

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

THIAGO LIMA PEREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO
EM UMA ESCOLA DE BELO HORIZONTE**

BELO HORIZONTE

2024

THIAGO LIMA PEREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS: ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO
EM UMA ESCOLA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Analise de Jesus da Silva

Coorientador: Ágnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte

2024

P436p
T

Pereira, Thiago Lima, 1985-
Políticas públicas de educação de jovens e adultos e a rede estadual de ensino de Minas Gerais [manuscrito] : estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte / Thiago Lima Pereira. -- Belo Horizonte, 2024.
126 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Inclui apêndice contendo uma cartilha com o título: Diálogos entre políticas públicas e as práticas educacionais na educação de jovens e adultos].

Orientadora: Analise de Jesus da Silva.

Coorientador: Ágnez de Lélis Saraiva.

Bibliografia: f. 107-111.

Anexos: f. 112-115.

Apêndice: f. 116-126.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Políticas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Avaliação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Políticas públicas -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 4. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 5. Ensino médio -- Políticas públicas -- Minas Gerais -- Avaliação -- Teses. 6. Ensino médio -- Políticas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Avaliação -- Teses. 7. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Saraiva, Ágnez de Lélis, 1962-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO/TESE

THIAGO LIMA PEREIRA

Realizou-se, no dia 10 de setembro de 2024, às 08:00 horas, na sala 3111, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 562ª defesa de dissertação, intitulada Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e a rede estadual de ensino de Minas Gerais: estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte ESCOLA É COMUNIDADE, COMUNIDADE É ESCOLA: HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE DA EDUCAÇÃO NA ALDEIA PATAXÓ MEIO DA MATA, apresentado por Thiago Lima Pereira, número de registro 2021652399, graduado no curso de EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Analise de Jesus da Silva - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva (Fundação João Pinheiro).

A Comissão considerou a dissertação:

- ☒ (x) Aprovado.
- ☐ () Reprovado.
- ☐ () Aprovada com indicação de correções.

Título do Recurso Educacional: Cartilha: Diálogos entre políticas públicas e as práticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 10 de setembro de 2024.

Prof(a). Analise de Jesus da Silva (Doutora)

Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Doutor)

Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Ágnez de Lélis Saraiva, Usuário Externo**, em 26/09/2024, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 26/09/2024, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Analise de Jesus da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 27/09/2024, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 27/09/2024, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3572963** e o código CRC **D9AF6A39**.

Para Susu e Soso

Vocês são força, vida e futuro. A família que construímos no dia a dia, com todas as dificuldades e lutas diárias, faz cada segundo valer a pena. Amo vocês cada dia mais, sempre mais que ontem e menos que amanhã.

AGRADECIMENTOS

É impossível não começar pela minha esposa Suellen. A pessoa que mais me ajudou nessa longa jornada, que compartilha meu dia-a-dia e me dá forças para seguir em frente. A melhor companhia, o melhor sorriso e para o bem ou para o mal o conselho certo na hora certa. Te amo meu amor.

Minha filha que nasceu no meio desse turbilhão e que mesmo sem saber nada sempre me ensinou e assim estamos crescendo e aprendendo juntos. Papai te ama Sophia.

Minha mãe Divina e meu pai Raimundo (*in memorian*) que mesmo sem ter a chance de completar a educação formal sempre valorizam a escola. Sempre foram fontes inesgotáveis de conhecimento e minha bússola moral.

Minha irmanzinha querida Renata, que enfrentou desafios muito maiores que eu jamais imaginaria enfrentar e sempre com um sorriso no rosto e a força de uma guerreira.

Outra pessoa fundamental para escrita e pesquisa foi o Ágnez, pessoa gentil e com humanidade ímpar que me guiou e orientou mesmo sem eu saber nada, muito obrigado por todo ensinamento e paciência. Com sua orientação humana fui capaz de aprender mais que apenas sobre a pesquisa.

Aos amigos do GEHISLIT melhor grupo de estudos de todos os tempos que fazem com que a ideia de pesquisar possa ser divertida e mesmo assim frutífera. Principalmente a minha amiga de longa data Andrezza que me apresentou ao grupo e eu trago no meu coração para a vida. Também te amo Fred!

Aos amigos do RPG/Magic que proporcionaram momentos de distração que foram fundamentais para não “pirar”.

Aos colegas que fiz no PROMESTRE sejam eles discentes ou docentes, por mais que tenhamos feito a maior parte de forma remota foram incontáveis trocas com amigos que vieram da graduação ou outros que conheci na pós.

E por fim a todos e todas que encontrei em minha trajetória acadêmica, seja meus incontáveis anos como aluno, seja como professor ou tenha trocado “ideia” na rua. Todos os contatos geraram reflexões e cada uma dessas faz um pouquinho do meu Eu.

“O sonho das pessoas nunca morrerá! Existem três coisas que não podem ser interrompidas: o sonho dos homens, o fluxo do tempo e a vontade herdada, enquanto as pessoas continuarem buscando o sentido da liberdade tudo isso jamais deixará de existir.”

(Gol D. Roger)

RESUMO

O presente estudo, intitulado “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e a rede estadual de ensino de Minas Gerais: estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte” , analisou duas fases do ciclo de políticas públicas, a formulação e a implementação. O trabalho visita conceitos e algumas discussões da ciências políticas para buscar elementos para entender o processo de como as leis são elaboradas e conceitualizar os elementos que serão utilizados. Outro capítulo importante discutido é sobre a retomada histórica da EJA feita a partir da legislação e do contexto histórico de cada uma delas. As legislações pertinentes ao desenho da EJA são analisadas, como a Constituição Federal, LDB (9.394/96), Parecer do CNE/CEB 11/2000 PNE, Constituição Estadual, PEE e outras resoluções estaduais. Com esses elementos podemos fazer a discussão sobre a fase de formulação. O objetivo é compreender quais são os elementos evidenciados pela legislação de como o Estado entende a EJA e como ele se propõe a resolvê-la. Para a fase de implementação fazemos entrevistas com os professores e a equipe pedagógica no intuito de verificar como aquilo pensado pelos formuladores tem condições de ser implementado nas escolas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Ensino Médio.

ABSTRACT

This study, entitled "Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e a rede estadual de ensino de Minas Gerais: estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte", analyzed two phases of the public policy cycle, formulation and implementation. The work visits concepts and some political science discussions to find elements to understand the process of how laws are drafted and to conceptualize the elements that will be used. Another important chapter discussed is the historical review of the EJA based on legislation and the historical context of each one. The legislation relevant to the design of the EJA is analyzed, such as the Federal Constitution, LDB (9.394/96), CNE/CEB Opinion 11/2000 PNE, State Constitution, PEE and other state resolutions. With these elements we can discuss the formulation phase. The aim is to understand what elements are highlighted by the legislation as to how the state understands the EJA and how it proposes to resolve it. For the implementation phase, we conducted interviews with teachers and pedagogical staff in order to see how what was thought up by the formulators is able to be implemented in schools.

Keywords: Youth and Adult Education; Public Policies; Secondary Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Entrada da Escola.

Figura 2 - Sala de Aula da EJA. Figura 3
- Refeitório .

Figura 4 - Bebedouros.

Figura 5 - Entrada da quadra poliesportiva

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC- Ação Básica Cristã.

AI- Ato Institucional.

ANL- Aliança Nacional Libertadora.

AP- Ação Popular.

BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEB- Câmara de Educação Básica.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural.

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CPC- Centros Populares de Cultura.

EJA- Educação de Jovens e Adultos.

ENCCEJA- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

FAE- Faculdade de Educação.

FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário.

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAP+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais.

MCP- Movimentos de Cultura Popular.

MEB- Movimentos de Educação Popular de Base.

MDB- Movimento Democrático Brasileiro.

MEC- Ministério da Educação.

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MR-8- Movimento Revolucionário 8 de Outubro.

PDS- Partido Democrático Social.

PFL- Partido da Frente Liberal.

PCB- Partido Comunista Brasileiro.

PEE- Plano Estadual de Educação.

PP- Políticas Públicas.

PROMESTRE- Mestrado Profissional Educação e Docência.

SEA- Serviço de Educação de Adultos.

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

SEE- Secretaria de Estado da Educação.

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.

VPR- Vanguarda Popular Revolucionária.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES E FORMAS DE ANÁLISE	18
1.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DESTE CAMPO DE ESTUDO.....	18
1.2 DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	20
1.3 FORMAS E TIPOS DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	23
1.4 O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	24
2. POLÍTICAS PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO.....	30
2.1 BRASIL IMPÉRIO (1822-1889).....	30
2.2 PRIMEIRA REPÚBLICA A ERA VARGAS.....	34
2.3 QUARTA REPÚBLICA (1946-1964).....	38
2.4 DITADURA MILITAR.....	42
2.5 REDEMOCRATIZAÇÃO.....	46
3. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	51
3.1 Educação Popular.....	52
3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	54
4. Percurso metodológico.....	56
4.1 TEMA, OBJETO, JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESES....	56
4.1.1 OBJETIVO GERAL.....	56
4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	56
4.1.3 PROBLEMA.....	56
4.1.4 JUSTIFICATIVA.....	56
4.1.5 HIPÓTESES.....	60
4.2 ESTUDO DE CASO: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	60
4.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	62
5. ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A EJA.....	64
5.1 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS NORMATIVOS FEDERAIS.....	64
5.1.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL.....	64
5.1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/1996 (LDB).....	67
5.1.3 PARECER DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	70
5.2 INSTRUMENTOS NORMATIVOS DO GOVERNO DE MINAS GERAIS.....	74
5.2.1 CONSTITUIÇÃO MINEIRA.....	75
5.2.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	76
5.2.3 MATRIZ CURRICULAR DE MINAS GERAIS.....	79
5.3 DESENHO DA EJA ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS.....	80
6. IMPLEMENTAÇÃO DA EJA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	85
6.1 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DA ESCOLA.....	85
6.2 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E SERVIDORES DA COORDENAÇÃO.....	89
6.3 A ESCOLA E A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA: VISÃO DA DIREÇÃO.....	89
6.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	94
6.5 PROBLEMAS E POSSIBILIDADES VISTAS PELOS PROFESSORES DA EJA....	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO 1.....	109
ANEXO 2.....	111
APÊNDICE I: CARTILHA: DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	113

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisou as políticas públicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) formuladas e implementadas na rede Estadual de Minas Gerais. O estudo partiu do princípio que a política é um ciclo com diferentes etapas, tais como agenda, formulação, implementação, gestão, monitoramento e avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2011). Este estudo analisou duas dessas etapas: a formulação e a implementação. Esta escolha decorre da ideia de que no processo de formulação é possível identificar como a política da EJA figura na agenda do governo de Minas Gerais, o seu arcabouço legal e como é feito o seu desenho de acordo com o governo. Durante a implementação, foi possível identificar os principais agentes responsáveis: professores e coordenação escolar para compreendermos como eles entendem e aplicam a regulamentação da EJA no chão da sala. Neste sentido, identificamos como eles compreendem a regulamentação e o desenho da EJA, além do acolhimento na unidade escolar desses sujeitos que são os educandos no processo e por fim fazer a análise do currículo, sistema de avaliação, material didático, estratégias de ensino, aprendizagem e progressão.

Analisar a política da EJA da rede estadual de Minas Gerais desde a sua formulação, permite, entre outras coisas, identificar a sua concepção pelo governo do estado, o quanto ela se aproxima ou fica distante das orientações do CNE e da regulamentação federal e, também, como os professores enxergam e praticam na realidade da sala de aula. Parte-se do princípio aqui, que o conhecimento das normas e resoluções por parte dos professores vai ajudar que os mesmos se resguardem na hora de tomar decisões sobre forma e o conteúdo a ensinar. Além disso, foi utilizado como referência o conceito e as características da educação popular para analisar suas diferenças com o modelo de EJA desenhada na legislação estadual e praticada nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Para isso, este estudo discute as questões sobre políticas públicas, sua definição e o ciclo. Compreendendo como elas funcionam e quais os seus limites. Para realizar essa análise foi necessário entender o histórico de legislações voltadas para o público adulto, para isso foi realizado uma pesquisa sobre diferentes leis da EJA e o contexto que elas foram criadas, do império até os dias de hoje. Com isso é possível entender os limites de ação do professor no chão da sala.

Após a análise da legislação foi realizada uma entrevista com os membros da

comunidade escolar, especificamente a coordenação (Diretor, vice, coordenadores do Ensino Médio e especialistas) e com os professores. Essa divisão é realizada pensando nas diferentes atuações e contato com os educandos.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES E FORMAS DE ANÁLISE

1.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DESTE CAMPO DE ESTUDO

Para compreender tanto o conceito quanto a sua importância enquanto ação do Estado, um bom começo é identificar o surgimento das "Políticas Públicas" enquanto campo do conhecimento e como evoluiu a sua compreensão ao longo do tempo. Este campo de pesquisa surgiu nos Estados Unidos da América, na década de 1930 e rompeu com a tradição europeia de estudos na área. Neste sentido, enquanto os europeus direcionaram seus estudos para o Estado e suas instituições, a escola norte-americana desenvolveu suas análises na produção dos governos, que é o resultado da política (SOUZA, 2006).

No âmbito das políticas públicas, as questões orçamentárias são preocupações recorrentes dos gestores públicos e objeto de estudo de analistas. Elas envolvem, entre outras coisas, questões sobre tributação e o uso dos recursos financeiros públicos. Além disso, os estudos procuram analisar tanto as receitas quanto os gastos dos governos e do Estado. Nos países da América Latina, devido ao seu histórico de problemas inflacionários, estudos de políticas fiscais ocupam um bom espaço entre os pesquisadores e analistas (SOUZA, 2006). O exemplo aqui das políticas fiscais tem o intuito de mostrar que esse campo de pesquisa procura analisar de forma objetiva as ações do Estado. No entanto, é necessário considerar que os pesquisadores e analistas, particularmente no campo das políticas públicas, têm suas preferências e verdades próprias sobre aquilo que eles consideram ser o mais adequado na sua provisão. Fato este que influi nos modelos de pensar e estruturar as suas análises.

Voltando a atenção para as origens e trajetória histórica dos estudos de políticas públicas, a literatura especializada considera que os “pais fundadores” do campo foram Harold Laswell, Herbert Simon, Charles Edward Lindblom e David Easton. Apesar de serem relativamente contemporâneos e produzirem estudos exploratórios sobre o tema, cada um desses autores apresenta características e contribuições que moldam, diferenciam e influenciam pesquisadores do campo em períodos posteriores. Além disso, as diferentes abordagens fez com que o termo política pública adquirisse compreensão e significados diferenciados. (SOUZA, 2006)

Na década de 1930, Laswell propôs o termo *Policy Analysis* para designar a forma como cientificamente e por meio de estudos é possível analisar as decisões tomadas pelos governos (SOUZA, 2006). Nesta direção, a literatura especializada que emergia identificou três elementos distintos que deveriam ser objeto desse campo, que seriam as instituições, o

processo político e o objeto de debate. Neste estudo, será utilizado os termos em inglês, pois a sua tradução impõe limites, pois na língua portuguesa o termo política é utilizado para os três elementos, o que não ocorre na língua inglesa (FREY, 2000).

Dentro desse campo, outros conceitos são importantes para avançar no conhecimento dos termos apropriados para a análise das políticas públicas. Os referidos termos são 'polity' para denominar as instituições políticas, 'politics' para os processos políticos e, por fim, 'policy' para os conteúdos da política pública propriamente dita (FREY, 2000).

Dentro do campo dos estudos de política, o conceito de Estado apresenta variações e se transforma no decorrer dos anos. Isso fica evidente quando se olha para as diferentes formas que o conceito é utilizado nos estudos no final do século XIX e início do XX. Esse período, marcado por inúmeros conflitos, coloca em questão a ideia de progresso e desenvolvimentos das nações e do Estado. Muito daquilo que propagado pelos positivistas como crescimento da “civilização” e do Estado, culminaram em conflitos de grande proporções. Quando estes terminavam ou diminuía de intensidade, a população questionava sobre a realidade e os custos daquele progresso. Com isso, os pensadores passaram a discutir sobre o papel da sociedade na vida do indivíduo que antes era apenas parte do estado e não um sujeito.

Na trajetória dos estudos de políticas públicas, na década de 1950, Herbert Simon desenvolveu o conceito de racionalidade limitada, que trata da limitação que os legisladores têm seja por falta de conhecimento, informação completa ou abstenção de interesses próprios nas tomadas de decisão. Esse novo modelo de analisar as políticas públicas pensava sobre as insuficiências de informações sobre o ambiente que os decisores possuem para tomarem suas decisões. Essa insuficiência acaba por influenciar os “*policy makers*”, ou formuladores de políticas públicas, diretamente nas suas decisões sobre programas das políticas públicas.

Para evitar que as decisões tomadas pudessem ter efeito negativo sobre a sociedade ou problema que demandou a intervenção estatal, uma das medidas, propostas por Simon (1950), seria a definição regras claras e objetivas que possam limitar a sua abrangência e minimizem os impactos de decisões tomadas de forma arbitrárias nas ações do estado (SOUZA, 2006).

No final dos anos de 1950, Lindblom começa a pensar essas mesmas questões acerca da racionalidade limitada e passa a refletir sobre os papéis dos sujeitos nas tomadas de decisões e tenta compreender os fatores externos que causam determinadas escolhas. Essa

nova forma de enxergar os modelos de análise das políticas públicas tenta responder a certos questionamentos que se faziam cada vez mais necessários em uma época de tensões políticas extremas e as instituições trabalhando com situações completamente novas (SOUZA, 2006).

A partir desse momento, duas formas de se analisar as políticas públicas se apresentavam. De um lado os modelos de análise mais focados nas instituições e suas bases fortes que tem o poder de orientar o caminho que, muitas vezes, independe da vontade dos atores políticos. Por outro lado, há todo conjunto teórico que desenvolve sua análise direcionada mais para o comportamento visando enxergar a forma como os agentes e sua própria subjetividade orienta as decisões tomadas, ou seja, a análise Institucional e a comportamental.

Na década de 1960, David Easton começa a discutir elementos que mostram os caminhos que se estabeleceram mais tarde como neoinstitucionalismo. Neste sentido, ele começa a apresentar o conceito de *inputs* aos quais os tomadores de decisões estão sujeitos a influências externas nas suas ações. Além disso, ele traz uma importante definição de política pública como um sistema com elementos que conversam entre si (Souza, 2006).

