população em idade de trabalho – ou seja, dos mato-grossenses que contam com 15 anos ou mais de idade.

¹⁰ Em entrevistas concedidas ao autor, líderes empresariais do Agronegócio admitem que nunca empreenderam esforços em favor da Educação Básica dos trabalhadores.

a) A Educação Básica por seu significado econômico-social

Compreendido que a finalidade fundamental do processo educacional-escolar é viabilizar o conhecimento, é mister que este seja tomado por sua significância elementar, isto é, como aquilo que a humanidade sabe sobre o mundo e sobre si mesma no mundo. Com efeito, concebe-se a Escola como um organismo cuja razão de existir não se define por si mesma, mas, pela necessidade vital da sociedade que a instituiu, em função de determinada qualificação intelectual dos seus membros para o seu próprio desenvolvimento. Assim, pode-se afirmar que a natureza da Educação Básica, refere-se ao que a sociedade elegeu como imprescindível para os seus membros conhecerem, isto é, qualificarem-se; de modo que, qualificados, possam enfrentar e superar os problemas e desafios que emergirem em seu próprio processo de humanização.

É neste sentido que se deve entender os esforços da sociedade brasileira, inclusive pelas contradições e antagonismos de interesses e concepções dos seus Deputados Constituintes de 1988, para estabelecer na Constituição Federal (Artigos 205, 206¹¹) a Educação Básica como fundamento para a sua própria construção ou desenvolvimento; daí, do Preâmbulo até o Artigo 11, a Constituição expressar a arquitetura do projeto societário pactuado. Assim, as referências determinantes para a organização e o desenvolvimento da Educação Básica são os elementos que ali estão dispostos para caracterizar a sociedade projetada; ou seja, para realizar o projeto societário pactuado é necessário que o conjunto dos cidadãos brasileiros tenham, no mínimo, o domínio dos conhecimentos próprios desse primeiro nível do ensino nacional – eis o caráter do “básico”, da Educação Básica.

Ocorre que a necessidade e o interesse humanos não podem ser concebidos e tratados como fatos naturais – mas, históricos; dado que se referem à natureza humana, isto é, ao que o próprio processo humano estabelece como necessário e legítimo, nas diversas quadras do seu próprio curso. Dessa forma, o que se afigura como Educação Básica ou como o processo educacional-escolar mínimo, o básico necessário ou imprescindível para o desenvolvimento da população brasileira e, portanto, estabelecido na Constituição como um “interesse geral”, é a expressão de

¹¹ Posteriormente reafirmada pela referida Emenda Constitucional Nº 59/2009.

um “pacto” das suas diversas forças econômicas e políticas. Ora, o processo social é a expressão da correlação de forças entre sujeitos ou grupos sociais diversos, cujos esforços para instituir suas necessidades e interesses como necessidades e interesses gerais, impactam a vida social, urdindo, esgarçando e destruindo pactos. Por essa dinâmica, pode ser que a configuração das forças que constituíram o pacto de 1988 não exista mais, de maneira que as necessidades e exigências dos “novos” sujeitos ou grupos sociais emergentes estejam determinando, ou buscando determinar, “novas” finalidades para a Educação Básica. Assim sendo, aquele reducionismo teórico-metodológico pode ser a expressão das necessidades e interesses de determinados sujeitos ou grupos sociais que emergiram em nossa realidade, e não “apenas” um equívoco ou incompetência técnica dos elaboradores do referido plano.

Em todo caso, tais necessidades e exigências mais ou menos assimiladas por parte da sociedade (seja pelo convencimento, seja pela força ou, ainda, pela combinação desses dois movimentos), tornam o antigo pacto irreconhecível para essa fração, repercutindo com esse respaldo sobre o disposto na Constituição, como negação. Essa contradição, reverberando na Administração Pública, especialmente no órgão dirigente da Educação, faz o processo educacional se desenvolver em crise, ou seja, dividido, disputado, entre os interesses contraditórios das forças sociais que lutam pela hegemonia da sociedade. Assim, as forças do hegemonismo, em seu processo político-pedagógico de educar e convencer a sociedade sobre a legitimidade e a necessidade da efetivação do seu interesse como necessidade e interesse da sociedade em geral, antepõe-se desqualificando o disposto na Constituição; pelo que revela o caráter retrógrado do seu projeto educacional, ao tentar impor um processo político-administrativo precário, que impede o Órgão Central da Educação de organizar a política educacional e um corpo técnico-dirigente qualificado, coerentes com a perspectiva constitucional.