Essas formas de análise, ou é possível chamá-las de escolas de pensamentos, dentro do campo de estudo da ciência política acabam se sobrepondo e criando novas formas de pensar sobre aquilo que eles enxergavam como carência ou vazios analíticos nas explicações anteriores. Elas destacam que as necessidades de mudanças sociais se refletem nas análises e nos seus modelos analíticos, mesmo que elas existam concomitante umas às outras. Quando se pensa em quem precisa utilizar as pesquisas ou estudos sobre políticas públicas, isso deve ser levado em consideração. O modelo neoinstitucional traz essas duas formas de conceber a provisão das políticas públicas para debate. Quando se pensa nas políticas públicas de educação, aquilo que é estrutural e orienta os caminhos tomados para resolver esse problema são importantes, mas também existem outros aspectos que precisam de reflexão que são as pessoas que participam direta ou indiretamente do seu processo de provisão. Esse modelo vai alinhar os elementos importantes da análise institucional e a sua necessidade, mas sem ignorar as questões comportamentais que impactam diretamente na forma como decisões são tomadas.

1.2 DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Agora que se tem uma breve noção de como surgiu o campo de estudos das políticas públicas, a tarefa é buscar um conceito “Políticas Públicas” que esteja mais próximo das necessidades da pesquisa. Essa tarefa não é simples, pois o conceito está em disputa e são

muitas as definições sobre qual ele é utilizado.

Estudos mostram que o conceito de política pública é polissêmico e, até certo ponto, impreciso pois admite diversas definições (RUA; ROMANINI, 2013). Há estudos que conseguiram identificar pelo menos oito diferentes definições que estão divididas em três grupos de finalidades. Estas últimas são: “A finalidade das Políticas Públicas e as decisões nelas envolvidas”, “O governo e a sociedade, os agentes públicos e os agentes da sociedade” e “O caráter público das decisões com claros objetivos de interferir na realidade, além de analisar as ações e omissões dos governos” (RUA; ROMANINI, 2013, p. 5)

Está claro que há diferenças quanto ao significado do termo que implica em uso diferente do conceito. Por este motivo, é possível considerar que o contexto em que essas discussões surgem está vinculado à atuação do Estado na sociedade contemporânea, ou seja, tornar mais efetiva a ação estatal. Essa ideia de modernidade pode ser entendida como o momento em que os sujeitos passam a ter importância dentro das sociedades, ou seja, o que antes eram vistos como algo do todo é pensado como indivíduo dotado de desejos e ambições. Esse fato gera dentro dessas sociedades, o reconhecimento dos indivíduos e com isso existe uma diferenciação social que vai além de questões particulares e do presente (sexo, escolaridade, posição social, etc) e passa a englobar questões morais e de perspectivas de futuro. Fazendo com que seja cada vez mais complexa a tomada de decisões sobre resolver certos conflitos (RUA; ROMANINI, 2013). O que afeta decisivamente a ação estatal, ou seja, as políticas públicas.

A partir do reconhecimento dos indivíduos e da sociedade como sujeitos das políticas públicas, um outro conceito então se faz necessário definir, que é a sociedade. De forma simples pode-se dizer que é o conjunto de indivíduos, dotados de interesses e recursos de poder diferenciados, que interagem continuamente a fim de satisfazer as suas necessidades (RUA, 2012). Isso reforça a ideia das especificidades dos indivíduos e aquilo que os mesmos buscam dentro da sociedade. A relação que cada um tem com a comunidade implica em demandas e soluções diferentes sobre qualquer assunto que seja gerador de conflito. Essas questões que geram diversas tensões e que podem desdobrar em violência, para solucioná-las fez-se necessário recorrer ao diálogo, ou seja, a política (RUA, 2012).

Antes de prosseguir sobre a discussão políticas públicas, é necessário diferenciar sociedade da política. Nesse sentido, a função da política associada à sociedade, apresentou vários significados que mudaram com o passar do tempo. O exemplo pode ser identificado nesta afirmação, “A função da política é a de resolver conflitos entre indivíduos e grupos,

sem que este conflito destruía um dos partidos em conflito.” (SCHMITTER, 1979 apud RUA; ROMANINI, 2013, p. 6). Essa definição mostra bem como a política aparece como uma das formas para mediar os conflitos, porém por ser um conceito inicial do reconhecimento do Estado enquanto arena de negociação e pactuação entre atores sociais, ainda não há a diferenciação do termo Políticas Públicas.

O termo política na língua portuguesa aparece para se referir a duas coisas, ou seja, tanto as disputas de poder e interação entre atores sociais na sociedade, quanto às ações do Estado para regulamentar as relações e evitar os conflitos sociais (RUA; ROMANINI, 2013). A literatura inglesa apresenta termos diferentes para referir-se às várias definições políticas, o que é um facilitador para entender as suas diferenças. A literatura sobre “*policy analysis*” diferencia três definições diferentes e relacionadas para a política. Para ilustrar isso, elas utilizaram os empregos do conceito de “*polity*” (FREY apud RUA; ROMANINI, 2013, p. 7):

- Policy: é o equivalente a políticas públicas. Ela parte do princípio que após as disputas políticas e eleitorais, as coalizões partidárias vencedoras definem agenda governamental que será implementada mediante políticas públicas. A agenda contém a lista de problemas que serão enfrentados pela via da ação estatal, ou seja, mediante as políticas públicas (BAPTISTA; REZENDE, 2011). Esta é a definição de política que mais interessa a este estudo, pois a EJA é uma ação estatal que considera o problema da baixa escolaridade da população e a necessidade de cumprimento do direito constitucional à educação (BRASIL, 1988, art. 6º).
- Politics: é o termo utilizado para definir o processo político. Ou seja, ele considera a política como as formas como os atores sociais se organizam e disputam os espaços de representação de interesses, seja os parlamentos ou os cargos do Poder Executivo. Neste caso, o termo traduz a política como ação da sociedade para o Estado, mais precisamente, a forma como as demandas e interesses disputam os espaços que definem a agenda e os recursos governamentais (RUA; ROMANINI, 2013).
- Polity: este termo é utilizado para identificar as instituições, agências e organizações que compõem o Estado. Estas compõem o que é denominado de sistema político que inclui o sistema jurídico e a estrutura institucional do sistema político-administrativo. (RUA; ROMANINI, 2013)

No Brasil o termo política se aplica às três definições, o que torna o conceito polissêmico, como já destacado anteriormente. Por este motivo, o uso do termo não precisa

vir acompanhado do significado que se deseja com ele. E no caso deste estudo, considerá-lo como ação do Estado em relação a sociedade na forma de programas de educação básica na modalidade EJA.

Ainda em relação a definição de política pública, Rua e Romanini (2013) trazem a diferenciação entre políticas públicas e decisões políticas e acrescentam que “toda política pública é uma decisão política, mas nem toda decisão política é uma política pública” (2013, pág 8). E segundo as autoras essa dimensão do “pública” se deve a autoridade do Estado ou seja amparadas por leis e legitimada pelos processos democráticos.

Além dos significados e da origem da "política pública", sabemos que os campos de estudos agregam em si formas diferentes de enxergar o problema. Assim, surgiu algo próximo de “escolas” de conhecimento em que a leitura do tema é feita sobre um viés específico. No caso da ciência política, durante muito tempo o debate ficou dividido entre dois tipos distintos de abordagens, ou seja, o behaviorista e o institucional. O primeiro com destaque no comportamento dos indivíduos como unidade de análise por considerar que os fenômenos são resultados das ações individuais. E o segundo coloca como sua unidade de análise as instituições, pois consideram que o que importa nas análises é o funcionamento destas, já que os indivíduos são unidades pequenas demais para influir no funcionamento da sociedade (MULLER; SUREL, 2002).

1.3 FORMAS E TIPOS DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A análise de políticas públicas é um campo da ciência política que se dedica ao estudo das ações do governo quando um problema se torna público e passa a figurar na agenda governamental. Em geral, ela se dedica ao estudo de como e porque determinadas ações são tomadas no âmbito do Estado e dos governos. Mais especificamente, ela se dedica a examinar as decisões que são tomadas pelos *policy makers* com o objetivo de estruturar e pensar as melhores decisões (RUA, 2012, p. 21).

Essas questões sobre a forma que o governo lida com diferentes problemas, a partir dos anos 1960, passaram a ocupar a agenda de pesquisas e, em grande medida, passaram a ter maior interesse por parte da população que passou a cobrar mais transparência e eficiência com o gasto público. E esses problemas passam a serem vistos de duas formas diferentes, aqueles que focam seus olhares nos formuladores e como eles lidam com os problemas que se tornam cada vez mais complexos e os pesquisadores que passam a trabalhar de forma multidisciplinar a fim de elaborar soluções concretas para o setor público (RUA, 2012).

Essa forma de pensar como são analisadas as Políticas Públicas desafiam e propõem algumas outras questões de pensar e diferenciar quais ações dos governos se enquadram neste campo de estudo. No limite, alguns estudos consideram que até mesmo o não agir por parte dos agentes governamentais pode ser analisado e fazer parte desse escopo de análise.

As decisões são mais facilmente compreendidas como formas do Estado se posicionar em relação a algum problema público e as suas tomadas de decisão. A partir da ação é possível identificar os diversos fatores que são pensados nos ciclos como importância do problema, grupos de interesse e até mesmo como o governo se posiciona frente a situação. Mas e com relação a não decisão, quando os *policy makers* não agem sobre determinada demanda aquilo também é entendido como um posicionamento e isso já vai gerar uma consequência (MULLER; SUREL, 2002). Rua (2012) divide essas formas de análises de políticas públicas em dois modelos distintos: Racional-compreensivo e Incrementalista. Esses modelos abordam os problemas de forma diferente. O racional-compreensivo é aquele que pensa a importância e relevância das instituições para provisão permanente e mais estruturada das políticas públicas pelas instituições. Ele leva em conta as análises mais racionais, de dados e evidências em que estrutura de cima para baixo uma macropolítica. O modelo incrementalista desenvolve suas análises a partir da micropolítica. Para ele, os atores políticos são mais relevantes nesse e, geralmente, estão pensando nas resoluções de problema a curto prazo e existe uma ligação mais direta entre a população e os formuladores.

1.4 O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Se as Políticas Públicas dependem necessariamente do Estado para sua provisão, qual seria o papel dos governos? Souza (2006) mostra três formas diferentes de interpretação do papel dos governos: a pluralista, a estruturalista e a elitista. Este estudo considera que o Estado possui relativa autonomia e dispõe de algum espaço de atuação, porém ele está sujeito a pressões externas e internas a ele.

Segundo Baptista e Rezende (2011), as análises das políticas, a partir da ideia de ciclo, considera a existência de determinados momentos e estes são chamados de estágios, fases ou etapas. Essa forma de considerar o processo de provisão de políticas públicas surgiu juntamente com a criação do campo de análises de políticas públicas como uma área de conhecimento. É interessante perceber que, apesar de não ser dito pela autora, essa divisão possibilita diferentes formas de analisar áreas e as etapas específicas do ciclo. Com isso, é possível identificar a atuação dos atores e os recursos utilizados em cada momento para barrar ou garantir que a política pública atinja os seus objetivos. Esta abordagem em ciclos

com suas etapas é uma maneira bastante didática de analisar cada um dos momentos ou etapas da política pública. Porém, na realidade, o processo de provisão é único e as ações dos atores interessados se misturam ao longo do trajeto entre agenda e avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2011).

Apesar do modelo de ciclo ser bastante promissor para análise de políticas públicas, um debate se formou ao longo do tempo sobre qual seria o melhor modelo de análise. Nos anos 1990, Howlett e Ramesh chegaram a uma fórmula que eles chamam de *improved model*. Segundo Baptista e Rezende (2011 p. 141), esse modelo é o mais recorrente utilizado na política pública. Ainda segundo este estudo, ele segue a percepção de um problema, formulação de proposta, decisão, implementação e avaliação. Ou seja, na verdade ele reforça o modelo de ciclo para análise das políticas públicas.

Importante destacar que em cada uma dessas fases há agentes públicos com diferentes objetivos e motivações, o que torna os resultados da política, em alguma medida, incertos quanto aos objetivos previstos. Além disso, em cada uma dessas fases há pressões de diferentes atores sociais e políticos e agentes econômicos com grande poder de veto (SILVA; MELO, 2000). Este cenário, largamente apontado pela literatura especializada, mostra que o diálogo com os diferentes atores internos e externos ao Estado é uma alternativa para superar resistências e entraves que possam afetar os resultados das políticas públicas (SOUZA, 2006). E é essa pluralidade de atuação destes atores e agentes que força os analistas e agentes públicos a pensar em cada um deles, os sujeitos com maior poder de atuação em cada uma das etapas do ciclo.

Como já se destacou aqui, há diferentes formas de apresentar as etapas do ciclo das políticas públicas. Uma das primeiras formas foi apresentada por Howlett e Ramesh que consta das seguintes etapas: montagem de agenda - formulação política - tomada de decisão e implementação - avaliação. A partir desta proposição, os estudos que utilizaram desta forma de abordar o tema variaram pouco na definição das etapas. Especificamente aqui, será utilizado as seguintes etapas: agenda, formulação, implementação, gestão e avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2011, p. 141).

Considerando a agenda como ponto de partida do ciclo, ela é definida a partir dos problemas que o gestor público ou o governo se propõe a enfrentar. Assim, em relação a ela, duas coisas precisam ser pensadas: qual o problema que entra na agenda e quem são os decisores que definem quais problemas entram ou não na agenda governamental. Para responder a essas questões, estudos recorrem às postulações de Kingdon (1995), para definir

que “Agenda: a lista de assuntos e problemas sobre os quais o governo e pessoas ligadas a ele concentram sua atenção num determinado momento” (BAPTISTA; REZENDE, 2011, p. 143).

Baptista e Rezende (2011), recorrem aos estudos de Kingdon (1985), para destacar que é possível identificar três diferentes tipos de agendas. A sistêmica, que contém problemas do país que não despertam a atenção do governo. A institucional, com os problemas que tem atenção do governo mas ainda não foram decididos. E, por fim, a agenda decisória que contém os problemas que o governo se propõe a enfrentá-los. Essa distinção proposta por Kingdon (1995) ajuda a compreender como os problemas ganham seu lugar na agenda do governo a partir da teoria dos múltiplos fluxos. Neste caso, são três os fluxos: de problemas (*problem stream*), de soluções e alternativas (*policy stream*) e o da política (*politics stream*) (KINGDON, 1995 apud BAPTISTA; REZENDE, 2011).

Esses três modelos de fluxos explicam as origens das demandas que concorrem para ser incluídas na agenda governamental e como acontece a inclusão. Por exemplo, o fluxo de problemas são as demandas providas de dados empíricos, acontecimentos marcantes como crises e outros eventos. Eles já contém a pressão popular e midiática para que sejam enfrentados pelo governo, ou seja, o apelo social funciona como forma de pressão. O fluxo de soluções e alternativas está ligado a *policy* que é a parte mais técnica dentro do governo. Já o fluxo da política está diretamente relacionada a essa parte da *politics* ou seja um vínculo direto com os políticos e sua habilidade de tornar determinados assuntos de interesse público ou não (BAPTISTA; REZENDE, 2011).

Independente de como esse fluxo tenha se originado, de acordo com Kingdon (1995) (BAPTISTA; REZENDE, 2011), a demanda, para entrar na agenda dos governos, precisa encontrar uma janela de oportunidade. A partir do momento que o problema está na agenda completa-se a primeira fase do modelo proposto de interpretação pelos ciclos, passa-se então a formulação do programa ou projeto da política pública.

A segunda fase ou etapa analítica do ciclo das políticas públicas é a que trata da formulação. Essa é uma fase em que a participação dos governos é fundamental. Nesse momento é delimitado o problema, desenhadas as ações, definidos os recursos e os indicadores de monitoramento e avaliação. A formulação de programas e projetos acontecem mediante normas legais e infralegais. Portanto, para se conhecer o conteúdo de um programa de uma política pública, o problema que se propõe a enfrentar, o seu público-alvo, os recursos disponibilizados e outras informações relevantes para sua implementação, é

necessário analisar a sua formulação (BAPTISTA; REZENDE, 2011 p. 148).

Ainda em relação à formulação, as disputas políticas não se restringem somente a agenda, elas se prolongam para formulação. Neste momento, elas se materializam na definição do problema, ou seja, se ele é menor ou maior, que indicadores serão utilizados, se o programa vai focalizar um grupo social menor ou vai ser direcionado a parcelas grande da sociedade. Enfim, a formulação também se configura como uma arena de disputas em torno dos recursos direcionados ao programa. Neste momento, grupos de interesse contrários à provisão do programa agem para impedir que o seu desenho possa ter alcance maior e, com isso, tentam impedir que a formulação seja abrangente e tenha relevância política (CORRALES, 1999).

O terceiro momento do ciclo, não menos relevante, refere-se a decisão quanto aos meios necessários para a provisão do programa. Ele está diretamente ligada ao ponto anterior já que todos o processo de discussão e negociação abrange a formulação e a decisão final tomada de como as autoridades irão lidar com a demanda e colocar em ação o que fora formulado. Este é um momento de conseguir a adesão dos agentes e servidores públicos responsáveis pela sua gestão e implementação. Construir espaços de diálogo e de interação em torno do programa proposto pode ser um bom caminho para superar possíveis obstáculos na sua trajetória até a avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2011).

A quarta etapa é a implementação da política. Esta não pode ser concebida como meramente burocrática. Ela envolve grande esforço dos gestores públicos para resguardar maior proximidade com o que foi desenhado na etapa da formulação e que atenda os interesses dos grupos que se mobilizaram para incluir suas demandas na agenda. Por isso, ela tem um importante conteúdo político. Além desse seu caráter político, ela envolve também diversos elementos da administração pública: como o sistema que organiza, informações, agentes implementadores e recursos. Reforçando o que já foi dito, neste momento os formuladores têm grande importância sobre o processo. Estes estariam situados na alta gestão da organização estatal e, por isso, essa forma de provisão poderia ser concebida como *top-down*, ou seja, de cima para baixo devido a essa estrutura hierárquica. No entanto, estudos mostram que o processo não é tão simples assim e envolve uma complexidade de relações que, muitas vezes, são tensas e podem afetar decisivamente os resultados das políticas públicas (SILVA; MELO, 2000).

Há críticas às concepções e abordagens *top down* (SILVA; MELO, 2000). Normalmente, elas são dirigidas à ideia de que as políticas são pensadas somente de cima

para baixo e de que seu trajeto até o público-alvo é linear. Silva e Melo (2000, p. 5) argumentam,

“Essa visão clássica do ciclo de políticas públicas (*policy cycle*) não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da política. Em outras palavras, não considera o *policy cycle* como um processo. A implementação é entendida, fundamentalmente, como um jogo de uma só rodada onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de intervenção é implementada de cima para baixo (*top down*)” (SILVA, MELO 2000 p.5)

Desta feita, há outras formas de entender e analisar as políticas públicas olhando não para cima, ou seja, para a estrutura burocrática da alta e média gestão. Nestes casos as abordagens consideram os elementos intervenientes na implementação, ou seja, burocracia implementadora ou do nível da rua e seus recursos, público-alvo, beneficiários e outros interessados nos seus resultados (FREY, 2000). Modelos de análises que se voltam para implementação e que tomam como objeto estes elementos destacados anteriormente ficaram conhecidas como abordagens *Bottom-up*. Um dos pontos mais relevantes destacados nestes tipos de abordagens é os estudos dos implementadores. Estes concebidos como o outro lado dos processos decisórios, são tidos como os responsáveis, em última instância, por executar as políticas de acordo com suas realidades, recursos, conhecimento do cenário e o alcance de suas ações (FREY, 2000; SILVA; MELO, 2000).

Para este estudo, a quarta fase do ciclo das políticas públicas é muito importante. Pois, grande parte dele será direcionado para a implementação, dando destaque aos implementadores, ou seja, os professores e professoras considerados como burocratas do nível da rua e, também, a escola que é tratada como agência implementadora. Os docentes estão colocados no chão da escola e são considerados relevantes demais para implementação de qualquer programa ou projeto de política educacional. Além disso, uma hipótese importante a ser considerada é que, para muitos destes docentes, eles estão abandonados na ponta do sistema educacional, tendo demandas grandes para melhorar o desempenho e a qualidade da educação ofertada. E consideram ainda que, muitas vezes, programas e projetos educacionais são pensados por técnicos que estão distantes da realidade das escolas estaduais e sem os conhecimentos necessários sobre o chão da escola. Por este motivo, os projetos e programas são formulados e os docentes estão obrigados a implementá-los sem recursos necessários para provê-los.

Voltando para o ciclo, a sua última fase, destacada pela literatura, é a avaliação. Essa deve considerar os resultados dos projetos e programas das políticas públicas, mas deve incluir, também, todo o seu processo ao longo do ciclo (BAPTISTA; REZENDE, 2011). Uma

avaliação processual deve fazer críticas e avaliar as demais fases do ciclo e dar especial atenção às tomadas de decisões. Essa forma de avaliação pode levar a três tipos diferentes de resultados:

- Avaliação de eficácia: o sistema de provedor de políticas públicas ao examinar os processos pode avaliar os fatores facilitadores e limitadores na obtenção de resultados e, ao mesmo tempo, o quanto se obtém. Ou seja, a referência para avaliação é o problema público e o quanto a política conseguiu mitigá-lo
- Avaliação de eficiência: faz análises da implementação pensando na relação custo benefício.
- Avaliação de efetividade: estuda a relação entre objetivos e metas em relação aos resultados obtidos.

O campo de pesquisa das Políticas Públicas é vasto e possui uma grande diversidade de temas e conceitos. Apesar do muito que já se produziu desde que surgiu como disciplina e área de estudo, ainda há muito o que fazer. Por este motivo, seria interessante sempre apontar as etapas, os campos de estudo que irá adentrar e deixar mais claros os motivos das escolhas.

Até aqui este estudo procurou identificar o processo de provisão de políticas públicas através da abordagem do ciclo. Neste, a ênfase na formulação e implementação se faz necessária porque será analisado o desenho da política da EJA na rede estadual de ensino de Minas Gerais e a forma como uma das suas unidades escolares executam o que está previsto. Por este motivo, identificar os problemas, tensões e possibilidades na formulação e na implementação, é fundamental para compreender o que está acontecendo com este programa da política educacional do governo deste estado da federação.

Feita esta abordagem, a seção seguinte será dedicada a apresentar o histórico da EJA no Brasil. Ela ajudará identificar alguns dos modelos que servirão como categorias analíticas e normativas para estudar a EJA da rede estadual de Minas Gerais.

2. POLÍTICAS PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO

Este capítulo apresenta alguns momentos da história do país e, neles, destaca a política de educação básica desenhada e implementada. Apesar das diversas formas de dividir a história da formação do Estado brasileiro, neste estudo ela será dividida em cinco fases distintas: Império, Primeira República à Vargas, Nacional Desenvolvimentismo, Ditadura militar e Nova república. Essa divisão, mesmo que feita a grosso modo, não é aleatória, ela utiliza acontecimentos da história política do país retratados pela historiografia (FAUSTO, 2001) e toma como ponto de partida o momento da, suposta, emancipação política, em 1822.

Como esta retomada histórica tem o objetivo de contextualizar a importância e as origens da política nacional da educação de jovens e adultos, em cada um dos momentos serão discutidos três contextos distintos: histórico, educação e educação de jovens e adultos. Essa diferenciação entre as modalidades de educação e EJA com o intuito de destacar como esta última à medida que se institucionaliza se aproxima ou afasta da educação popular.

2.1 BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)

O Brasil conquistou sua emancipação política em 1822 e durante algum tempo tropas militares se mobilizaram para combater tropas leais com ajuda de militares estrangeiros, principalmente da Inglaterra e França que tinham interesses comerciais com a nação (FAUSTO, 2001, p. 141). Essa distinção é importante para mostrar que havia motivos econômicos, em que o comércio depende de mercado consumidor e em sociedades baseadas no trabalho e na propriedade livre. Ou seja, em sociedades que avançavam para constituição de mercados livres e não escravistas. Porém esse pensamento predominava na Europa e não condizia com a realidade de partes importantes das elites brasileiras. Estas mais preocupadas em produzir mercadorias, principalmente, para o mercado europeu, acabou, por diversas razões, optando pela monocultura em larga escala que utilizava basicamente o trabalho escravo. Fato este que colocava o Brasil com uma realidade socioeconômica e política bastante distinta da europeia.

Essas particularidades fazem com que a primeira constituição brasileira outorgada em 1824, apesar de estabelecer alguns direitos civis e políticos, excluiu a maior parte dos brasileiros, neste caso, ficou de fora principalmente os africanos ou afro-brasileiros escravizados que somente são contemplados por ela quando atingem a condição de libertos, algo difícil de acontecer. Além da exclusão da maioria dos brasileiros dos primeiros esboços de cidadania, há que se destacar que esta constituição foi imposta por Pedro I que dissolveu a

Assembleia e ele mesmo fez o projeto que passou a vigorar no país (FAUSTO, 2001, p. 149)

O Império Brasileiro apresentava contradições relevantes que havia no Brasil quando este ainda era colônia de Portugal, mas que se manteve desde sua independência. Nesse caso, destaca-se a pressão de outras nações, principalmente as europeias, que condicionaram o seu apoio a facilidades de acesso ao mercado brasileiro que se mostrava potencialmente interessante aos seus interesses econômicos. Pensando em toda sua potencialidade, especialmente os Ingleses condicionaram o reconhecimento da independência com o fim do comércio de pessoas escravizadas e manutenção das vantagens alfandegárias constituídas pelos acordos de 1810 (LINHARES, 1996, p. 222).

E por último, uma outra questão importante a se pensar é que a estrutura política do Império brasileiro acontece com dois reinados e entre eles um período regencial que perdurou de 1831-1840. O período regencial é marcante por, entre outras coisas, acontecer diversas reformas com o intuito de diminuir o poder do imperador. Assim, no período imperial aconteceu momentos em que o poder do monarca se mostrava forte e centralizado, em um outros em que o governo foi feito por regências que agiram para reduzir e limitar os poderes da monarquia (FAUSTO, 2001, p. 163).

Pensando sobre a política de educação básica, a Constituição Imperial de 1824 não faz menção às palavras “escola” e “educação”. No entanto, no artigo 179 que dispõe sobre os direitos políticos e civis, na linha XXXII havia a garantia do ensino primário e gratuito a todos os cidadãos¹. Na linha XXXIII fala sobre os colégios e faculdades (BRASIL 1824).

Para Oliveira (2019, p. 41) a educação foi garantida na Constituição Imperial de 1824 a todos os cidadãos brasileiros, porém não foi criada nenhuma lei complementar que organizasse o ensino primário e nem explicasse como seria o financiamento. As preocupações eram apenas com os filhos da oligarquia e suas

¹ Baseando-se no conceito clássico de cidadania que pressupõe aos indivíduos o acesso aos direitos civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1963), no Império Brasileiro só podem ser considerados cidadãos os homens, brancos e donos de propriedades. Os demais brasileiros não se encaixam neste conceito. Portanto, é correto inferir que estavam fora do acesso a esse direito negros, indígenas, pobres e mulheres. Assim, a educação era um direito para poucos.

escolas particulares. E, também, não há registros que se tenha constituído redes de ensino pública seja a nível dos municípios, províncias e do governo imperial.

É durante o período regencial que é elaborada uma nova constituição que visa mudar alguns elementos da constituição de 1824, logo após D. Pedro I ter abdicado em 1831 começaram as movimentações políticas que visavam discutir a legitimidade das alterações na carta. Entre 1831 e 1834 uma comissão ficou responsável pelas mudanças e como resultado foi extinto o poder moderador e o novo regime foi de uma monarquia federativa (SLEMIAN, 2006, p.242).

A reforma constitucional trouxe maior relevância ao assunto "educação", dedicando ao tema seu próprio capítulo com dez diferentes artigos organizando e explicando o financiamento. Como por exemplo demonstrar preocupação com a alfabetização de trabalhadores como por exemplo no art. 139 onde regulamenta sobre a obrigatoriedade de empresas industriais ou agrícolas fornecer ensino primário gratuito. Apesar desse aparente progresso com relação ao tema no capítulo anterior, no artigo 138 é regulamentado o estímulo à educação eugênica, que deixa claro a divisão racial existente no país (BRASIL 1834).

Ainda no período regencial, o decreto regencial de 2 de dezembro de 1837 converteu o seminário de São Joaquim no Rio de Janeiro em um colégio secundarista, denominado colégio Pedro II. O intuito era criar um modelo a ser seguido nas demais províncias e municípios. No entanto, não há registros que os governos provinciais e locais tenham tomado alguma medida para implantar unidades escolares. O que mostra que a iniciativa ficou restrita a esta unidade escolar (OLIVEIRA, 2019, p. 44).

Sobre as Constituições do período imperial, Fausto (2001, p. 149) pondera sobre dois pontos: o primeiro é a exclusão dos escravizados dos poucos direitos assegurados para a população; e, segundo, a diferença prática entre realidade e a lei, já que mesmo a população livre dependia de um pequeno grupo de proprietários rurais para acesso a alguns serviços e bens públicos. Esses elementos servem como referência para se pensar em quais eram os grupos sociais atendidos pelas políticas de educação no Brasil durante o período imperial.

A política nacional de educação chegou a ser minimamente implementada pelo Estado brasileiro durante o primeiro reinado. Porém, somente bem depois e de forma lenta, algumas unidades de educação básica e poucas e raras faculdades foram surgindo. No entanto, a grande reforma começa a ser pensada no final do império, segundo Souza (2006, p.

185). Um político liberal chamado Leôncio de Carvalho cria um projeto de reforma liberal nas instituições de ensino do país. Esta reforma foi empreendida com o intuito de promovê-lo publicamente, mesmo que não tenha sido bem sucedido. No entanto, sua reforma acaba sendo mais longa que ele e começa a facilitar a multiplicação das instituições privadas.

Sobre a educação de adultos, é durante esse período que temos as primeiras mudanças legais que vão pensar sobre essa faixa etária. O decreto de lei nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 vai reformular a educação primária e secundária na corte. No artigo número 71 é feita uma regulação sobre ensino de adultos que se voluntariaram. Esse decreto estipula remuneração, conteúdo e frequência para essas aulas.

Segundo Nogueira (2016), durante o XIX a indústria, através de uma associação civil chamada Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, vai criar escolas noturnas para atender aos seus próprios interesses e necessidades. Essas ações sempre estão relacionadas a valores iluministas e de interesses próprios.

Mesmo com o recorte sendo as políticas públicas é importante marcar que a educação, como em outros momentos da nossa história, acontece por ação popular direta. A sociedade civil juntamente com a igreja promoveram a cultura e educação para a população, com o intuito de tirar as pessoas da ignorância inspiradas por ideais iluministas. Criando escolas, teatros, bibliotecas, etc como espaços de aprendizado e promovendo ações como conferências, leituras públicas e publicação de periódicos para educar a população. (NOGUEIRA, FARIA FILHO, 2016)

Sobre a educação de pessoas escravizadas, o decreto nº 1331 no seu artigo nº 69 proíbe alguns alunos de serem matriculados, entre eles o escravizado. Barros (2016) relata as contradições de uma educação obrigatória que a partir dos anos 1830 - 1840 que também proíbe o não-livre de se matricular, a partir dos anos 1850 é intensificado a proibição do acesso aos escravizados. A partir dos anos 1870 começam a surgir escolas noturnas que aceitam os libertos, para em 1880 acontecer o aumento dessas proibições. Esses movimentos de flexibilidade e rigidez nas leis sobre educação de escravizados são explicados pelos movimentos políticos e sociais da época sobre a disputa em torno da questão abolicionista.

Conforme foi analisado neste subtópico, sobre o Brasil Império, podemos perceber dois elementos importantes ao discutirmos educação. Primeiro que a construção desse império vai ser desenhada pensando seus cidadãos, que são uma minoria da população e esses não demandam do governos grandes estruturas públicas para criação de escolas. E

segundo que a realidade material daquele período não vai demandar que o trabalhador não tinha a necessidade de alfabetização, logo o Estado não iria construir escolas ou demandar recursos para que esses indivíduos tivessem acesso a educação.

2.2 PRIMEIRA REPÚBLICA A ERA VARGAS

O final do Império no Brasil foi marcado por inúmeras crises que a monarquia Brasileira teve que lidar. A guerra do Paraguai foi a principal responsável por gerar essas crises identificadas em dois campos da vida do Império. Um dos campos foi a crise financeira gerada pelos altos custos da guerra. O outro, como consequência do primeiro, se deu pelo fortalecimento dos movimentos abolicionistas e as questões dos escravizados que negociaram sua liberdade ao retornarem para o Brasil depois do conflito com o Paraguai se depararam com a situação ainda presente da escravidão (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 398).

Com o golpe militar em 15 de novembro de 1889, o Brasil iniciou uma nova fase da sua história política com desdobramentos na política, social e cultural. Importante destacar que o movimento republicano de 1889 não era coeso e apresentava visões divergentes dos diversos grupos que arquitetaram e atuaram na tomada de poder. É possível dividir o referido movimento em três grupos: i) os Liberais com os políticos de Minas; ii) os conservadores do Rio Grande do Sul; e iii) os próprios militares (FAUSTO, 1999, p. 139). Esses últimos tiveram grande influência e poder nos primeiros anos de governo. Em 1891 foi promulgada uma nova constituição baseada no modelo dos Estados Unidos.

Em 1894, Prudente de Moraes foi eleito o primeiro presidente da república dentro do modelo de “democracia” aristocrática que prevalecia. Essa primeira fase conhecida como Primeira República é marcada por ser um governo oligárquico, ou seja, o poder está nas mãos de poucas pessoas. Este poder se sustentava devido a dois fatores, a política dos governadores e o coronelismo (FAUSTO 1999, p.148). Esses elementos em conjunto fizeram com que fosse articulado entre Minas Gerais e São Paulo um pacto não escrito a partir de 1913, em que ocorreria um revezamento no poder entre eles que seria conhecido como Política do Café com Leite. Este pacto duraria até 1930 com a ruptura do pacto pelos paulistas e culminou com a adesão dos mineiros ao novo golpe de estado que ficou conhecido como Revolução de 1930 (FAUSTO 1999, p.153).

Os militares que pareciam ter ficado de lado com as oligarquias cafeeiras voltam para a cena política com o movimento tenentista na década de 1920. Eles buscavam maior participação política visando os seus interesses que coincidiam com o da classe média urbana no Brasil. Com o discurso de diminuir as desigualdades sociais e destruir o poder das

oligarquias (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.474).

Sucessivas crises políticas e econômicas abalaram as relações entre Minas e São Paulo fazendo com que Washington Luís ao indicar Julio Preste como seu sucessor encerrasse as relações entre os dois estados. Esses eventos marcam a primeira fase da república brasileira, devido a essas características políticas essa primeira fase é conhecida como República Oligárquica. Neste período, como já se destacou aqui, o poder está nas mãos dos grandes latifundiários.

Para Oliveira (2019) durante a velha república² foram realizadas diversas reformas no ensino básico e no superior. Contudo, de forma geral não existia a preocupação com o direito à educação e com a alfabetização de toda a população. Isso se deve, principalmente, ao modelo agrário exportador que predominava na economia brasileira. Até esse momento a educação está diretamente ligada às necessidades das elites e, de forma geral, o poder público não via sentido em investir na educação da população, principalmente, dos mais pobres.

Outro fator importante referente ao contexto brasileiro são as imigrações em massa que ocorrem desde o final do XIX e início do século XX. Aproximadamente 4 milhões de imigrantes chegaram ao Brasil neste período. Este acontecimento teve importante impacto nas relações sócio-econômicas locais, principalmente no estado de São Paulo que abrigou 52,4% desses estrangeiros (FAUSTO, 2022).

Após esse período denominado Primeira República teve início alguns eventos com grande repercussão na história do Brasil. Em 1930, diversos grupos sociais estavam insatisfeitos com os rumos tomados após a derrubada do Império. Então setores militares, empresários das indústrias, políticos do Sul do Brasil, de Minas Gerais e de alguns estados do Nordeste formaram uma grande aliança. Com isso, lançaram a chapa com Vargas para presidente e João Pessoa para vice,

² O termo utilizado pelo autor é bastante contraditório já que o termo “velho” é colocado pelo governo Vargas que se considerava o “novo”, a historiografia atual utiliza a “Primeira República”.

denominada Aliança Liberal. O grupo encabeçado por Getúlio concorreu contra o candidato paulista e saiu derrotado das eleições que mantinham os mesmos costumes que marcaram a República dos Coroneis. Além disso, João Pessoa, vice de Getúlio Vargas, foi assassinado por questões fora do campo político e isso deu novo ânimo a um golpe civil/militar que ficou conhecido como Revolução de 1930 (FAUSTO 2010).