Por outro lado, dado que o texto constitucional expressa avanços político-pedagógicos consolidados na realidade nacional (inclusive junto às massas, que assimilaram o direito à Educação Básica como fundamento para a vida socioeconômica), o Órgão Central da Educação não tem o respaldo técnico-pedagógico e social para traduzir e implementar a vontade do *hegemonismo* como a política da Educação Básica; isto é, não tem respaldo para reduzir a Educação Básica

a processo de instrumentalização das massas para o mercado, ainda que brandindo uma suposta qualidade, que garantiria a empregabilidade das massas e o progresso econômico e social¹².

Tem-se assim, “a crise da educação” como a efetivação de um processo de negação da Educação Básica às massas trabalhadoras¹³: pelo impedimento do acesso, por sua oferta sem a qualidade conferida pela difusão do conhecimento (ou seja, sobretudo pela realização de determinado desenvolvimento e oferta da Educação Básica) e, ainda, por sua oferta reduzida apenas às “populações em idade escolar” etc. Do que decorre atender, em parte, a vontade e o interesse do *hegemonismo*; mas, sem conseguir destruir os avanços institucionalizados, que indicam a perspectiva da requalificação e universalização da Educação Básica.

b) a Escolaridade da população estadual

Perante o processo do Agronegócio, pelo que emprega e consome de instrumental ou meios produtivos altamente tecnologicizados, parece um contrassenso, um despropósito, afirmar que as forças hegemônicas da economia estadual não necessitam, nem tem interesse, na educação das massas trabalhadoras para além das primeiras letras ou da primeira etapa da Educação Básica; todavia, como explicar as razões concretas do que os dados estatísticos revelam sobre a escolaridade da população estadual? Apresentemos esses dados, para depois examinarmos o conflito estabelecido entre a natureza do processo produtivo hegemônico e as necessidades e interesses educacionais das massas.

Segundo dados do Boletim da PNAD Contínua de Mato Grosso, referente ao 3º Trimestre de 2017¹⁴, 61,4% da população estadual não tinha a Educação Básica concluída, sendo que 34,4% dessa população sequer havia concluído o Ensino

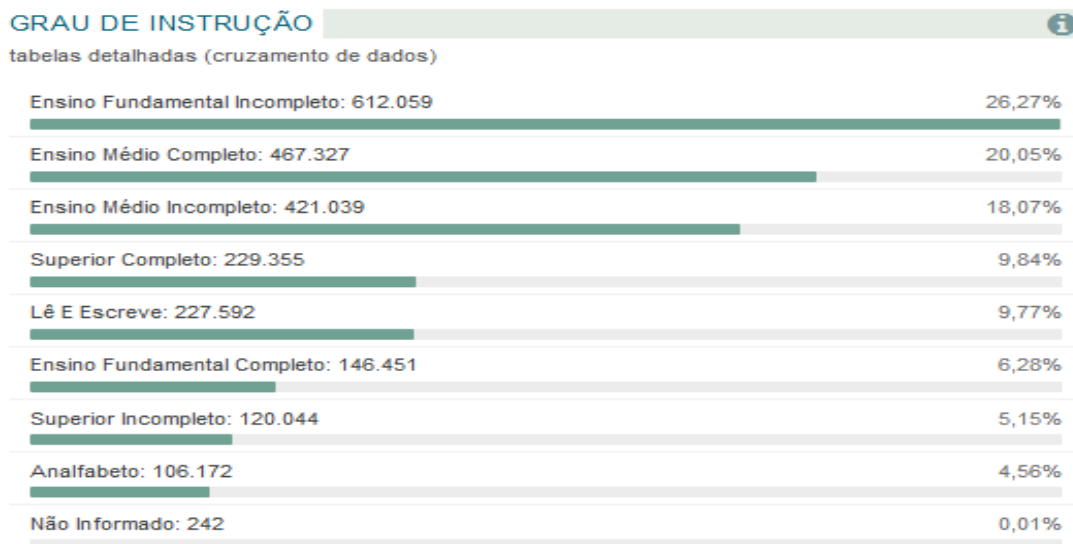
¹² Neste sentido, é importante observar reportagens e matérias jornalísticas que repercutem ou analisam determinados estudos sobre o problema educacional brasileiro, conceituando-o abstrata e reduzidamente para estabelecer, em seguida, estratégias para o seu enfrentamento e superação; neste sentido são ilustrativas as reportagens apresentadas pela Rede Globo de televisão no dia 01/10/2019, no jornal Bom Dia Brasil, as quais afirmam os mesmos conceitos e indicações político-pedagógicas do PDI da Educação comentados.

¹³ Que se efetiva, seja pela negação do acesso e permanência aos mato-grossenses com 15 anos e mais de idade na Educação Básica, seja pela oferta da Educação Básica, mas negando-lhes a qualidade, pela não viabilização do conhecimento próprio desse nível de ensino.

¹⁴ Publicado em dezembro de 2017, pela SEPLAN-MT – Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso/Coordenadoria de Métodos Estatísticos de Pesquisa e Indicadores.

Fundamental. Corroboram esses dados, as informações publicadas pelo TSE – Tribunal Superior Eleitoral sobre a escolaridade dos eleitores mato-grossenses, conforme se pode verificar no quadro abaixo.

Escolaridade dos Eleitores de Mato Grosso TSE/TRE-MT – 2018¹⁵



Neste quadro, de um total de 2.330.281 eleitores, temos: 1.513.313 eleitores ou 64,95% do total, sem a Educação Básica completa; do restante temos: 467.327 ou 20,05% com o Ensino Médio completo e 349.399 ou 14,99% com o Ensino Superior (somados os que o concluíram e os que ainda o estão cursando). Assim, somados os 106.172, que se declararam ser analfabetos, aos 227.592 que declararam saber ler e escrever e aos 612.059 com o Ensino Fundamental incompleto – ou 26,9% do total de eleitores – tem-se uma demanda potencial para o Ensino Fundamental da ordem de 945.823 matrículas. Do mesmo modo, somados os 146.451 eleitores com o Ensino Fundamental completo, aos 421.039 eleitores com o Ensino Médio incompleto, tem-se uma demanda potencial para o Ensino Médio da ordem de 567.490 matrículas.

Em vista desses números e do que está indicado como desafio educacional no Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, a escolaridade dos jovens e adultos que ainda não concluíram a Educação Básica não é tomada como elemento importante na realidade educacional-escolar da população estadual; com efeito, as suas necessidades educacionais, que gera uma demanda potencial estimada em mais de 1,5 milhão de vagas, não constitui o problema

¹⁵ Disponível em: www.tse.gov.br. Acessado em 08/08/2019.

educacional e, assim, não se impõe como desafio para a Administração Pública. É o que se constata ao confrontar os números referentes à escolaridade dos eleitores mato-grossenses com o disposto em, pelo menos, três das metas do PEE – Plano Estadual de Educação, a saber: a) Meta 8 – prevê o atendimento de 100% da população escolarizável no Ensino Fundamental até 2015; b) Meta 9 – estabelece a garantia da oferta de Ensino Médio a 100% da demanda, com acréscimos anuais de 25% até 2017; c) Meta 11 – determina ofertar vagas de EJA para atender 100% da demanda existente, até 2016¹⁶.

c) o Processo Econômico pela natureza das suas atividades hegemônicas

Pela concepção que está difundida generalizadamente sobre a relação entre Educação e Processo Produtivo, tem-se que a escolaridade elevada dos trabalhadores é fundamento para a qualificação da produção; no entanto, a contradição observada entre o baixo nível de escolaridade da população estadual com idade de trabalho e os altos índices de produtividade do Agronegócio, tomados pelo que expressam imediatamente, desautorizam essa assertiva.

A aparência imediata das atividades produtivas do Agronegócio, por suas máquinas, lavouras, granjas, armazéns, equipamentos diversos etc., indicam um processo que se desenvolve qualificado por conhecimento e tecnologia de ponta. Isto pode levar à ideia apressada de que, também a mão de obra necessária para animar o processo produtivo, seja altamente qualificada; precisamente por não perceber que os elementos qualificadores desse processo estão incorporados nos meios de produção, segundo necessidades e interesses estritamente capitalistas, sob o domínio do empresário.

Daí que, alheio às necessidades e interesse das massas, o desenvolvimento tecnológico que incrementa extraordinariamente a produção, não garante a essas massas melhores condições de vida, nem exige a elevação da sua intelectualidade, conforme se pode imaginar e se divulga; na verdade, o emprego de máquinas e equipamentos altamente tecnologizados na produção simplifica a execução das

¹⁶ A SEDUC-MT está finalizando seu novo Plano Estadual de Educação, 2018 – 2028, para ser enviado à Assembleia Legislativa; de fato, nesta data, não há Plano Estadual de Educação em vigor, dado que o último está com seus prazos vencidos.

atividades requeridas dos trabalhadores¹⁷. Então, não se exige a organização e o desenvolvimento de processos mais complexos e rigorosos de formação para esses trabalhadores; antes, simples e rápidas seções de treinamento são suficientes para prepará-los ou qualifica-los para a execução dessas atividades – do que se infere que, para a empregabilidade dessas massas, sequer a Educação Básica concluída se faz necessária.