Após os atos de 1930 que impediram a posse de Júlio Prestes e levaram Vargas à presidência, este último organizou o seu governo provisório (1930-1934). Neste período, deveria acontecer a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte que deveria ser seguida de eleições gerais. Ao longo dos quatro anos do governo provisório, Vargas enfraqueceu as oligarquias estaduais, conteve a revolta constitucionalista de 1932, convocou a assembleia constituinte, aprovou a nova Constituição Federal e convocou eleições indiretas que lhe deram o mandato constitucional pelo período de 1934-1937. No entanto, o cenário de democracia ampliada teve curta duração e com um autogolpe teria início sua ditadura, conhecida como Estado Novo (1937-1945). Em cada um destes períodos o Estado brasileiro e as políticas públicas tiveram feições diferentes que guardam muito do passado e inovações importantes.

Na primeira fase do período republicano ou oligárquico, o ensino público ofertado pelo Estado era limitado aos grandes centros e aos centros de cidades médias. A grande maioria da população era excluída. Durante o governo Vargas, destaca-se o movimento educacional auto denominado Escola Nova. Ele se propunha a mudar a estrutura educacional brasileira, introduzindo a seriação e pensando a educação em dois momentos. O Ensino Fundamental que visa o mercado de trabalho e o segundo focando os conteúdos que irão ajudar no Ensino Superior (Montalvão 2011, p. 22).

Para o autor é evidente que as mudanças propostas pelo movimento da Escola Nova, principalmente por Anísio Teixeira, era fundamentada em estudos e propunha uma nova estrutura organizacional para a política educacional do país. Concomitantemente, os escolanovistas defendiam que a mesma também deveria ser pensada para que as mudanças atingissem as classes populares:

“A inclusão de indivíduos das diferentes classes sociais numa mesma escola e a descoberta da relação entre a competência de ensinar e as fases do amadurecimento cognitivo foram os argumentos de Anísio Teixeira para por em xeque o uso da escola secundária como instituição formadora

de uma elite intelectual, valorizada por deter um saber privilegiado.” (Montalvão, 2011, p. 24)

Outro aspecto importante das discussões que se fizeram presentes na Assembleia Nacional Constituinte eleita em 1933 foi o início dos debates sobre a criação da Lei das Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (Montalvão, 2011, p. 26). Porém essas discussões foram interrompidas pelo golpe de Estado de Vargas em 1937 e o início do período ditatorial que seguiu a ele, conhecido como Estado Novo.

Durante esse período do Estado Novo houve o apagamento da produção de trabalhos que discutiam a educação nacional. Para conhecer um pouco das mudanças institucionais que aconteceram na política educacional, cabe recorrer à Constituição de 1937. Nos seus dispositivos aparecem alguns dos seus princípios orientadores. Nos Artigos 125 e 127 é possível ver que a educação passou a ser vista como direito e dever da família e o Estado passou a ser o responsável pelo seu financiamento. O artigo 129 organiza a educação básica em dois momentos diferentes: o primeiro para as classes menos favorecidas com o custeio do Estado para ensino pré-vocacional e o segundo para os filhos dos operários deveria ser oferecido pelas indústrias que seriam as responsáveis pela criação de escolas de aprendizes.

A Partir da década de 1940 começam a aparecer os resultados da intensa mobilização de setores da sociedade em torno da organização da educação básica e das escolas brasileiras. Um dos desdobramentos disso foi a publicação de diversas leis orgânicas. Este contexto de mudanças possibilitou, posteriormente, que a educação de adultos figurasse na agenda das discussões promovidas pela sociedade e nas arenas políticas, o que terminou com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942. (CUNHA 1979, p. 185)

A Lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942 organizou o ensino nas indústrias. Uma outra lei importante publicada um pouco antes regulamentou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). Para Cunha (1979) essas mudanças não eram separadas da realidade histórica que o Brasil vivia, já que nesse momento o mundo se encontrava em plena Segunda Guerra Mundial e a indústria nacional aproveitava o momento para o seu fortalecimento.

O período em Vargas esteve à frente do Estado brasileiro havia um movimento de renovação da política educacional que vigorou durante a Primeira República. Uma das principais mudanças foi que a educação passou a ser pública, universal e gratuita e como obrigação do estado. Neste cenário, diversos grupos sociais disputavam no campo político qual a visão seria adotada pelo Estado. Ao que tudo indica prevaleceu a visão dos grupos

políticos que enxergavam a educação como um meio para resolver problemas práticos para o Brasil, a mão de obra qualificada ou a regulamentação das escolas das elites.

2.3 QUARTA REPÚBLICA (1946-1964)

Período da história do Brasil conhecido por diversos nomes, entre eles República populista³ e República Liberal-Democrática⁴. Nesse período o Brasil encontrava uma situação de abertura política após o Estado Novo, mesmo que controlada por Vargas o cenário que surgia era incerto devido a acirrada disputa pelo poder. As mudanças realizadas pela Assembleia Nacional Constituinte em 1933 fizeram com que as eleições fossem mais democráticas daquelas que o Brasil teve durante a Primeira República. Com o voto universal e secreto as eleições ganham esse caráter democrático.

Segundo Ferreira (2010) o histórico antidemocrático e autoritário dos regimes anteriores era um impeditivo para a população brasileira, já que era uma nova experiência para eles.

A complexidade da sociedade que urbaniza rapidamente e as divergências de interesses entre os diversos grupos sociais, fez surgir um sistema pluripartidário, com partidos nacionais para a representação política (FAUSTO, 2010). Contudo, após um rápido período de existência legal, o Partido Comunista Brasileiro foi perseguido e levado à clandestinidade no ano de 1948. Essas medidas devem ser analisadas dentro do contexto internacional e da chamada Guerra Fria. Esta última forçava os governos a movimentar as peças dos tabuleiros e se alinhar com os Estados Unidos da América ou a ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Assim, o ato de colocar o PCB na clandestinidade cumpre a função de mostrar que a elite brasileira se alinhava com o bloco capitalista.

Existem elementos que fazem essa nova República ter características questionadas por alguns historiadores, principalmente o PCB sendo colocado na

³ Termo contraditório dentro da historiografia por não considerar os desejos e anseios da população, como se eles fossem somente manipulados.

⁴ Apesar do pluripartidarismo é evidente o viés liberal do período fortemente caracterizado pelo desenvolvimentismo.

ilegalidade e a perseguição do movimento operário pelas forças policiais. (Ferreira, 2010, p.13)

Após o suicídio de Vargas, aconteceram as eleições em que houveram disputas entre novos agentes políticos e os herdeiros da tradição varguista e do desenvolvimentismo. A instabilidade política, provocada, entre outras coisas, pela elite econômica do país que tinha dificuldades em aceitar as regras do jogo político eleitoral, se fizeram presentes durante a República Nova em diversos momentos. Um deles foram os fatos que culminaram no suicídio de Vargas. Outro acontecimento trágico foi a instabilidade que quase impediu a posse do presidente eleito em 1955, Juscelino Kubitschek. As tentativas de golpes e contragolpes atravessaram a presidência interina e uma tentativa de impedir o governo eleito visavam romper com a ordem democrática que era recente e frágil. Um elemento importante desses acontecimentos era a confirmação da existência de militares dispostos a tomar os rumos da nação, seja através dos processos eleitorais ou de golpes de estado (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.267).

O governo de JK foi marcado por rápido crescimento econômico nacional, principalmente no setor industrial. Seu principal programa recebeu o nome de Plano de Metas e propunha fomentar a economia brasileira, principalmente a indústria. Para isso, o Estado brasileiro se tornou carro chefe para financiar a expansão econômica e do parque industrial brasileiro. Outros marcos de seu governo foram as instalações de indústrias automobilísticas, investimentos em infraestrutura e a construção de Brasília (FAUSTO 2010, p. 242).

Sobre a educação no próprio texto da constituição de 1946 trazia alterações importantes em comparação com a anterior. No capítulo que trata da educação, o ensino primário era obrigatório para todos os brasileiros e de forma gratuita. O texto também determinava a responsabilidade das empresas com mais de cem funcionários deveriam ter estrutura para que seus funcionários e filhos de funcionários menores de idade tivessem aulas e pudessem concluir a educação primária.

Outra alteração importante do texto constitucional de 1946, foi a garantia de financiamento da educação. Apesar de insuficiente, este financiamento foi fundamental para que as mudanças propostas pudessem ser implementadas. A obrigatoriedade de percentuais mínimos das receitas dos membros da federação garante recursos fiscais para investimento em educação.

No Brasil houve uma importante expansão da oferta e cobertura do ensino básico

público neste período. No entanto, havia um passivo acumulado que deixou a maior parte da população brasileira sem ser alfabetizada ou com baixa escolaridade. Nessa época, havia uma mobilização de organizações sociais e dos governos de diversos países que começavam a pensar e propor que a educação de adultos para superação do analfabetismo e elevação da escolaridade da população. Entre os diversos movimentos internacionais, em 1949 é realizado pela UNESCO o primeiro CONFINTEA (acrônimo do francês de CONFérence INternationale sur l'Éducation des Adultes) realizado na Dinamarca. Em seguida, em 1963, uma outra conferência foi realizada no Canadá. Segundo o site da própria Unesco foram realizadas outras cinco conferências sendo elas: 1972 Japão; 1985 França; 1997 Alemanha; 2017 Coreia do Norte; 2022 Marrocos (Online).

A primeira CONFINTEA teve como objetivo realizar a coleta de informações sobre a educação de adultos. Para isso, os trabalhos foram realizados em quatro comissões, sendo cada uma responsável pelos seguintes temas: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente (IRELAND e SPEZIA, 2014, p. 85).

A segunda conferência aconteceu em 1963, é interessante analisar que historicamente o mundo caminhava para o que foi considerado o auge da tensão nuclear na Guerra Fria. Tratava-se da crise dos mísseis cubanos em 1962 e, também, um grande salto da tecnologia aeroespacial com a missão do soviético Yuri Gagarin, o primeiro homem a ir ao espaço. Esses grandes feitos contribuíram para aprofundar a divisão no mundo. No entanto, a Confinteia foi realizada alguns anos antes e o clima era de incentivo à cooperação internacional mútua vista como necessária para superação dos graves problemas socioeconômicos que atingia boa parte da sociedade mundial. Dentro dessa perspectiva de colaboração, os países em rápido desenvolvimento receberam algum tipo de ajuda dos países desenvolvidos para estimular que a educação de sua população adulta pudesse acontecer e superar os problemas decorrentes do analfabetismo (IRELAND, T. D e SPEZIA, 2014. p.122-123).

Do ponto de vista formal, foi a partir da constituição de 1934 que ensino de Jovens e adultos passou a figurar como obrigatório para o Estado brasileiro (artigo 150). Com isso, aconteceram mobilizações e discussões para a promulgação de legislação para que políticas públicas garantam a implementação e financiamento da educação do público jovem e adulto. Estas ações representaram, os primeiros movimentos do estado para prover programas educacionais e tentar corrigir o problema analfabetismo que atingia a maior parte da

população adulta do Brasil. Neste sentido, foram criados o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942 (FNEP) e o Serviço de Educação de Adultos em 1947 (SEA), além do desenvolvimento de campanhas como: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes em 1947 (CEAA), Campanha de Educação Rural em 1952 (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (BRASIL, S/D).

O Serviço de Educação de Adultos, criado em 1947, tinha como um dos seus objetivos organizar e coordenar os exames supletivos tanto em questões pedagógicas quanto em questões de logística envolvendo impressão e distribuição do material (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) começou em 1947 e se estendeu até o final da década de 1950. Ela era regulamentada pela Lei Federal 8.529/1947. O seu texto trazia a questão da gratuidade do ensino e, também, a educação de Jovens e Adultos, o que dava a Campanha o caráter de política pública. Com essa característica da política educacional direcionada a jovens e adultos, o Estado brasileiro movia na tentativa de enfrentar o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade da população adulta. Para completar o arcabouço legal, a chamada Lei Orgânica organizou e regulamentou o Ensino Primário no Brasil e mostrou a divisão das categorias, conteúdos pedagógicos e financiamento.

A lei organizou a educação básica em duas modalidades: o primário fundamental e convencional para crianças de 7 a doze anos; e o primário supletivo destinado a adolescentes e adultos. Além da organização direcionada aos distintos públicos-alvo, a legislação educacional diferenciou, também, os conteúdos. Nesse sentido, aqueles destinados ao primário supletivo passaram a ser um pouco mais enxutos que o outro (BRASIL, 1947).

Para Haddad e Pierro (2000), a CEAA foi mais relevante principalmente por criar uma estrutura para receber a educação de Jovens e Adultos e esta podendo ser mantida pelos poderes públicos locais posteriormente. Além disso, as outras duas campanhas realizadas pelo MEC tiveram impacto e a duração menor. Ainda segundo os autores, seria importante pensar sobre os motivos que levaram o Estado brasileiro a se preocupar com a EJA nesse momento. Eles argumentam que esta preocupação estava ligada com a questão de direitos sociais recém adquiridos e ideias liberais que passaram a circular com maior frequência. Além disso, era necessária uma qualificação mínima dos trabalhadores formais brasileiros para o projeto nacional desenvolvimentista.

O movimento de alfabetização do Adulto, também, enfraqueceu o estigma do analfabeto ignorante e diminuiu o preconceito. Além disso, com a normalização da discussão sobre educar adultos, os intelectuais se debruçaram sobre o tema para encontrar formas de acelerar o processo educacional e para proporcionar a sua rápida escolarização. Este acontecimento acabou por diferenciar a educação de adultos proposta pelas universidades e movimentos sociais daquela oferecida pelo Estado. Emerge neste momento a Educação Popular ganhou espaço e se difundiu com rapidez através das iniciativas de alfabetização empreendidas por Paulo Freire e pelo o movimento de educação de base. Paralelamente às iniciativas educacionais, cresce a discussão sobre o papel da educação de adultos e cresce a crítica feita por educadores, intelectuais e movimentos sociais daquela ofertada pelo governo direcionada a resolver as tensões políticas e satisfazer o mercado (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p.112).

Surgiram e ganharam força, em diversos lugares do país, os grupos de educação popular na década de 1960. Aqueles que mais se destacaram foram o Movimento de Educação de Base (MEB); Movimento Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). E não se pode deixar de citar o papel do educador Paulo Freire na elaboração de um novo paradigma educacional que trouxe os educandos para dentro do processo de ensino-aprendizado.

2.4 DITADURA MILITAR

Os militares deram o golpe de Estado em 1964 apoiados por parte da sociedade civil, empresários, igreja católica dentre outros com um discurso de combate a corrupção e a ameaça comunista. O período em que eles se mantêm no poder é marcado por fortes repressões às liberdades individuais e às políticas. A constituição de 1946, apesar de mantida, sofreu várias modificações e emendas que deformaram os seus princípios. Estas reformas centralizaram o poder na União e nas mãos do Executivo. Um dos instrumentos utilizados pelos militares para conduzir o golpe e implantar a ditadura foram os Atos Institucionais (AI) (FAUSTO, 1995, p. 465-466). Através deles, legitimaram institucionalmente o golpe, suspenderam pleitos eleitorais e transformaram as eleições diretas e indiretas, fizeram reforma partidária e suspenderam direitos políticos, entre outras coisas.

O Regime Militar conduziu a economia alinhada aos Estados Unidos da América. Além disso, exerce rigoroso controle da democracia brasileira limitando partidos, cassando candidaturas, perseguindo lideranças populares, alterando a lei eleitoral ao seu bel prazer, instituindo casuísmo, como os “senadores biônicos”, entre outros. Para que esse controle

acontecesse estabeleceu rígido controle sobre os trabalhadores, tanto urbano quanto rural, intervindo em sindicatos e prendendo as lideranças operárias e populares, além do aparelhamento do Estado (FAUSTO, 1995 p. 470).

Como já se informou aqui, os militares usaram e abusaram dos decretos leis e atos institucionais como instrumentos de institucionalização para dar um ar de legalidade à ditadura. Através destes instrumentos fizeram alterações legislativas reduzindo os direitos dos trabalhadores e retiraram poder das agências econômicas como o Banco Central e o BNDE. Com isso, passaram a conduzir a política e a economia do país com bastante autonomia em relação ao Congresso Nacional e às representações sociais e sindicais.

Em relação aos atos institucionais, o primeiro mudou a constituição de 1946 sobre a eleição, o mandato e os poderes do presidente da república, também confere aos chefes das forças armadas o poder de suspender e cassar mandatos do legislativo (BRASIL, 1964). O segundo modifica o processo legislativo e a organização dos três Poderes (BRASIL, 1965). O terceiro dispõe sobre eleições indiretas nacionais, estaduais e municipais (BRASIL, 1966). O quarto convoca o congresso para promulgação de uma nova constituição (BRASIL, 1966). E, por fim, o quinto ato amplia os poderes de repressão do Estado e fecha novamente o congresso (BRASIL, 1968).

Apesar do amplo poder que se auto conferiram e da quase destruição das forças de oposição e contestação ao regime, os militares começaram a enfrentar oposição que renascia à medida que aumentava as perseguições políticas, as dificuldades econômicas e o empobrecimento da população. A resistência e a oposição aos poucos começaram a se manifestar em diversas frentes. Neste contexto, muitos membros da igreja católica, principalmente no Nordeste, se organizaram e passaram a confrontar o governo principalmente tendo à frente o bispo Dom Helder Câmara, D. Paulo Arns, D. Pedro Casaldáliga e muitos outros. Ao mesmo tempo, os estudantes saíram da defensiva e organizaram protestos que ganharam as ruas, como a marcha dos 100 quando do estudante Edson Luís no Rio de Janeiro. Por sua vez, os políticos Lacerda, Jango e Juscelino, rivais de longa data, se organizam em torno da Frente Ampla com o objetivo de fazer oposição ao governo. Por fim, em 1968, eclodem duas grandes greves em Contagem (MG) e Osasco (SP) que no início buscavam melhores condições mas acabaram se tornando críticos do governo (FAUSTO, 1995).

A forma de oposição ao regime militar era debatida internamente aos partidos que estavam todos na clandestinidade e não tinha meios de realizar encontros para construção de

frentes amplas de resistência. Diante da violência da repressão, a luta armada foi defendida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). Porém, outros grupos e partidos já haviam optado por ela, como a Ação Popular (AP) e outros grupos. Ao longo da resistência foram surgindo outros agrupamentos de esquerda revolucionária como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Além disso, Carlos Marighella rompe com o PCB e funda a Aliança Nacional Libertadora (ANL) com o intuito de fazer frente contra os militares (FAUSTO, 1995, p.479).

Os grupos que partiram para luta armada começaram a agir ainda no ano de 1968 quando a repressão aumentou e ficou sem controle por parte da cúpula militar. As ações eram diversas e iam de confronto direto como ataque a representações da ditadura ou assaltos a bancos com intuito de expropriar fundos para financiar os grupos. Essas ações acabaram evidenciando o racha que existia no governo militar entre a sua linha dura que defendia o endurecimento da repressão e os demais que desejavam a distensão lenta, gradual e segura. A edição do AI 5 mostrou que a linha dura saiu vencedora da disputa naquele momento (FAUSTO, 1995, p.480).

Caso ainda existisse dúvida sobre chamar os governos militares de ditadura, elas se diluíram com a imposição do AI-5. Com ele a ditadura retirava as suas máscaras e mostrava o seu rosto violento e repressor. A chegada ao poder do General Médici e o crescimento da repressão mostraram que a linha dura chegou ao poder e a violência dos militares aumentou significativamente.

O período entre o final de 1968 e início de 1973 pode ser considerado o ápice da linha dura no poder. A partir daí, a oposição ao governo começou a crescer e as eleições de 1974, com ampla vitória do partido da oposição consentida, o Movimento Democrático Brasileiro, mostraram a insatisfação da população com o regime. O ano de 1974 marca o início da distensão quando começou a transição lenta e gradual para a abertura política (FAUSTO, 1995). Várias foram as razões que explicam o esgotamento da ditadura, entre eles merecem destaque a oposição consentida, o racha interno nas forças armadas, a oposição das esquerdas e da Igreja Católica, a falta de saída para o cenário político e econômico que se degradava a cada dia, entre outras coisas (FAUSTO, 1995). Há que considerar um fato relevante que mostra o quanto a ditadura estava descontrolada e o quanto isso influenciou no seu fim. Ou seja, com o recrudescimento da repressão, as forças armadas perderam o controle dos órgãos de repressão e isso fez com que militares de patentes inferiores passassem a agir sem controle na repressão aos cidadãos comuns. A partir disso, começa uma batalha nos bastidores para

retirada da chamada linha dura do poder e promover a chamada volta aos quartéis dos militares (FAUSTO, 1995).

Então após anos sendo comandados por militares e com diversos problemas econômicos que tinha um alto custo para a classe média que sofria com o descontrole dos preços dos produtos, recessão e desemprego. Além disso, havia uma perda de legitimidade e crescia o movimento social em busca dos desaparecidos e pelo fim das torturas. Ao mesmo tempo, crescia na Igreja Católica as Comunidade Eclesiais de Base e a Teologia da Libertação. O movimento sindical renasceu em busca das perdas salariais sofridas pela classe trabalhadora e pelos servidores públicos. A pressão era intensa dentro e fora do Brasil pela reabertura política. Com a transição gradual e negociada, os militares saíram não só intocados como receberam condecorações. E disseminou a ideia de não haver revanchismo, porém os governadores que apoiavam os militares tratavam com truculência a oposição. Assim, o Governo Militar terminou no mandato do general João Baptista de Figueiredo, em 1985. Contudo, a transição foi um longo processo que começou dez anos antes com Geisel e Golbery (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p 640-645).

Para a educação, o golpe militar de 1964 trouxe grandes retrocessos naquilo que estava sendo construído no período anterior. Os movimentos de educação e de cultura popular foram violentamente perseguidos e reprimidos. Além disso, os militares ocuparam os espaços centrais na elaboração e execução dos projetos educacionais. Essa repressão feita pelo Estado visava enfraquecer, esvaziar e acabar com os projetos educacionais questionadores, participativos da comunidade escolar e libertadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 113).

Com o apoio das igrejas protestantes de origem estadunidenses, através de movimentos como a cruzada de ação básica cristã (ABC), novas propostas pedagógicas para educação de jovens e adultos ocupam os espaços deixados pela educação popular. Começaram a tomar um caráter mais evangelizador do que educador. Com o passar dos anos a ditadura se tornou mais repressiva e até mesmo algumas ações antes apoiadas por eles passaram a ser controversas. Isso gerou problemas já que a educação era o local de maior interação com a sociedade. Diante da descontinuidade e relativo fracasso da cruzada cristã, um novo programa vai surgindo e ocupando esse espaço. Assim, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que passou a ser implementado em 1971, quando o ensino supletivo foi autorizado pela Lei 5.692 (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 114).

2.5 REDEMOCRATIZAÇÃO

O esgotamento da ditadura militar, a incompetência do governo João Baptista de Figueiredo em enfrentar a crise econômica provocada, entre outras coisas, pelo endividamento do Estado brasileiro, e as suas consequências levaram parcelas da população às ruas para exigir o fim da ditadura e eleições diretas para presidente da República. Esse novo momento de luta dos brasileiros pelo fim da ditadura militar aconteceu com manifestações gigantescas do povo lutando por eleições diretas, este movimento uniu diversos setores da oposição e dos movimentos sociais que faziam oposição à ditadura. Apesar de toda a pressão popular e da oposição que colocou nas ruas o Movimento pelas Diretas Já, a emenda constitucional Dante Oliveira que previa eleição geral em 1984, inclusive para Presidente da República foi derrotada no Congresso Nacional. Em seu lugar, houve eleição indireta que terminou com a vitória de Tancredo Neves e José Sarney para presidente e vice respectivamente (FAUSTO, 2006).

O período denominado Nova República começou por meio de eleição indireta para presidência da República, o que frustrou parcelas importantes da população brasileira. No entanto, o desejo de ver encerrado os anos de chumbo da ditadura militar com sua incompetência para resolver os problemas que afligia o país, trazia alguma esperança. Tancredo Neves foi eleito presidente da República e seu vice era José Sarney, político conservador que durante parte de sua trajetória havia apoiado a ditadura militar. Mesmo a eleição sendo feita de forma indireta no Congresso Nacional, a dupla Tancredo e Sarney optou por fazer uma campanha de rua, como se fosse eleição direta. O intuito era aumentar a legitimidade da eleição e mobilizar a população para o apoio a dupla que seria eleita indiretamente.

O processo eleitoral culminaria na transição iniciada em 1974 que punha fim à ditadura. Ela foi feita de forma ambígua, conservadora e com muita conciliação política com os militares e forças conservadoras que apoiaram o regime que terminava. Tancredo Neves estava doente e não viveu para assumir o cargo. Ele veio a falecer no dia 21 de abril de 1985 e assumiu a presidência de seu vice, Sarney. Como já se afirmou aqui, o vice que se tornara presidente era um homem que apoiou a ditadura militar desde o início e só pulou do barco no seu final, sua carreira política se dá como interventor no Maranhão onde agiu seguindo as orientações dos ditadores, ou seja, de forma autoritária, com pouco diálogo com a população e com graves denúncias de enriquecimento indevido (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p 668).

O primeiro governo da Nova República ficou marcado pela aceleração rápida e descontrolada nos preços, principalmente, dos alimentos, elevadas taxas de juros e a publicação Plano Cruzado que, entre outras coisas, substituiu a moeda, congelou os preços dos produtos e dos salários na tentativa de controlar a inflação. O congelamento dos preços dos alimentos acabou por gerar desabastecimento e corrida aos supermercados que ficavam com as prateleiras vazias. Antes, porém, de exacerbar as suas contradições, o Plano Cruzado criou em alguns poucos meses um ambiente de estabilidade e prosperidade há muito não experimentado pela população brasileira. Neste contexto, houve eleição para Assembleia Nacional Constituinte que deveria entregar uma nova Carta Magna para o país. No entanto, surfando na popularidade da frágil estabilidade, o congresso constituinte foi dominado pelos partidos conservadores PMDB, PDS e PFL. Estes dois últimos integrados por políticos provenientes da antiga Arena, partido que apoiou a ditadura. O resultado foi a promulgação de uma Constituição com muitas ambiguidades, ou seja, muitos avanços sociais, mas muitas permanências que garantiam uma certa tranquilidade a elite política conservadora, aos militares e a elite econômica do país.

Foi no contexto de seguidas frustrações políticas que os brasileiros foram às urnas em 1989 para eleger, depois de quase 30 anos, o seu novo presidente da República. Este cenário levou os brasileiros a procurarem um salvador que não figurasse entre as figuras clássicas da política brasileira, esse sujeito seria construído na figura de Fernando Collor que ficou conhecido como “caçador de marajás”. Sua eleição foi marcada por mentiras com intuito de gerar pânico moral, além das manipulações de discursos que a mídia criou para apoiá-lo (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p 675). Apesar de vencedor, Collor, eleito por um partido minúsculo, o Partido da Reconstrução Nacional, não conseguiu construir uma base sólida no Congresso Nacional. Por este motivo tentou governar sobre o parlamento, não respeitando os partidos e as instituições. O que foi responsável por diversos choques com o Congresso Nacional.

O governo Collor assumiu, entre outras coisas, com o desafio de controlar a inflação que estava descontrolada, combater o desemprego e a pobreza e colocar o país de volta ao crescimento econômico. No entanto, a escolha pelo controle inflacionário, mediante ajuste fiscal, era o que se destacava em seu plano econômico. Porém, seu plano seguiu o modelo tecnocrata que orientou os anteriores (DINIZ, 1998). Com isso, ele não foi discutido com a população e nem pelo Congresso Nacional. Veio na forma de um “pacote” fechado. Entre as medidas colocadas em prática havia o confisco de poupanças e congelamento dos salários. Mesmo com a população aceitando o confisco, a situação não mudou e em pouco tempo a

inflação já estava de volta e o governo já planejava um Segundo Plano Collor.

O desgaste provocado pelas medidas econômicas infrutíferas frente a deterioração dos indicadores sociais e econômicos, o fato dele agir sem apoio dos governadores e do Congresso e sem apoio popular, acabou minando seu capital político. Além disso, os inúmeros problemas que o governo enfrentava gerou grande insatisfação popular e ele foi perdendo o apoio inclusive da mídia que deu amplo apoio a ele durante o processo eleitoral. Com isso, as denúncias de corrupção começaram a acontecer. Foi descoberto que seu ex-tesoureiro de campanha PC Farias operava um grande esquema de corrupção em que o próprio presidente estava envolvido. A pressão popular foi aumentando até o ponto de começar a campanha do “Impeachment Já”. Este foi o primeiro de outros que seria um ferramenta política que manteria os presidentes pressionados pelo Congresso Nacional (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p 678-679).

Com o fim da Ditadura Militar, o debate sobre uma educação de qualidade e que forme o cidadão de forma crítica volta para ser debatida politicamente e socialmente. Com a Constituição Federal de 1988, apelidada de cidadã, a educação passou a figurar como direito positivo a todos os brasileiros (BRASIL, 1988, art. 6º, caput) e como obrigação aos brasileiros dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1988, art. 208, inc. I). Ela define, ainda, as normas para o funcionamento, financiamento e valorização dos profissionais da educação.

O texto constitucional previa a promulgação de leis complementares para fazer funcionar seus princípios básicos. Com isso, no ano de 1996 duas leis foram promulgadas para dar andamento aos dispositivos constitucionais incluídos nos artigos compreendidos entre 2015 e 2014. Neste sentido, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) mediante a Emenda Constitucional 14/1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como lei complementar 9394/1996. Estas duas normas regulamentam, entre outras coisas, questões referentes ao financiamento, currículo e responsabilidades dos entes da Federação.

O Fundef/Fundeb foi importante ferramenta para política educacional do país pois regulamentou o fundo fiscal com fonte de recurso e definição dos gastos com o financiamento da educação. Com a criação dos fundos, o país passa a ter uma fonte de financiamento estável e perene para financiar a política de educação básica. E a LDB definiu as diretrizes e reforçou as responsabilidades frente a provisão da educação básica no país.

Sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o país já publicou três

delas, a de 1961, 1971 e 1996. Estas leis têm a finalidade de organizar o sistema nacional de educação, ou seja, são vistas como ferramentas que "estruturam o sistema educacional, o planejamento centralizado e a descentralização da execução" MONTALVÃO (2011 p. 158). A primeira LDB foi precursora das demais e estava relacionada com o projeto desenvolvimentista e que até então não havia sido feita essa integração de planejamento.

Durante a ditadura Militar foi publicada pelo Ministério da Educação a Lei 5.692/71 que foi tratada como uma nova LDB por definir diretrizes que organizam o sistema educacional do país. Sobre a educação de jovens e adultos, lei 5.692 de 1971 estabeleceu que os ensinos do 1º e 2º grau seriam restritos às crianças e adolescentes, sendo os adultos contemplados pelo ensino supletivo como previa o dispositivo expresso no texto:

Capítulo IV: Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1971, art. 25, caput).

Ou seja, existe a preocupação da lei de tornar o sujeito apto ao trabalho e que a escola teria a obrigação de ofertar este ensino.

No início da década de 1990, diversas organizações sociais discutiam a qualidade e as especificidades da educação de jovens e adultos. Com isso, cresceu a pressão sobre os órgãos governamentais para desenvolver políticas para este público que não tiveram seu direito à educação garantido na idade adequada. O que forçou os governos subnacionais e o federal a ter nova postura em relação à educação de jovens e adultos. A nova LDB é discutida no congresso e a EJA foi pensada e incluída na mesma. Entretanto, mesmo constando no texto e estando garantido a sua gratuidade e universalidade, a EJA passou a ser contemplada nos recursos públicos para educação básica com a Emenda Constitucional 53/2006 que criou o Fundeb. A verdadeira mudança, segundo Haddad e Pierro, está na inclusão da EJA no ensino básico comum (Haddad e Pierro, 2000 p. 156).

A educação é cotidianamente utilizada por interesses políticos pensados em diversas variantes que os influenciam, exceto em educar. Os diversos momentos vistos até agora mostram o contexto nacional e como a educação era pensada dentro desse lugar. Enquanto não existiam uma necessidade laboral da educação, a mesma era ofertada de forma desregulada e sem financiamentos reais. Quando existe a necessidade de aperfeiçoamento técnico essa educação é pensada dentro daquele contexto e limitada àquele tipo de uso.

Esse modo de pensar tradicional de se pensar a educação é diferente daquela pensada pela educação popular. Quando são realizados debates pela ideia de aperfeiçoamento

individual, aquisição de cultura e entender as origens, essa educação não é imposta, limitada ou descolada da realidade material dos indivíduos. Um momento importante de efervescência da educação popular foi durante os anos 1950~1960 e a ditadura militar ceifou essas experiências educacionais de jovens e adultos altamente frutíferas.

A reabertura democrática trouxe novamente as disputas políticas sobre a educação. Nesse debate, é necessário entender os locais onde essa disputa é travada, quais são nossas armas e como fazer valer a educação libertadora que a educação precisa. Para além da qualidade educacional, é preciso pensar sobre como usar as leis e o debate para que a educação e os educadores se tornem o centro da discussão e sujeitos do debate.

3. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao realizar essa pesquisa que se propôs a pensar sobre o modelo de educação para jovens e adultos que o Estado de Minas Gerais promove, foi necessário pensar sobre o seu desenho institucional. Para isso, entramos nas discussões sobre análise de políticas públicas. Estes estudos mostram como as decisões são tomadas e quais os fatores influenciam para discutir agenda pública e governamental, pois somente quando uma demanda pública figura na agenda governamental, ela vira lei e em seguida começa o processo de implementação (BAPTISTA; REZENDE, 2011; RUA, 2013).

A trajetória da política educacional no Brasil, principalmente, programas voltados para jovens e adultos, não é linear. Ao contrário disso, ela é marcada por avanços e retrocessos ao longo de sua história. Um exemplo dos seus percalços é que somente na Constituição Federal de 1988, a educação virou direito subjetivo estendido a todos os brasileiros. Apesar dos avanços recentes da política educacional no país, com garantia dos recursos fiscais para seu financiamento, professores com formação melhor e melhor remuneração, ela ainda preserva muito da dualidade que esteve presente em sua história desde os tempos do Império. Em outras palavras, a política educacional brasileira ainda não conseguiu atingir níveis de equidade que assegurem aos mais pobres, escolas semelhantes às aquelas frequentadas pelos mais ricos (CURY, 2008).

Quanto à persistente baixa escolaridade de parcelas grandes da população e altas taxas de analfabetismo para a população acima dos 15 anos de idade, os movimentos populares reivindicaram e conseguiram pautar a educação e a Educação de Jovens e Adultos na agenda governamental. E isso se desdobra em duas consequências: primeiro, o Estado brasileiro começou a se preocupar com questões relacionadas ao analfabetismo, a universalização da educação básica e a construção de escolas de melhor qualidade. E segundo, a construção de prédios e a oferta de melhores insumos escolares são condições necessárias, porém insuficientes para resolver os problemas educacionais do país. Para isso, seria necessário reformular currículos e pensar novas pedagogias para população rural, indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+ e, também, para o público jovem e adulto com violação de seu direito à educação. A próxima seção tratará da educação popular como estratégia educacional para os estudantes das camadas populares, principalmente, os jovens e adultos.

3.1 Educação Popular

Para se discutir educação popular é necessário primeiramente apresentar a sua definição. Neste sentido, Brandão (2007) apresenta algumas definições e traz a ideia de que existem saberes e ao longo da vida que são ensinados aos mais jovens de diversas formas. Quando esses ensinamentos em determinado ponto formalizam um conjunto de saberes que são necessários a serem repassados, então, estrutura-se o que é chamado de educação. Nas palavras de Brandão (2007, p. 73),

“a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o 'desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.”

Para PINI (2012) a educação popular tem sua práxis na educação informal e nos diferentes espaços de sociabilização. Ela é oferecida dependendo do seu contexto histórico e da realidade daqueles indivíduos. Além disso, ela tem sua origem nos grupos e movimentos populares que se opõem ao excessivo formalismo da educação ofertada pelo Estado.

Assunção e Brandão (2012) discutem como se dá essa origem da educação popular e apresentam algumas das suas características: i) manutenção de certas tradições ao reconstruir o imaginário popular; ii) como forma de combater as desigualdades educacionais e socioeconômicas.

Para FREIRE (1993), a educação popular tem um sentido para ser utilizada no processo de alfabetização. Ela deveria ser utilizada desde o início do processo de alfabetização para que o indivíduo possa se tornar sujeito participativo da própria vida. A partir do momento que ele está politizado que ele se posiciona socialmente e reivindica aquilo que é direito,

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p. 19)

Paulo Freire (1993 p, 59) traz para os educadores o sentido que se constroi a educação popular. Para ele os educandos são excluídos de diferentes formas das escolas tradicionais e tem exclusões que acontecem apenas por vontade das escolas. Com isso, o aluno excluído da escola encontra através de gestos tímidos formas de “resistência cultural” e a partir do Movimento de Cultural Social e/ou ações culturais que esse educando participa do processo formador informal.