Com efeito, não se verifica qualquer empenho ou esforço dos controladores do Agronegócio junto aos governos e autoridades da Educação, no sentido de exigir a qualificação Educação Básica e, menos ainda, para a sua universalização. Por seus esforços, para a estruturação e oferta de cursos de treinamento para as diversas atividades do agronegócio através do Sistema “S”, notadamente do SENAR – Serviço de Aprendizagem Rural, o que se constata é a materialização de uma “política educacional” própria, em concorrência e negação da Educação Básica voltada para as massas trabalhadoras. De fato, a política educacional empresarial destinada aos trabalhadores em geral, mas, mais especificamente, aos mais vulneráveis ou empobrecidos, é desenvolvida enaltecendo a qualidade socioeconômica dos treinamentos que oferece, por sua suposta capacidade de empregar seus egressos; ao tempo em que, por essa autopropaganda, e pela crítica subjacente à Escola “que nada ensina ou qualifica”, vão criando ou consolidando a visão coletiva, um forte conceito social, de que a Escola Pública e a Educação Básica que esta oferece, não têm importância nem necessidade para a vida real desses trabalhadores.

Assim, ao serem indagados sobre a avaliação que têm da Escola Pública e da Educação oferecida e, em sua visão, qual Educação é necessária¹⁸, os empresários afirmam enfaticamente que, a “Primeira coisa é pensar em qualidade. Não vejo como conseguirmos ter a mão de obra realmente qualificada com a

¹⁷ K. Marx (2013: p. 513-514): Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como, por si mesma, ela facilita o trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta sua intensidade; como, por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como, por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece etc. – o economista burguês declara simplesmente que a observação da maquinaria, considerada em si mesma, demonstra com absoluta precisão que essas contradições palpáveis não são mais do que a aparência da realidade comum, não existindo por si mesmas e, portanto, tampouco na teoria. Ele se poupa, assim, da necessidade de continuar a quebrar a cabeça e, além disso, imputa a seu adversário a tolice de combater não a utilização capitalista da maquinaria, mas a própria maquinaria.

¹⁸ Entrevista concedida ao Autor, por empresários do Agronegócio de Mato Grosso para sua pesquisa do Doutorado.

qualidade do ensino disponível [...]”; segundo esse empresário, o problema “É a falta de conhecimento prático. Eu acho que se preocupa muito com a formação superior [...] mas se esqueceu muito da parte tecnológica, técnica: [com] técnicos que saem mais rápido para o mercado de trabalho, com uma formação mais prática [...]”. Por essa visão, o trabalhador é visto restritamente como instrumento do processo produtivo – conseqüentemente, no horizonte empresarial, não se verifica a perspectiva de processos educacionais para as massas trabalhadoras, cuja finalidade seja a formação de cidadãos; mas, treinamentos restritos, suficientes para qualificá-las para as tarefas que a produção e a produtividade necessária requerem.

Vê-se assim, um movimento político-pedagógico empresarial que, além de negar a necessidade do conhecimento aos trabalhadores mais simples, subjugá-os ao seu controle material (por sua condição social, empresarial, de empregador) e à sua visão de mundo, inclusive sobre um caráter nefasto do Estado e dos governos para as massas trabalhadoras, inclusive pelo que organizam e ofertam em termos educacionais-escolares – ao tempo em que se apresentam como os provedores das oportunidades para os trabalhadores conquistarem as suas condições socioeconômicas de vida.

Os desafios decorrentes do problema educacional

Conforme a caracterização do problema, especialmente por suas dimensões indicadas pelos índices de baixa escolaridade da sociedade mato-grossense, tem-se a pandemia como um fenômeno que o robustece com mais complexificação; mas, evidentemente não o inaugura. Com efeito, considerados os agravamentos decorrentes da pandemia (mas, também o seu caráter infrequente), o que se afigura como desafio pode ser resumido na seguinte indagação: que definições e procedimentos político-pedagógicos e administrativos devem determinar a organização, o desenvolvimento e a oferta da Educação Básica, no sentido da sua qualificação (que pressupõe a quantidade, isto é, sua universalização) para impactar o processo econômico-social estadual, de modo a elevar as condições de vida e trabalho das massas assalariadas?