Para o autor, o processo formativo que nasce daquilo que ele chama de escola burguesa, é resultado de uma educação bancária, incapaz de enxergar as diversas dimensões sociais que atravessam a vida do educando. É do movimento contrário a este modelo educacional que surge a educação que valoriza as experiências dos sujeitos das comunidades, periferias e localidades vulneráveis e transforma o educar em um gesto que é também político. Este processo faz com que os sujeitos tenham compreensão do seu papel na sociedade e nas lutas de classes.

Houve, então, críticas contra um tipo de escola (particular ou do estado). Essa escola que exclui ou xingava de carente e assim condenava muitos ao analfabetismo, ela era uma escola contrária aos gestos dos excluídos e dos evadidos (Freire, 1993, p. 60).

A educação popular está relacionada a práxis dos educadores. Os educadores que promovem a educação libertadora. Isso acontece quando os educandos são sujeitos no processo e que a educação tenha sentido para sua vida. O sujeito será crítico quando saber onde exercer a sua luta e quando se ver como possuidor de direitos (FREIRE, 1993).

Ao analisarmos a legislação sobre a EJA, existe em seu texto um encaminhamento para que a EJA tenha o cuidado de incluir o educando no processo de ensino-aprendizado, por estar definido na própria legislação, no caso desse aluno é mais evidente que nas outras modalidades. Nesse sentido, a resolução nº 444, de 24 de abril de 2001 de Minas Gerais orienta no artigo nº 5 parágrafos IV e V orienta sobre a necessidade de adequarmos os conteúdos ensinados à realidade dos alunos e até mesmo o uso dos conhecimentos adquiridos por meios informais.

Esse movimento que pensa a educação cada vez menos bancária⁵ É uma característica muito relevante na modalidade da EJA, já que as *práxis* dessa educação popular precisam ser alcançadas. Para estudar a EJA é inevitável que se retome o pensamento de Paulo Freire. Ele propôs mais que um método de ensino, mas uma verdadeira reflexão sobre a educação, particularmente, a de adultos. O centro de suas propostas, estava o pensar o sujeito do processo educacional como

⁵ Nesse sentido fazendo alusão ao conceito de educação bancária combatida por Paulo Freire.

centro dessas relações ensino-aprendizado e sua criticidade vai ser o mediador de suas relações. Com isso o sujeito toma para si aquilo que aprendeu e é capaz de buscar melhores condições e direitos antes negados.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de jovens e adultos foi possível a partir da constituição de 1988 onde direcionava recursos para a educação de adultos dando início a um processo que vai legislar para que a EJA seja modalidade de ensino a partir da Lei 9.394/96, conhecida como LDB, essa lei tem em seu texto na seção V os artigos 37 e 38 a regulamentação da EJA como Política Pública.

A educação de adultos já era uma demanda da população, inclusive ela sempre se organizou e agiu educando e ensinando em vários lugares, meios e formas diferentes. Essa educação é ligada, também, à cultura popular (PEREIRA, 2017, 55). Conforme analisado anteriormente a educação organizada e implementada pelo Estado era mobilizada com interesses próprios e feita para manter as estruturas de poder. O trabalhador, pelo Estado, só aprendia o necessário para se adequar às tecnologias do mercado de trabalho, e as lutas por educação começam a ser específicas para adultos a partir da década de 1950. Sobre essa ação da sociedade civil, Haddad e Di Pierro (2007):

No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares.(Haddad e Di Pierro, 2007, pág 108)

É importante ressaltar que essa demanda gerada pela população exerce pressão sobre os agentes tomadores de decisão, fazendo-os legislar sobre o assunto. Esse tipo de demanda que vem da população para a classe política é chamada de *bottom-up* e a partir do momento que é legislado sobre o assunto ele vai ser decidido por um grupo diferente do que reivindicou e eventualmente pode não atender os anseios de quem buscou por essas PP.

O caso da EJA percebemos pela legislação que a forma e as necessidade que eram demandadas são esvaziadas daquilo que é produzido politicamente, como veremos posteriormente no caso analisado a modalidade no estado de Minas Gerais é reduzido e esvaziado de significado, propositalmente e paradoxalmente a EJA em Minas Gerais foi legislada para que não se tenha EJA de fato no Estado, apenas uma versão adaptada e

resumida da modalidade que atende os demais alunos do Estado.

A educação de adultos está diretamente ligada aos movimentos populares e posteriormente à educação de base, e isso cria um modelo visto para atender a população rural ou de trabalhadores urbanos alfabetizando e necessariamente politizando. A educação popular, como base da EJA, aborda temas sobre desigualdade racial, racismo, machismo e outros temas que impactam diretamente na vida desses educandos, já que essa forma de educar é pra vida. Pensa nas habilidades e necessidades dos sujeitos ali presentes. E era esperado que isso fosse transposto para a PP, nesse sentido a constituição de 1988 vai ser bem inclusiva e vai abrir caminho para a lei 9.394 de 1996 (LDB) que finalmente orienta a modalidade da EJA. Com isso, ela se tornou uma política pública e os estados e municípios deverão incluir em suas redes e sistemas de ensino essa nova modalidade. O formato que cada um deve dar a esta modalidade deve estar de acordo com a realidade local, por isso, ela deverá contar com leis municipais e estaduais para regulamentação.

4. Percurso metodológico

Esta seção é dedicada à apresentação da metodologia e do método de coleta e análise de dados previsto e já executado até este momento. Ele retoma a apresentação do tema, objeto, objetivos e hipóteses. Em seguida ele apresenta a justificativa para este estudo. Posteriormente, ele discute a importância dos estudos de caso para a pesquisa científica e suas possibilidades. Por fim apresenta as técnicas de coleta e análise de dados.

4.1 TEMA, OBJETO, JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

4.1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar a formulação e a implementação da política de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais.

4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as normas que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos promulgadas pelo governo do estado de Minas Gerais para as suas unidades escolares;
- Caracterizar a forma como as escolas públicas estaduais selecionadas implementam as normas promulgadas pelo governo de Minas Gerais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no estado.
- Compreender como os professores das escolas públicas estaduais selecionadas acessam, interpretam e implementam as normas estaduais que regulamentam a política estadual de Educação de Jovens e Adultos.
- Produzir uma cartilha dialogando com as normas estaduais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais e a educação popular.

4.1.3 PROBLEMA

- Como o Governo do Estado de Minas Gerais formula suas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos para sua rede de ensino e como as unidades escolares implementam esta modalidade de ensino no chão da escola?

4.1.4 JUSTIFICATIVA

Este estudo analisou a política de Educação para Jovens e Adultos (EJA) formulada e implementada pelo governo do estado de Minas Gerais. Para isso, foi feito um estudo sobre a formulação, a legislação que regulamenta esta política pública, mapeando suas diretrizes,

caracterização do problema que a demandou e como organizar e implementar a EJA em sua rede de ensino. Além disso, o estudo estudou como é composto o corpo docente e como ele entende e executa no dia a dia de suas atividades escolares a legislação e as orientações emanadas dos gestores educacionais do governo de Minas Gerais.

Através dessas análises da EJA na rede estadual de MG pudemos compreender como é a visão dessa modalidade pelo governo do estado, através do desenho gerado pelos legisladores e a partir disso entender como ela é implementada no chão da escola. Essa parte do estudo foi fundamental para entendermos qual é a solução oficial para esse problema e quais são as possibilidades de trabalho com as realidades encontradas pela comunidade escolar. Com isso, pode-se ver quais são as possibilidades e alcance da EJA para os alunos que, por motivos diversos, tiveram dificuldades de exercer seu direito pleno à educação.

A EJA enquanto uma modalidade da educação básica necessita ser pensada é vista como uma das formas de garantir a todos os brasileiros e brasileiras o direito à educação (BRASIL, 1988, art. 6º). Nesse sentido, de acordo com SANTIAGO (2005), esse é um processo conquistado através de lutas históricas divididas, pelo menos, em três fases: a primeira é anterior à Proclamação da República e não havia o debate sobre a democratização da educação, mas existiam projetos isolados de alguns membros da política. A segunda fase que ocorre após a Proclamação, a democratização se torna também uma necessidade, porém a educação de adultos é marginal e é vista como independente. A partir de 1985 com a redemocratização as discussões sobre a educação ganharam centralidade e a EJA passou a ser debatida de forma mais substancial na academia e pensada como forma de superar o analfabetismo, elevar o nível de escolaridade e garantir à população este direito social.

As discussões sobre as Políticas Públicas de educação no Brasil exigem, primeiro, entender como os governos e o Estado enxergam a educação. Para isso, é necessário consultar o que está escrito e oficializado através de leis e outros instrumentos normativos. Neste sentido, o caminho natural é iniciar pela Constituição Federal para ver o que ela diz sobre o direito à educação e a organização da educação básica. Outro instrumento a ser analisado pela sua importância e seu alcance é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - Lei Federal 9.394/96. Esta última é parte fundamental da construção e evolução do direito à educação no país, já que foi feita em momento político diferente do texto constitucional e sob diferente conjuntura política e social. Assim, sua análise contribui para identificar como a EJA foi se institucionalizando enquanto política pública ao longo do tempo e como ela foi interagindo com as demais modalidades da educação básica para

garantir o direito à educação.

Essa análise dos instrumentos legais que regulamentam a política da EJA serviu, também, para entender como os profissionais da educação e a comunidade escolar compreendem e executam o que está previsto na legislação e, assim, chegar na forma como ela é implementada. Para isso, as análises precisam chegar ao chão da sala-de-aula para perceber como a implementação acontece frente ao previsto nas normas e identificar como os elementos presentes nelas se concretizam nas escolas. A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é uma rede de ensino grande e diversificada. O que leva a crer que há diferentes formas de implementação da EJA. Contudo, a proposta deste estudo em fazer um único estudo de caso de implementação em uma unidade escolar tem a finalidade de aprofundar o conhecimento e identificar o quanto ele está próximo ou distante do desenho desta política educacional.

A realização da pesquisa e das análises seguiu através de dois caminhos. Primeiro, entender o conteúdo da legislação que regulamenta a EJA. Considera-se essa uma tarefa importante para entender, entre outras coisas, a teoria orientadora, as dimensões do problema, os objetivos, o público-alvo e os recursos mobilizados. Estas são dimensões conhecidas quando a política pública é formulada e se apresenta na forma de lei. Entendido esse processo, na sequência ela avança para a implementação, que seria o segundo caminho a ser percorrido pelas análises. Em um cenário democrático, há o diálogo constante com a sociedade e com a ponta final do ciclo da provisão da política pública, ou seja, quem vai executá-la, ou melhor, os implementadores do nível da rua (BAPTISTA; REZENDE, 2011). Estes últimos fazem parte do processo de implementação e estudá-los foi fundamental para entender como determinadas escolhas influenciam no resultado final da política da EJA.

Esse diálogo com o professor da EJA permitiu entender como ele se comporta ao receber inúmeras demandas, obrigações e deveres, mas que, muitas vezes, sem os recursos necessários para que possa trabalhar de forma plena. Para explicar melhor como esse trabalho vai ajudar o professor na sala-de-aula, a experiência deste pesquisador como docente em uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio serve de referência participante para entender dilemas, problemas e desafios nas rotinas escolares, no exercício da docência.

Como docente, estou na rede estadual de ensino de Minas Gerais há seis anos. Durante a formação havia receio de como seria a sala-de-aula. Por mais que tenha passado pelos estágios obrigatórios durante a graduação, a responsabilidade de assumir uma turma

sempre me causou muito receio. Para surpresa ao entrar na sala de aula pela primeira vez, havia um sentimento de conforto, foi possível exercer bem a função docente, apesar da pouca experiência e isso trouxe alguma tranquilidade. Como professor recém-formado e ainda sem ser do quadro efetivo da Rede Estadual e, por isso, sem ter a estabilidade na carreira docente do governo do estado de Minas Gerais, todos os docentes passam pela designação que é um período de incerteza e insegurança muito grande no início da carreira devido aos vínculos empregatícios precários e com direitos trabalhistas limitados.

A designação, como forma de contratação de grande parte dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, fornece alguns elementos para se compreender como a educação é pensada e executada pelo governo estadual. Neste sentido, mesmo com vagas disponíveis na maioria das escolas públicas estaduais e docentes aprovados em concursos públicos para esta carreira, estes não tomaram posse definitiva como servidores efetivos para exercer a sua função e, por isso, são contratados de forma precária. O que é relevante para compreender como os gestores estaduais na atualidade concebem a política educacional. A designação precária, além das incertezas e inseguranças, tem outros desdobramentos, por exemplo, nunca se sabe exatamente onde vai e com quais turmas irá trabalhar. Neste caso, ficam sujeitos aos mais variados públicos e escolas. E foi numa dessas que, recém-formado, mas agora com uma pequena experiência de que a formação foi completa e suficiente para exercer a carreira, que houve a designação para trabalhar em uma escola no noturno com turmas de EJA e o Ensino Médio seriado.

Ao entrar na turma do EJA a primeira coisa visível e destacada é a diversidade do grupo de alunos, todas as idades, grupos sociais, motivos de estar ali e tudo mais que se possa imaginar. No interior da sala-de-aula percebe-se que aquela educação que me ensinaram na faculdade não é pensada para todo mundo. Ela é pensada para um determinado grupo de alunos que estão em mais ou menos uma mesma faixa etária e obrigações (Mais ou menos porque o Brasil é muito desigual e como que a educação em muitos casos é um privilégio). Como poder pensar naquela turma apenas como alunos mais velhos?

Quando esse tipo de problema acontece e diante das inseguranças, é necessário recorrer aos estudos e leituras para tentar encontrar experiências registradas por pesquisadores para auxiliar no desafio. Durante as leituras foi possível identificar algumas coisas: primeiro, são recentes a preocupação em entender a EJA e suas especificidades. Aqui se percebe que ela é categorizada como outra modalidade de educação básica, mas também que, em muitos casos, fica aí e o tema não é aprofundado como uma política pública.

Voltando para a experiência como docente, ao recorrer aos colegas de trabalho, aconteceu um susto. Ou seja, mesmo aqueles mais experientes, às vezes, estão ali equilibrando os pires e se desdobrando para que possam conseguir executar algo. Isso motivou a procurar informações e encontrar os locais que pensam e discutem a EJA, e essa experiência proporcionou duas novas expectativas. A primeira é conseguir concluir com êxito a pesquisa e elaborar a dissertação, em que irá analisar como o governo do estado de Minas Gerais faz a provisão da sua política de EJA. Nela procura identificar como o professor trabalha e executa a sua função. Ao final da pesquisa será produzido um material de suporte para que os professores entendam as leis e dialoguem com suas possibilidades de ação. A segunda expectativa foi encontrar na FAE/UFMG o ambiente plural e de livre pensamento que se importa com os diversos aspectos da educação, particularmente a EJA. Neste caso, ao realizar o PROMESTRE será possível elaborar e divulgar materiais que contribuam para reduzir os problemas dos professores no início de carreira. Ao mesmo tempo que esses materiais contribuem para produção conhecimento em uma área carente de pesquisas, mas que tem profissionais muito empenhados em realizar um trabalho de qualidade para essa modalidade de ensino básico.

4.1.5 HIPÓTESES

Este estudo apresenta para serem testadas pela pesquisa e análise de dados, as seguintes hipóteses:

- O modelo da EJA de Ensino Médio implementada na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais apresenta características mais próximas do modelo seriado do Ensino Médio diurno direcionado ao público de 15 a 18 anos de idade;
- O modelo da EJA ofertada nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais analisadas está longe da educação popular que está na origem dos currículos pensados para o público jovem e adulto trabalhador. Neste caso, acredita-se que o currículo atual implementado na EJA nesta rede de ensino seja uma compactação em um ano e meio do currículo do Ensino Médio seriado de três anos.
- Por fim, como uma terceira hipótese a ser testada, a EJA implementada na escola analisada apresenta diferenças entre si e em ambas está longe da educação popular.

4.2 ESTUDO DE CASO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Existem possibilidades diferentes de se estudar os distintos objetos no campo das ciências humanas. Comumente são apresentadas duas possibilidades que seriam dos estudos

quantitativos e qualitativos. Estes últimos passaram a ser utilizados com mais frequência recentemente. Ambas as formas de se produzir estudos olham para conjuntos de dados. Porém, eles se diferem porque o quantitativo trabalha com universos ou amostragens grandes do objeto analisado e busca o rigor da análise através de dados numéricos e utilizam, às vezes, modelos estatísticos. Enquanto os estudos qualitativos consideram estudos de caso e análises documentais produzem melhores resultados de profundidade no conhecimento do objeto analisado. Neste caso, o pesquisador vai a campo pensando em buscar os mais diferentes pontos de vista sobre o fenômeno a partir de depoimentos e documentos formais, por exemplo (GODOY, 1995, p. 21).

Este estudo se propõe a produzir uma análise qualitativa dos dados coletados. Isto porque se trata de um estudo de caso simples e, também, porque as fontes de dados são as normativas do governo do estado de Minas Gerais para regulamentar a Educação de Jovens e Adultos em sua rede pública de ensino. Estas características do estudo acabam se aproximando do que NEVES (1996) considera como essenciais nos trabalhos qualitativos: 1- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2- O caráter descritivo; 3- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; 4- Enfoque indutivo. Essas características mostram as diferentes escolhas que são feitas pelo pesquisador para compreender os fenômenos e suas consequências, além de compilar os dados.

Dentro da pesquisa qualitativa há três principais tipos de análises possíveis que são a pesquisa documental, estudos de casos e etnográfica. Para GODOY (1995) a pesquisa documental deve ser considerada dentro dos estudos qualitativos, mesmo não atendendo as especificações anteriores devido a riqueza do material que pode ser utilizado. Ela trabalha com o conceito de Documento conforme a historiografia contemporânea, ou seja, como os mais diversos materiais produzidos pelo homem. Neste caso, destacam-se os diversos materiais escritos de informação e lazer e obras desde as literárias até conteúdos mais técnicos produzidos, por exemplo, por burocratas.

A Etnografia começa como um modelo específico de análise de diferentes grupos étnicos ou minorias sociais. Hoje em dia, ela é entendida de forma mais ampla para compreender os comportamentos de grupos sociais específicos e diversos e sua interação com as estruturas sociais (GODOY, 1995, p. 28). Ainda, segundo Godoy (1995), é a etnografia é um modelo de pesquisa que busca analisar o objeto dentro de seu contexto levando em conta os sujeitos e o ambiente.