A resposta ao desafio exige ser concebida e organizada na forma de uma nova política educacional; e a sua definição inaugural, referência para todo o seu

desenvolvimento, deve estabelecer como sua finalidade inegociável a universalização da Educação Básica, que pressupõe três grandes movimentos: a) de requalificação do que já está sendo desenvolvido e ofertado para as crianças e adolescentes, de forma que a atual “qualidade” seja superada e a própria Escola deixe de ser fonte de inconclusão da escolaridade básica; b) de reorganização do desenvolvimento e da oferta da EJA – Educação de Jovens e Adultos, mediante cursos e exames, amplamente disponibilizados e difundidos para todos os cidadãos e cidadãs, que ainda não a concluíram; c) de formação e requalificação dos Educadores.

a) Requalificação da Educação Básica pela instituição da Educação Integral em Tempo Integral

É importante destacar que a conjugação de atividades didático-pedagógicas presenciais com atividades extra escola (desenvolvidas com o apoio e orientação dos pais/mães/responsáveis nas próprias residências e em outros ambientes do universo social dos estudantes e suas famílias), é da natureza do processo educacional-escolar. Mas, se essas atividades existem desde sempre, a solução de continuidade imposta pela pandemia deu-lhes uma nova dimensão didática, e a perspectiva de um novo sentido político-pedagógico; não obstante o que se observou, quanto às dificuldades dos estudantes para se conectarem, bem como sobre a falta de disciplina e rigor para seguir e atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem¹⁹. Assim, se mais que resolver uma demanda conjuntural, as atividades extra sala-de-aulas (efetivadas mediante todo um aparato tecnológico) podem tomar a significância de elemento estratégico para reorganizar e desenvolver a Educação Básica no sentido da Educação Integral, em Tempo Integral, é necessário que essas atividades e os meios ou instrumental tecnológico que as viabilizam, sejam melhor compreendidos para que tenham a efetividade didático-pedagógicas necessária à garantia da proficiência imprescindível.

Se antes, a participação dos pais/mães/responsáveis na educação das crianças e adolescentes estava muito aquém do que a Escola e seus educadores

¹⁹ A voz corrente indica uma sociedade altamente conectada à Internet; por conseguinte, bem informada e com nível de conhecimento elevado. Na realidade, com a introdução das atividades pedagógicas não presenciais nos processos de ensino, devido à pandemia, constatou-se pelos depoimentos de professores da Educação Básica, especialmente os da EJA, que a qualidade dessa conexão é precaríssima; que a falta de equipamentos adequados e pacotes de dados insuficientes para acessar e baixar os conteúdos nas plataformas utilizadas pela escola, impedem os estudantes de acompanharem as aulas e desenvolverem a proficiência necessária. Viu-se que o problema é, mais que didático-pedagógico, econômico.

reivindicavam, de maneira que a educação das crianças e adolescente se restringiam basicamente ao ambiente escolar, o enfrentamento à pandemia impôs as atividades educacionais remotas como parte normal e obrigatória do processo de ensino e aprendizagem, impactando fortemente a vida familiar; especialmente por exigir, dos pais/mães/responsáveis uma participação de novo tipo no processo educacional dos filhos: mais consistente, diária e continuada. Assim, o tempo que era para o descanso, teve que ser destinado, em grande medida, para o apoio às atividades escolares dos filhos; o que acabou por evidenciar o despreparo ou a incapacidade de parte considerável desses sujeitos para esse novo protagonismo pedagógico. Emergiu, então, o novo desafio para a Escola: a concepção de formas e meios para capacitar esses sujeitos, para lidar com seus filhos “em situação de estudo” e até para operar o instrumental tecnológico a ser utilizado.

Se a situação se manifesta por essas complexidades para esses sujeitos, por suas funções sociais, familiares, de pais/mães/responsáveis em relação aos estudos das crianças, é de se lembrar que estes sujeitos sociais são os que materializam os dados da baixa escolaridade estadual e, assim, estudantes ou potenciais estudante da EJA.

Com efeito, é importante examinar as consequências para as relações de trabalho e para a produção, tanto do novo “protagonismo pedagógico” exigido dos pais/mães/responsáveis, como da decisão destes (jovens e adultos) voltarem aos bancos escolares. Em todo caso, tem-se a ampliação das jornadas de trabalho desses trabalhadores, estabelecendo ou acirrando o conflito entre os interesses e necessidades educacionais-escolares dos trabalhadores e a lógica da valorização (que determina o modo de ser das empresas); do que decorre discussões, debates, confrontos, que certamente repercutirão na institucionalidade, especialmente no Parlamento – dado que, neste, apontarão as demandas de ambas as “partes”, exigindo solução na forma da lei.