“(...) é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência”. (VIN, R. K. *in* GODOY, 1995, p. 25).

Nesse contexto, a abordagem etnográfica exige que haja interação entre o objeto e o seu contexto socioeconômico e histórico. Os estudos deste tipo mostram a importância de reconhecer a contingência do tempo e espaço nos acontecimentos.

Apesar das suas possibilidades e contribuições para as ciências sociais, o método apresenta alguns limites e controvérsias. A principal delas está ligada à questão da generalização de eventos únicos, pois há uma tendência em achar que realidades únicas se aplicam em outras situações. Mazzotti (2006) argumenta que o problema está em supor que os resultados são pensados em como generalizar de um único resultado para problemas gerais. Para o autor o erro está em supor que a baixa amostragem desqualifica o resultado na hora de generalizar e não leva em conta que o objetivo é encontrar situações que sejam replicáveis.

Levando em consideração as diferentes abordagens que a pesquisa qualitativa possui, verificou-se que este estudo só será possível com a adoção do estudo de caso e, também, com a pesquisa documental. O objetivo geral deste estudo é produzir uma análise da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino de Minas Gerais. E, para atingir este objetivo, investigar como as unidades escolares implementam as normas que regulamentam essa modalidade da educação básica. Para isso, o estudo examina as práticas escolares dos docentes da EJA e o seu funcionamento em uma unidade escolar.

4.3 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa vai ser realizada de forma qualitativa e com análise de documentos. A forma de coleta de dados será uma entrevista semiestruturada com os responsáveis dentro da comunidade escolar pela aplicação das políticas públicas. O objetivo dessa entrevista é verificar a forma como as escolas executam o desenho feito sobre a EJA e seus desdobramentos. Através da entrevista se torna possível verificar qual é o entendimento da comunidade escolar sobre políticas públicas e até mesmo quais são as alterações feitas no chão da escola para que as mesmas sejam viáveis.

Esse questionário faz parte da estratégia da pesquisa qualitativa com estudo de caso e, também, análise dos documentos produzidos pela entrevista e com o material publicado pelo Estado de Minas Gerais que regulamenta a EJA.

“O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real” Godoy (1995).

A atualidade e a necessidade de entendermos o contexto atual faz com que esse método seja mais eficiente para coletarmos nossos resultados.

5. ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A EJA

Neste capítulo será feita a análise de como o estado desenha suas políticas públicas voltadas para a EJA. Essa etapa é importante, porque através dela entendemos como o Estado enxerga essa modalidade de ensino e como ele vai atender os educandos que dela participam. Além disso, como é proposta do trabalho entender como os professores e a comunidade escolar recebem essas legislações e como implementá-las no seu dia-a-dia.

Para atender ao recorte do trabalho foram selecionadas as seguintes legislações e/ou dispositivos legais no âmbito federal: Constituição Federal, a lei 9.394/1996 (LDB) e os pareceres do MEC. No âmbito Estadual iremos trabalhar com a constituição mineira e as resoluções.

Como essa documentação será possível entender o desenho institucional do estado para a EJA e a partir disso poderemos entender como ela é implementada nas escolas.

5.1 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS NORMATIVOS FEDERAIS

5.1.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL

O primeiro passo é compreendermos do que se trata o objeto a ser analisado, então vamos utilizar o conceito do próprio site do senado que diz que uma constituição é: “É a norma que trata justamente da elaboração das outras leis (como devem ser feitas, por quem, etc.) e do conteúdo mínimo que essas outras normas devem ter.” (Brasil, sem data). A constituição é quem organiza e estrutura o nosso país, seja fazendo as divisões e destacando as funções de cada um dos três poderes ou seja fazendo essa mesma estruturação dos entes federativos da União.

Ao todo em nossa história tivemos sete constituições sendo que as de 1824 e 1891 não tratam de educação ou escola no seu texto. Na constituição de 1934 vai ter um capítulo que trata de “educação e cultura” e mudanças importantes sobre como o Estado enxerga a educação irão acontecer, além de assumir a gratuidade mas também a obrigatoriedade do ensino primário vai ser vinculado formas de financiamento, como apontado em:

“Esta demanda já vinha dos anos 20 e graças aos esforços, empenho e pressão de vários grupos, em especialmente aquele articulado em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vai ter um desfecho na Constituição de 1934. Esta contém um capítulo próprio da educação no qual vários dispositivos outros concorreram para que a educação tivesse um perfil nacional como a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação de impostos para a área, o plano nacional de educação e o Conselho Nacional de Educação” (CURY 2015 p.401).

Outra importante designação deste documento é no seu artigo quinto item quatorze

designar a competência da união sobre as diretrizes da educação. Podemos perceber que nessa constituição não existe o aprofundamento nos temas relacionados à educação, mas ela acaba trazendo diversos fundamentos que percebemos que geram resultados no futuro como por exemplo a necessidade do plano nacional de educação.

Já no documento de 1937 percebemos como acontece um recuo nas liberdades educacionais gerados pelas condições políticas da época e o Brasil estar passando pela ditadura do Estado novo podemos perceber como a educação é afetada pelo conservadorismo. Dentre as mudanças na educação que são mais importantes, temos a retirada dos termos que relacionam educação para adultos, além disso a gratuidade da educação fica subentendida como optativa como podemos ver no artigo 130:

“O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL 1937).

É importante fazermos essas comparações que assim é possível ter a dimensão de como nossos direitos sempre estão sujeitos a uma vontade política e o conhecimento dos mesmos que faz com que a sociedade possa pressionar os políticos.

Em 1946 temos a promulgação de uma nova constituição por uma assembleia constituinte e podemos perceber que existem a retomada de alguns direitos previstos que também estavam previstos na constituição de 1937. como por exemplo a gratuidade e obrigatoriedade a todos conforme artigo nº 168, mas o texto não vai além disso e somente cita adultos quando fala da educação fornecida pela indústria: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL 1946).

No documento de 1967 não existe, no texto, a omissão dos direitos à educação da população adulta, porém conforme veremos ao discutirmos os Planos Nacionais de Educação vamos perceber como é feita alterações drásticas na forma e na execução dessas políticas públicas.

Como a constituição de 1988 é objeto direto desse trabalho serão abordados pontos chaves para entender como foi desenhado o modelo de educação que temos em vigor até hoje em dia, mesmo com as devidas atualizações e ampliações.

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta

Constituição.” BRASIL (1988)

Pela primeira vez no texto constitucional temos de forma clara e direta a educação sendo considerada um direito social, ou seja, diretamente responsável pelo bem estar da sociedade. A educação é reforçada como um direito de todos e no artigo 205 vai destacar que ela tem dois objetivos, formação social e qualificação para o trabalho. Esse ponto é importante já que nessa constituição temos a EJA categorizada como modalidade específica da educação básica, e diversas legislações acabam destacando somente o vínculo com o mercado de trabalho.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” BRASIL (1988).

Sobre as responsabilidades que o estado tem em manter os alunos independente de qual modalidade seja podemos perceber como isso é posto no inciso I do artigo 206 e complementado através de emenda constitucional nº 108 de 2020, onde a garantia desse direito se dá ao longo da vida.

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) IX- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” BRASIL (1988).

No artigo 208 podemos perceber que o Estado enxerga uma idade na qual é considerada própria, mas que mesmo assim alguns educandos irão precisar que seu direito que foi negado em algum momento da sua vida seja garantido, mesmo que a posteriori.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL 1988).

Para cumprir essa demanda deverão ser criadas condições que possibilitem o acesso à esse direito mesmo durante a noite conforme inciso: “VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL 1988)”

O último inciso do artigo 208 foi incluído através da emenda constitucional nº 59, de 2009. Ressalta que esse direito deverá atender utilizando programas suplementares garantidores dos meios básicos para que o educando tenha condições satisfatórias para conseguir se manter. Além de condicionar as responsabilidades do poder público para que esse direito seja atendido e vai indicar as devidas responsabilidades caso não consiga concluir.

“VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

Sobre questões curriculares é indicado no artigo nº 210 a necessidade de um conteúdo mínimo que respeite as regionalidades. no artigo nº 211 é feita a divisão das responsabilidades entre os entes federativos. No artigo nº 212 e 213 são propostas questões orçamentárias e a divisão do investimento.

O texto constitucional vai servir como base para que outras leis e programas possam se aprofundar e estruturar mais detalhadamente o desenho que o estado faz da educação, então seu último artigo na seção referente à educação será aberto que outras leis irão desempenhar esse papel.

5.1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/1996 (LDB)

Até os anos de 1960 a educação brasileira era centralizada não dando margem aos Estados e Municípios inovarem, logo após 13 anos de debates e negociação foi aprovada a primeira Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) no ano de 1961, lei nº 4.024/1961, dando assim maior autonomia para esses entes federativos.

O processo de educação é amplo e abrange diversas etapas da vida do educando. Seja na escola, família, movimentos sociais dentre outras atividades sociais estamos sempre propensos a aprender e ensinar. Essa lei visa regulamentar as questões da educação escolar. Então temos pela primeira vez em 1961 o Estado abrindo a possibilidade que cada região pense a educação como algo regionalizado e com isso fazendo com que as dinâmicas escolares sejam também contextualizadas pelas vivências dos alunos,

“O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC” (BRASIL, 1997).

Durante a ditadura militar entra em vigor a lei nº 5.692/1971 substituindo a antiga LDB e trazendo a nova cara da educação que o governo dos militares pretendia impor à população. Com o fim da ditadura novas discussões são necessárias para esse novo modelo de Brasil que passa a ser pensado, então com a constituição de 1988 começam a ter desenho

de como seria essa nova fase do Brasil. Para a educação apenas em 1996 com a lei nº 9.394 que voltamos a pensar novamente a educação.

Dentro da LDB assim como encontramos na constituição temos destaques nos títulos I e II que retomam a questão da necessidade de pensar a educação como formação para o mercado de trabalho, mas também pensar no lado social.

“Art. 1º(...)

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.(...)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” BRASIL (1996)

No texto da LDB é reforçada a questão da gratuidade da educação básica, com Estado entendendo como idade escolar própria dos 04 aos 17 anos e na sequência inclui aqueles que estão fora dessa faixa, assim como foi feito na constituição.

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, (...)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;” BRASIL (1996)

O título IV da lei irá novamente detalhar o papel de cada um dos entes federativos com suas respectivas obrigações. O texto também prevê e organiza os conselhos escolares e fóruns dos conselhos escolares. A Partir do artigo nº 12 temos as questões de organização escolar que são de responsabilidades da comunidade escolar, como pais e responsáveis, docentes e a articulação com a comunidade.

No capítulo II seção I irá encaminhar questões como calendário escolar, regimento de progressão e avaliação. as seções II, III e IV tratarão respectivamente dos currículos da educação infantil, do fundamental e do médio.

A seção V irá tratar diretamente da Educação de jovens e adultos, apesar de ser curta a inclusão dessa modalidade mostra como que dentro do desenho que o Estado faz para educação, pelo menos parte das peculiaridades da EJA são percebidas e discutidas com sua

autonomia das demais modalidades.

São dois artigos tratados na LDB, sendo que o primeiro trata da EJA como uma nova modalidade que tem como função atender aquele educando que foi evadido da escola em algum momento da sua vida e o Estado tem como obrigação oferecer esse direito à esses alunos. Esse artigo é composto por 2 parágrafos originais que tratam da gratuidade do ensino e impõem aos governos a necessidade de adequar o ambiente escolar para receber a EJA, seja adequar mobiliário como o próprio currículo e demais condições.

“Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” Minas Gerais (1989).

O terceiro parágrafo foi adicionado por lei em 2008, trazendo uma série de mudanças na lei adequando o ensino profissionalizante em diversos pontos da LDB articulando com as demais modalidades.

O segundo artigo específico da EJA trata de dois parágrafos discutindo questões de avaliação.

“Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.” BRASIL (1996).

O primeiro parágrafo trata de forma objetiva de quais as idade que podem realizar uma prova de supletivo. O segundo traz uma questão extremamente relevante para discussão de educação da EJA que é reconhecer os conhecimentos não formais obtidos pelos estudantes ao longo da sua vida.

O capítulo três vai tratar da educação profissional sem fazer aproximação direta com a EJA em si mas com todo ensino médio de forma geral, ficando de fora do nosso recorte. Assim como o capítulo quatro que trata de educação superior.

O capítulo cinco tem o texto problemático pois nele é feita uma diferenciação das modalidades de ensino ao utilizar termos como “educação regular” e “escola regular”, se o Estado tem como obrigação fazer com que o educando, seja qual for a etapa da vida, tenha acesso a educação básica, alunos que possuem uma necessidade especial para acompanhamento são novamente evadidos do sistema escolar.

Ao mesmo tempo em que a constituição também utiliza de um termo que acaba segregando os alunos como “rede regular”:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” BRASIL (1988)

Temos a LDB que tenta ser inclusiva em alguns momentos, como: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” BRASIL (1996). As contradições acerca de direito e condições garantidas são facilmente excluídas ao usar “regular” com o intuito de segregar aquilo que está na idade própria, o que é uma contradição já que ao reconhecer e criar resoluções para a EJA como modalidade ela já deveria ser considerada regulamentada, pois o estado com diversos regulamentos faz o seu desenho como política pública.

O título VI vai tratar dos profissionais da educação, não sendo apontado no texto nenhuma diferenciação para o docente que atua com a EJA.

Da mesma forma, o título VII especifica sobre as questões financeiras, discutindo sobre arrecadação e disponibilidades das verbas para a educação, não fazendo nenhuma ressalva específica sobre a modalidade da EJA.

5.1.3 PARECER DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O conselho nacional de educação (CNE) através da câmara de educação básica (CEB), produziu um parecer sobre a EJA que vai regulamentar como ela é desenhada pelo Estado. Esse documento é relevante já que ele manifesta em seu textos todas as “vontades” que apareciam de forma vaga na constituição e na LDB e de forma objetiva ele tem as diretrizes curriculares nacionais sobre o funcionamento da da modalidade de educação para jovens e adultos.

O parecer CNE/CEB 11/2000 é dividido em 10 partes que se propõem a tratar sobre a diretriz curricular que versa sobre a EJA. Logo em sua introdução é explicado que existem outros dois pareceres que tratam sobre o ensino médio e fundamental, mas que mesmo eles contemplando a EJA ainda era necessário tratar diretamente de questões de ampla discussão que não estavam contempladas com o debate anterior.

“Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente.” Cury (2000).

Segundo Cury (2000) o parecer é produzido com a participação da comunidade escolar no debate, segundo o relator foram três audiências públicas, duas teleconferências, também é mencionado sobre inúmeros fóruns, cartas e ofícios apreciados pela comissão.

No segundo item do parecer existe a preocupação de definir o qual o conceito e as funções da EJA e a primeira discussão realizada será realizada sobre a ideia de “idade própria” com a necessidade do relator de justificar em nota de rodapé a escolha do termo:

“A expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37.” Cury (2000).

O relator ainda aprofunda em questões sobre os motivos dos alunos acabarem ficando em média onze anos no ensino fundamental ao invés dos oito anos previstos (a alteração de ampliação do fundamental com o nono ano começou em 2005). Cury (2000) atribui essas mudanças principalmente a questões sócio-econômicas que acabam alterando o fluxo escolar e fazendo com que jovens e adultos não estejam cumprindo essa escolaridade obrigatória.

Ainda nesse item teremos uma importante análise de Cury sobre o papel da EJA em garantir direitos básicos dos educandos que foram negados a eles.

“Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” Cury (2000)

Sendo assim a primeira defesa sobre a EJA é relacionada a essa dívida histórica com esses futuros educandos, tanto por legados nacionais de descaso com a população quanto pela necessidade de se enquadrar em tratados internacionais que o Brasil é signatário como a declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. Cury (2000 p. 7)

O texto também vai pensar sobre a necessidade de que a EJA seja vinculada a um modelo pedagógico próprio em que aproveite questões sócio culturais desses educandos. Cury (2000, p. 9)

Finalizando essa justificativa percebemos como que o relator a todo momento se aproxima de ideias em que a educação tenha preocupações além do conteúdo, que possa ser reparadora e simultaneamente faça uso da experiência dos alunos e que possa abraçar espaços que não são necessariamente os formais de ensino,

“Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” Cury (2000)

O terceiro item vai discutir a legalidade para construção de um currículo da EJA. Na primeira parte vai fazer uma análise histórica sobre o direito da educação dentro da legislação brasileira. Utilizando argumentos vinculados à legalidade e ao direito social.

“Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo.” Cury (2000).

E para finalizar o terceiro item é feita uma análise sobre a legislação vigente. Ao finalizar o item três do parecer é feita uma constatação importante, que já foi alvo de críticas ao longo dessa dissertação, que diz respeito a questão de onde se encontra a EJA dentro do sistema educacional e responde a dúvida que fica subentendida sobre a possível hierarquização das modalidades:

“Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada.” Cury (2000, p. 27)

O quarto item vai discutir sobre o curso da EJA em si, como questões organizacionais, possibilidades de currículo, carga horária, etc. Sempre de forma abrangente já que a competência pertence aos entes federativos. Outro ponto abordado no item é referente aos exames onde serão discutidas questões referentes a idade para aplicação das provas, já que esses exames são os responsáveis pela titulação e não os de acompanhamento na rotina escolar.

O quinto item vai trazer um histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que remete às primeiras tentativas sistemáticas e oficiais do estado. O parecer destaca os movimentos organizados que pressionam a criação e ampliação dos sistema de educação até os movimentos do início da década de 1960 e é bem crítica ao falar dos retrocessos do período ditatorial militar brasileiro.

O sexto item destaca as relações públicas e privadas que buscam espaço dentro da EJA e como o campo complexo que se apresenta. O relator aproveita esse espaço de discussão para tratar de como o direito público subjetivo da educação necessita de participação popular que tem se organizado em organizações civis e fóruns buscando discutir e ampliar o entendimento social do ensino.

“Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca.” Cury (2000. p. 53)

O sétimo item trata de indicadores estatísticos sobre a EJA para que se tenha entendimento sobre as necessidades de recursos, financeiros e humanos, para que se possa atender e ampliar a modalidade.

O oitavo item faz a discussão sobre a formação dos docentes que irão atuar na EJA. O relator vai argumentar sobre as questões subjetivas de entendimento sobre a diferenciação do profissional que atua nessa modalidade e como ela tem as suas especificidades. Ao mesmo tempo é pensado formas de solucionar essa questão mediante a formação profissional complementar através de especialização.