Do mesmo modo, é necessário verificar o impacto financeiro no Fundo Público, pelo fato de que será exigido de professores, estudantes e seus pais/mães/responsáveis o acesso permanente e o domínio técnico-operacional dos meios ou instrumental (computadores, internet etc.) necessário ao processo da Educação Básica; os quais, impondo-se como condição *sine qua non*, deverá ser

providenciado pelo Estado e Governo, como forma de se garantir o direito constitucional de todos à Educação Básica.

Segundo o discurso recorrente de mandatários e administradores públicos, o “grande” impeditivo para a oferta da Educação Básica em tempo integral era o seu custo (construção, a manutenção e o funcionamento dos prédios escolares, alimentação escolar dos estudantes em dois turnos etc.); os quais, segundo algumas estimativas, fariam duplicar as despesas com a oferta educacional para crianças e adolescente. Com a disponibilização da infraestrutura tecnológica necessária referida, é possível realizar, como se viu, o “segundo turno” da jornada escolar através de atividades educacionais remotas; com os equipamentos tecnológicos com preços cada vez mais baixos, e sem acréscimos dos custos com a oferta de alimentação escolar ao estudante etc., esse argumento se dessubstancia; mesmo tendo o Estado/Governos que garantir aos estudantes a nova infraestrutura necessária.

Por essas novas concepções e procedimentos político-pedagógicos, e pela instituição dos meios materiais necessários para a realização da Educação Básica, que materializarão um novo processo de ensino e aprendizagem, abrem-se novas perspectivas para a organização e o desenvolvimento da Educação Integral – quanto à concepção teórico-metodológica e quanto à jornada escolar.

Vê-se, assim, que a instituição de uma nova estrutura para a Educação Básica e a respectiva estratégia político-pedagógica para o seu desenvolvimento e oferta requalificados, e na perspectiva de atender as necessidades das massas, só podem ser efetivadas como elementos orgânicos de um projeto societário nacional²⁰; daí se considerar equivocado, tentar entender os dispositivos constitucionais referentes à Educação por si mesmos ou desarticulados do projeto societário nacional indicado na Constituição.

b) Reorganização do desenvolvimento e oferta da EJA para universalizar a Educação Básica

Se a requalificação do ensino e da aprendizagem dos que já estão frequentando nossas escolas representa um grande desafio, o “passivo” educacional-escolar, isto é, as centenas de milhares de jovens e adultos mato-grossenses analfabetos ou sem a escolaridade básica completa, é o que se eleva em nossa

²⁰ Neste sentido são importantes as reflexões desenvolvidas por Gramsci (2013, vol. 2, p. 13-55), em que trata da formação dos intelectuais e, nesta perspectiva, da importância e necessidade da escola básica etc.

realidade como um desafio monumental para a Administração Pública e para a Sociedade.

Para além das suas dimensões indicadas pelos números, esse “passivo” educacional está revestido de grandes complexidades, desde a sua constituição e por todo o seu desenvolvimento ao longo dos séculos. De fato, é pela observação do caráter fundamental ou das características básicas do processo econômico hegemônico, em que se destaca a sua relação de dependência com as praças centrais do capitalismo mundial, que se verifica a sua gênese, isto é, as bases sobre as quais esse “passivo” se originou, e o seu desenvolvimento é orientado; trata-se, portanto, do produto de políticas educacionais bem urdidadas (que não constam escritas, registradas, em nenhum documento oficial), que estabelecem os limites da educação das massas. Ao estabelecer tacitamente, essas políticas para a Educação Básica, o interesse hegemônico limitou o seu desenvolvimento e a sua oferta para as massas trabalhadoras a menos, bem menos, do que estas acabaram por conquistar com suas lutas; do que se depreende que a EJA, como instrumento e perspectiva de garantir educação para as pessoas jovens e adultas dessa massa e, assim, indicar “subversivamente” a sua universalização, confronta o hegemonismo e seus interesses.

De fato, a EJA é sobretudo uma *conquista* das massas trabalhadoras; por isso mesmo, é *denúncia* das urdiduras políticas de negação da Educação para as massas trabalhadoras e, ao mesmo tempo, significa *anúncio* de uma nova perspectiva educacional-escolar para os excluídos da Educação Básica. Compreendido que este nível educacional-escolar não pode ser universalizado por sua oferta limitada aos cidadãos em “idade escolar”, isto é, apenas às crianças e adolescentes – o que se evidencia cristalinamente é que, sem uma vigorosa e competente política de requalificação e oferta da EJA, por seus cursos e exames, não se universaliza a Educação Básica. Ou seja, não é possível elevar a escolaridade da sociedade, nem qualificar a cidadania pela difusão dos conhecimentos que a Educação Básica deve viabilizar, sem a EJA.

Eis que esse seu caráter estratégico, qualificador da Educação Básica e da escolaridade das massas, faz o hegemonismo engendrar um perverso movimento para a sua descaracterização como Educação Básica; subjugando e tratando-a como apêndice ou elemento secundário dos sistemas “regulares” de ensino cuja prioridade

deve ser a educação das crianças e adolescentes. Indica-se, dessa forma, uma falsa concorrência entre a EJA e a educação “regular” das crianças e adolescentes, para justificar o não investimento de recursos pública na educação dos que não estariam mais na “idade escolar”.

Apesar disso, a EJA permanece nos sistemas educacionais, ainda que como uma necessidade marginal, secundária, destinada a atender o que não é prioritário – como se à parte ou sem conexão com a da Educação Básica. E assim permanece, apenas suportada pelo *status quo*, por ter sido assimilada pelas massas como o meio pelo qual podem conquistar a sua escolarização básica na idade adulta. A realidade de analfabetismo e escolaridade baixa, que fez originar e desenvolver as lutas das massas e de seus intelectuais por Escola Pública e Educação Básica, é o que determina tal permanência; ainda que controlado o seu desenvolvimento e oferta, para que não se efetive por sua natureza ou função de *reparadora, equalizadora e qualificadora*²¹. Não se trata, portanto, de um tipo de educação que concorre com a “educação regular” de crianças e adolescentes, nem de uma “diversidade” que se desenvolveria paralela ao sistema público e privado de ensino – trata-se, por todos os seus aspectos, de uma Modalidade da Educação Básica, instituída no sentido de desenvolver e garantir a escolaridade básica para todos os cidadãos e cidadãs.

Assim sendo, uma nova política de Educação Básica deve criar um *status* político-administrativo novo para a EJA na estrutura da Secretaria da Educação, consoante à sua imprescindibilidade e capacidade resolutiva para o problema educacional estabelecido; com a infraestrutura e dotação financeira adequadas para o desenvolvimento das grandes ações que são necessárias. Destas devem ser destacas: a) um ampla campanha de *esclarecimentos* (sobre a escolaridade estadual, a política educacional, seus custos e abrangência), *mobilização* da sociedade e *apoio* aos diversos sujeitos envolvidos, especialmente os estudantes e educadores, de modo a destacar as finalidades e especificidades político-pedagógicas da modalidade etc.; b) a ampliação, adequação e/ou redefinição estrutural e conceitual das atuais unidades escolares, transformando-as em Escolas Unificadas de Educação Básica, que abrigarão o desenvolvimento e oferta do ensino para crianças, adolescentes, jovens e adultos nos seus horários e espaços próprios; c) redefinição didático, pedagógica e administrativa dos cursos e exames da EJA, de modo a ficarem

²¹ Conforme se verifica no Parecer Nº 11/2000 do CNE – Conselho Nacional de Educação.

disponíveis com a qualidade e a quantidade necessárias em todas as regiões do Estado, atendendo conforme as metas semestrais/anuais estabelecidas etc.

c) Formação e requalificação dos Educadores

Por óbvio que seja, é importante destacar que uma política educacional-escolar não pode ser efetivada, com ou sem pandemia, sem os educadores; pois, estes, integram-se ao seu desenvolvimento como sujeitos, e não como seus simples executores. Esta singularidade do trabalho docente, que decorre da natureza do processo educacional cuja efetivação se dá entre sujeitos²², exige que os educadores sejam concebidos como sujeitos do processo desde a elaboração da própria política; se não elaboradores de fato, devem ser convencidos da sua validade e efetividade, de modo a assimilá-la e realizá-la como sua, “para si”, isto é, para os da sua classe social.

Anota-se, ainda, que muito do fracasso das políticas educacionais, deu-se por sua imposição aos educadores, desconsiderando-os propositalmente como sujeitos do processo. Portanto, a formação ou requalificação dos educadores não pode se restringir ao desenvolvimento de habilidades para a prática docente – pois, não se forma educadores mediante treinamentos; é necessário lhes possibilitar, isto sim, a compreensão concreta do problema educacional, da realidade em que este se desenvolveu, conhecer a Educação Básica por seus fundamentos teórico-metodológicos e legais, e o significado do trabalho docente por suas especificidades em relação às outras atividades produtivas e suas conexões orgânicas com o processo econômico-social.

Em face das inovações da política educacional com vistas a universalização da Educação Básica com proficiência, mediante o desenvolvimento da educação “regular” de crianças e adolescentes e da EJA em dois movimentos que se confluem para materializar a política, é imperioso que os educadores tenham a compreensão do que significa a EJA, por suas dimensões política, didático-pedagógica e legais, de forma a superarem as concepções abstratas e preconceituosas sobre a modalidade.

²² Paulo freire (2005, p. 78-79) [...] não mais educador do educando, não mais educando do educador; mas educador-educando como educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não balem.

Considerações Finais

Enfatiza-se a EJA como o elemento que deve ser inserido destacadamente na política de Educação Básica, por uma nova concepção e configuração político-administrativa; especialmente por se tratar da Educação para as pessoas que, mais que “estar” no mercado de trabalho, protagonizam a vida social com suas atividades produtivas, materializando o sentido capitalista de trabalho produtivo²³. Portanto, trata-se de pessoas que já *conhecem*, precisamente porque vivenciam o processo social por sua capacidade para trabalhar, isto é, de produzir as condições de vida da sociedade; deste fato decorre, ou deveria decorrer, todas as determinações teórico-metodológicas, pedagógicas e administrativas, para a organização, o desenvolvimento e a oferta da EJA – conforme se verifica indicado no referido Parecer Nº 11/220 do CNE.

Dentre os sujeitos estudantes da Educação Básica, os impactos negativos da pandemia cairão pesadamente ou mais acentuadamente sobre os da EJA. Se já está estimada a evasão de quase 50 milhões de crianças e adolescentes da Escola, por conta da pandemia, esses números são mais desalentadores no universo da EJA; algumas informações levantadas junto a professores da modalidade, em diferentes escolas e municípios do Estado, indicam casos de evasão que variam de 50% a 80% dos estudantes. E ainda não se apurou o nível ou níveis de proficiência alcançados com o desenvolvimento do processo de ensino mediante atividades remotas; mas, do que se ouve, não são animadores mesmo entre as crianças e adolescentes – que supostamente tinham familiaridade e facilidade com as tecnologias de informação, especialmente para acessar e navegar nas redes sociais e plataformas diversas etc.

Se entre as crianças e adolescentes verifica-se as dificuldades aqui comentadas, para conectar e acompanhar o processo de ensino mediante atividades remotas, entre os jovens e adultos trabalhadores essas dificuldades estão mais agravadas; especialmente pela falta de equipamento adequado e acesso suficiente à internet e, ainda, a falta de tempo e ambiente para o estudo em casa. Daí se ouvir, conforme relato de professores da EJA: “Professor quando as aulas voltarem ao

²³ Conforme Cotrim (2012, p. 38): Marx define trabalho produtivo sob o modo de produção capitalista como trabalho que produz mais-valia e, portanto, é trabalho produtivo para o capital [...] Para compor a categoria de trabalho produtivo para o capital, a atividade deve não apenas produzir um resultado objetivo qualquer, ou ter um produto, mas resultar em um produto qualitativamente determinado: valor excedente.

normal, eu volto; meu celular não funciona, meu pacote de internet é muito pequeno e não aguenta baixar todo o conteúdo...” Não se trata de um problema de ordem didático-pedagógica – o problema é econômico; de fato, falta a esses estudantes condições materiais para o acesso e acompanhamento do processo de ensino, pelas carências já comentadas.

Sendo assim, caberá ao Estado garantir essas condições materiais, conforme se depreende do que está garantido na Constituição Federal; entretanto, não se viu até agora, uma manifestação do Parlamento no sentido de exigir do Executivo essa garantia – o Judiciário interpretaria o que ali está instituído nessa perspectiva? Do exposto, Parece evidente que a materialização dessa perspectiva – que requer concepções e procedimentos político-pedagógicos novos e inovadores, o incremento do processo de ensino e de aprendizagem com uma nova infraestrutura, a inclusão de novos profissionais e um novo protagonismo dos pais/mães/responsáveis – dependerá mais das lutas das massas trabalhadoras, incluídos os educadores, que de iniciativas e procedimentos voluntários da institucionalidade.

Referências

ARRUDA, Elismar Bezerra. A educação dos trabalhadores em mato grosso no tempo do agronegócio: contradições e perspectivas no capitalismo periférico. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, PPGEUFF, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

COTRIM, Vera. Trabalho Produtivo em Karl Marx. Velhas e novas questões. São Paulo: Alameda, 2012.