O texto vai apontar diversas características da EJA como sendo necessárias de se levar em conta no momento da formação do docente. Elementos como empatia, respeito às diversidades e atenção a características sociais que podem impactar a relação ensino-aprendizado, porém a legislação vigente ao equiparar as modalidade no mesmo currículo das demais modalidades acaba favorecendo uma formação que seja mais genérica e que deixe a responsabilidade ao professor ao chegar em sala de aula a se contextualizar.

O nono item vai discutir a necessidade de uma matriz curricular para a EJA devido os educandos estarem em momentos diferentes da vida do qual a etapa havia sido pensada, justificando a necessidade inclusive de criar uma modalidade específica para os adultos. O relator aponta em diversos momentos do texto a necessidade de se atentar às questões de

horário e organização para a escola funcionar no noturno, acaba chegando à conclusão que Ensino médio e fundamental já possuem uma base comum nacional e as especificidades demandadas pela EJA já estão contempladas na LDB ao solicitar a adequação de acordo com o contexto do aluno.

“Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98.” Cury (2000, p. 65).

E para finalizar o item dez vai discutir o direito à educação. O relator vai fazer apontamentos importantes sobre a percepção que temos da EJA, a ideia de ela existir para compensar uma falha do passado não cabe mais. Ela é necessária como ferramenta pública de reparação que traz equidade, e se algo é reparado é porque antes não estava funcionando então ela é acompanhada de necessidade de mudança.

“(…)a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.” Cury (2000, p. 66).

Outro ponto abordado importante é trazer a discussão de quando se trata de idade correta, se houvesse uma educação universalizada não haveria discussão do uso desse termo.

“Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo todos tal como posto junto ao substantivo direito seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos.” Cury (2000, p.67)

O parecer vai trazer e desenvolver questões importantes e necessidades de adequações que ao pensar no ofício de professor 23 anos depois percebemos que ainda existe muito a caminhar e a melhorar. Mas o debate cada vez mais forte e acirrado seja na academia, seja em fóruns ou até mesmo na sala dos professores vai mostrar que do lado de quem implementa essas políticas públicas existe uma forma de agir e pensar a EJA.

5.2 INSTRUMENTOS NORMATIVOS DO GOVERNO DE MINAS GERAIS

O Estado de Minas Gerais compõe a república federativa do Brasil de forma autônoma política e administrativamente. O estado vai conter leis e regulamentações para organização interna desde que siga os preceitos legais da constituição federal, ou seja, mesmo com autonomia os entes federativos ainda estão sujeitos a federação.

O Estado está na sua sexta constituição e o texto atual tem a sua base criada em 1989 e consta com 113 emendas constitucionais que fizeram alterações ao longo desses anos. Além disso, temos a BNCC mineira e a resolução que trata especificamente da EJA no estado.

A divisão que a constituição propõe, qualifica o estado de Minas Gerais como responsável pelo desenho da educação quando se trata de ensino médio, logo as leis mineiras são foco principal desse trabalho, já que através delas será possível entender como Minas enxerga esse problema e apresenta resoluções.

5.2.1 CONSTITUIÇÃO MINEIRA

A constituição mineira aborda as questões educacionais na seção III a partir do artigo nº 195. Logo de início percebe-se a questão da função da educação como vistas ao desenvolvimento social e para o mercado de trabalho, é importante ressaltar que assim como foi feito na análise das normas federais é marcado essa questão da formação social e do trabalho para que quando avaliarmos como é desenhada a política pública.

“Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Minas Gerais (1989).

O artigo nº 196 reforça os princípios que regem a educação, tanto em questões relacionadas ao acesso e a frequência que devem ser o mesmo para todos, como também vai reforçar que essa gratuidade se estende a todo material e a alimentação a cargo do estado. Minas Gerais (1989 pág, 162-163)

O texto também vai destacar quais são as condições que o poder público realiza essa educação de forma gratuita e buscando a universalidade.

“Art. 198 – A garantia de educação pelo Poder Público se dá mediante:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno;

II – prioridade para o ensino médio, para garantir, gradativamente, a gratuidade e a obrigatoriedade desse grau de ensino;”

Da mesma forma que foi abordado uma rede regular na constituição federal é abordado na mineira, onde os alunos da chamada “rede regular” tem mais acessos e possibilidades dos demais. É importante apontar essas contradições pois é o mesmo texto que garante e que busca a universalidade que torna a rede desigual.

“III – atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento públicos adequados, e de vaga em escola próxima à sua residência;” Minas Gerais (1989).

Ainda nesse artigo no item XII percebemos que de certa forma já havia preocupação com o ensino noturno e supletivo. “XII – expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo, adequados às condições do educando;” Minas Gerais (1989).

O artigo nº 199 trata da educação no ensino superior, o nº 200 vai abordar as questões do currículo, destacando a autonomia do estado para que a formulação do mesmo seja pensando questões regionais.

“Art. 200 – Respeitado o conteúdo mínimo do ensino fundamental estabelecido pela União, o Estado lhe fixará conteúdo complementar, com o objetivo de assegurar a formação política, cultural e regional.” Minas Gerais (1989).

O artigo 201 a 203 trata de questões financeiras sobre arrecadação e distribuição de impostos priorizando a educação básica, além de estabelecer que os profissionais de educação deverão receber no mínimo conforme o piso nacional.

No artigo 204 trata do Plano Estadual de Educação que é um documento que vai desenhar o modelo de ensino que o Estado de Minas Gerais prevê como o ideal para atender suas atribuições constitucionais.

Finalizando o texto com os artigos 205 e 206 que resguardam o Estado de como agir para fornecimento de recursos para a rede municipal e autoriza as atribuições do Conselho Estadual de Educação para supervisionar o funcionamento das escolas.

5.2.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O plano Estadual de Educação (PEE) atualmente está vigente conforme a lei Estadual de Minas Gerais nº 23.197 de 2018 e tem validade até o ano de 2027. De acordo com o portal de educação do Governo de Minas Gerais, ele está em consonância com o Plano Nacional de Educação formulado no ano de 2014 com vigência até 2024.

Segundo o referido portal do Estado:

“O PEE é composto por 18 metas, relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes, à melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior, à valorização profissional, ao fortalecimento da gestão democrática e à melhoria do investimento público na educação” (MINAS GERAIS, PORTAL SEE).

O PEE de Minas Gerais apresenta as metas e estratégias para política educacional no

estado direcionadas à Rede Estadual de Ensino e aos municípios. Ele foi elaborado de acordo com as demandas e especificidades de Minas Gerais. Para garantir a sua execução e que atinja as metas propostas, é sugerido que haja o acompanhamento por parte da sociedade. O PEE-MG é composto por 18 metas, no entanto, somente cinco foram atingidas plenamente, sete parcialmente e seis estão apenas previstas, sem previsão de execução (PORTAL DA SEE)

Algumas metas são direcionadas para a política estadual e ao público alvo da EJA. Por exemplo, a Meta 8 prevê o aumento da escolaridade para a população mineira de 18 a 29 anos de idade. Ou seja, esta meta tem a finalidade reparadora e pela idade definida, ela deverá ser atendida pela EJA. A Meta 4 prevê a universalização do acesso à educação básica. A EJA como modalidade desta educação é impactada por ela, pois o público acima dos 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental deverá ser atendido por ela. A referida meta está assim descrita,

“Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (MINAS GERAIS, 2018).

Apesar desta meta 4 ser direcionada aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio seriado e diurno, ele se reflete na EJA. Isto acontece porque esta modalidade atende pessoas com deficiência que passam a ter acesso garantido na rede de ensino, sem precisar estar confinado em escolas tidas como especiais. A estratégia 4.11 estabelece que esse atendimento também deverá acontecer na EJA, garantindo a todas pessoas com deficiência o direito de acesso à escola pública.

A Meta 8, como destacado aqui, tem a previsão de elevar a escolaridade da população dos 18 aos 29 anos de idade. Este é um objetivo ambicioso, pois para garantir os 12 anos de estudos para esses sujeitos é necessário criar as condições de acesso e cobertura por parte do Ensino Fundamental e Médio pela EJA. O que exige investimentos que a atual administração pública do estado de Minas Gerais tem relutado em fazer, para cumprir o ajuste fiscal que ela julga ser mais relevante que o bem estar da população. A referida meta, está assim redigida,

“Meta 8 – Elevação da escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo para as populações do campo, indígenas e quilombolas, para a população das regiões de menor escolaridade no Estado e para os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, além da equiparação da escolaridade média entre negros e não negros declarados ao

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE” (MINAS GERAIS, 2018).

A Meta 8 contém dez estratégias, àquelas direcionadas para a EJA, são:

“Estratégia 1: Institucionalizar políticas públicas permanentes de EJA que proporcionem a continuidade da escolarização para a população que esteja fora da escola e com defasagem idade-série, associadas a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial” (MINAS GERAIS, 2017).

Esta estratégia prevê a necessidade de criar políticas públicas voltadas diretamente para EJA e de forma permanente para garantir a continuidade do estudo para a parcela da população mineira que não conseguiu ter o direito à educação assegurado. Ou seja, ela visa reparar a privação do acesso à educação na idade adequada (CURY, 2001).

“Estratégia 2: Desenvolver metodologias e implementar programas de correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado e recuperação e progressão parcial, priorizando, entre os segmentos populacionais abrangidos na meta, os estudantes com rendimento escolar defasado.” (MINAS GERAIS, 2017).

Esta estratégia visa corrigir o fluxo e acompanhamento pedagógico para alunos com baixo rendimento escolar. Todos os anos há um percentual em torno de 3% dos alunos do Ensino Fundamental e Médio diurno e seriado que migram para EJA. Em alguma medida, esta modalidade de ensino já contribui para correção do fluxo escolar no ensino seriado. Portanto, a estratégia reconhece esta finalidade e institucionaliza esta função para EJA.

As estratégias 3 a 7 são direcionadas para melhorar o acesso a EJA. Para isso, elas preveem a gratuidade, ações de estímulo à frequência, redução do absenteísmo e evasão, fazer busca ativa do público alvo, garantir acesso gratuito aos exames de certificação e fazer chamadas públicas nos meios de comunicação. Estas estratégias visam garantir as condições de acesso e permanência dos estudantes das áreas periféricas, pobres e extremamente pobres e trabalhadores.

Estratégia 8: Promover a formação continuada de educadores de jovens e adultos, com vistas a aprimorar a sua atuação conforme o perfil desse público e dos segmentos sociais aos quais pertençam (MINAS GERAIS, 2017).

A estratégia 8 trata da formação continuada para os educadores da EJA para que os mesmos possam se adequar a modalidade de ensino com as dificuldades que possam encontrar. Isso reforça o argumento de que para o exercício da atividade docente na EJA é necessária uma formação especial. Por isso, a necessidade de política de formação continuada para docentes da EJA por parte do governo do estado de Minas Gerais.

A meta 9, por sua vez, se propunha a elevar o nível de alfabetização da população acima de 15 anos para chegar a 93,5% e com sua posterior universalização até o ano de 2027,

Meta 9 – Elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% (noventa e três vírgula e cinco por cento) até o final de 2019, e, até o final da vigência deste PEE, universalização da alfabetização e redução da taxa de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento) (MINAS GERAIS, 2018).

Com exceção da estratégia 9.9, todas as demais estão diretamente relacionadas à EJA. Sendo que elas preveem a gratuidade e a universalização da EJA, o mapeamento dos educandos e a ampliação da oferta de vagas na modalidade. Além disso, questões como materiais e assistências também estão incluídas nas estratégias da Meta 9.

A meta 10, por sua vez, tem como objetivo garantir que pelo menos 25% das matrículas da EJA sejam integradas ao ensino profissional. Para isso, todas as 10 estratégias dessa meta tratam diretamente da integração do currículo do Ensino Fundamental e Médio com a formação inicial profissional.

A Meta 15 prevê a formação dos professores para atuação na educação escolar do ensino público. E prevê ainda que esta formação esteja em conformidade com a LDB. A estratégia 15.9 é aquela que expressa melhor os objetivos da referida meta e prevê a política estadual de formação para diversas modalidades.

“15.9 – Prever, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação na educação especial, no AEE, na EJA, no atendimento de estudantes em situação de itinerância, nas escolas que atendem as unidades prisionais e os centros socioeducativos e nas escolas públicas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas” (MINAS GERAIS, 2018)

O plano Estadual de Educação é um importante documento, pois estabelecia uma agenda de programas e projetos para a educação escolar. No caso da EJA, ele estabelece metas e estratégias que implementadas tornarão a EJA uma política pública com grande alcance na sociedade mineira que apresenta graves problemas educacionais.

5.2.3 MATRIZ CURRICULAR DE MINAS GERAIS

A matriz curricular é um importante instrumento na organização das atividades escolares. Ela informa sobre os tempos escolares, a distribuição das habilidades no decorrer do processo formativo, os instrumentos de avaliação e os critérios de progressão. É através dela que se tem o número de docentes e para quais disciplinas haverá contratação. Além disso, ela estabelece o tempo mínimo e máximo de permanência dos estudantes no seu processo formativo. Portanto, para o estudo da organização da EJA é fundamental conhecer sua matriz curricular.

A Resolução nº 4.777 de 13 de setembro de 2022 do governo de Minas Gerais dispõe sobre a matriz curricular para a rede estadual de ensino e visa atender o 1º e 2º anos do

Ensino Médio e para o 1º, 2º e 3º períodos da modalidade Educação de jovens e adultos. A organização curricular está descrita em 20 artigos, onde apresenta informações importantes sobre as habilidades e conteúdos básicos para a EJA.

A carga horária da EJA está definida com três etapas. Cada uma delas deve conter 6 meses de atividades escolares e devem estar distribuídas em 20 semanas letivas. Cada uma das etapas deve conter 400 horas de carga horária para cada semestre (MINAS GERAIS, 2022, art. 2º, § único).

A matriz curricular é dividida em duas partes, sendo a primeira com Formação Geral Básica comum a todos os anos/períodos e modalidades. Organizado em quatro áreas do conhecimento e seus componentes. A segunda são os itinerários formativos que são divididos em unidades curriculares e seus componentes curriculares (MINAS GERAIS, 2022).

Para a EJA são ofertados: Projeto de vida nos três períodos com carga horária de 16:40 horas cada. Eletiva escolhida pelo coordenador no catálogo. Os aprofundamentos por área de conhecimento são feitos por projetos com os respectivos professores de cada área e devem conter uma carga horária de 33 horas e vinte minutos (MINAS GERAIS, 2022).

A carga horária diária de aula prevista é de quatro módulos-aula de 50 minutos cada um. Sendo que um dia da semana são ofertadas 5 módulos-aula de 50 minutos. A idade mínima para matrícula na EJA do Ensino Médio é de 18 anos completos (MINAS GERAIS, 2022).

As informações sobre a matriz curricular da EJA apresentadas pela Resolução nº 4.777/2022, permite algumas considerações sobre seu desenho: i) o Ensino Médio nesta modalidade será composto por três períodos; ii) cada período é de seis meses, 400 horas e 20 semanas; iii) quatro dias letivos por semana com quatro módulos aula de 50 minutos cada um e um dia com cinco módulos de 50 minutos cada; iv) está definido que a atividade Projeto de Vida deve ser ofertada nos três períodos com carga horárias de 16:40 cada um; v) os aprofundamentos das áreas de conhecimento devem acontecer por projetos e devem conter 33:20 horas por semestre para cada disciplina.

5.3 DESENHO DA EJA ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Com base nas leis analisadas até o momento é possível descrever o modelo de como a política pública da EJA para o Ensino Médio está desenhada na rede estadual de ensino de Minas Gerais. O desenho é importante para se conhecer as características desta modalidade e como os gestores enxergam os problemas que motivaram a provisão deste programa

educacional e, ao mesmo tempo, identificar os seus desafios institucionais.

A EJA passou a ser uma modalidade da educação básica com a promulgação da Lei Federal 9394/96 (LDB). Entre as suas finalidades está a sua destinação a aqueles indivíduos que não tiveram a oportunidade e nem acesso na chamada idade própria (BRASIL, 1996, art. 37). Por este motivo, ela é direcionada aos indivíduos maiores de 18 anos. No caso da conclusão através de exames próprios, como o Encceja⁶, para conclusão do Ensino Fundamental precisa de ter 15 anos de idade e o Médio 18 anos.

A EJA tem seu horário organizado pela matriz curricular de Minas Gerais, através da resolução 4.777 de 13 de setembro de 2022 da seguinte forma: três períodos sequenciais cada um com carga horária de 400 horas distribuídas ao longo de 20 semanas. O dia a dia de funcionamento das turmas é composto por quatro módulos-aulas com 50 minutos cada um e mais um dia da semana com cinco módulos-aulas. De acordo com o Anexo II da Resolução SEE nº 4.486 de 22 de Janeiro de 2021, as turmas do Ensino Médio podem ter até 40 alunos, não especificando a modalidade. Esta quantidade de estudante torna desafiador o trabalho do docente, pois, considerando o tamanho das salas de aula e as dificuldades apresentadas por eles. Neste sentido, acredita-se que o número ideal

⁶ Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja/2003, regulamentado pela Portaria n.º 111, de 04 de dezembro de 2002 (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria111.pdf).

seriam 30 estudantes por turma para a modalidade EJA de Ensino Médio, pois para os anos finais do Ensino Fundamental é indicado o número de 25 estudantes por turma (SOARES, 2002).

A Emenda Constitucional 103/2020 que regulamentou o novo Fundeb não estabelece restrições para destinação de recursos para EJA. Por sua vez, a Lei

14.113 de 25 de dezembro de 2020 faz a regulamentação do novo fundo fiscal. Ela garante que a EJA terá recursos para financiar diversos programas e ações.

Considerando o que está previsto no Parecer CNE/CEB 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é esperado que durante sua formação os docentes desta modalidade de Ensino Médio sejam capazes de compreender o artigo 22 da LDB que trata dos objetivos da educação básica.

“Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Além disso, durante o referido Parecer destaca a importância em valorizar o conhecimento do educando e compreender as suas especificidades. O que é uma importante orientação para o currículo e as atividades da EJA. Por esta orientação espera-se que os conteúdos definidos por cada rede de ensino e unidade escolar sejam construídos em diálogo com a comunidade.

Apesar dos avanços institucionais da EJA ao longo das duas últimas décadas, os dados do Censo Escolar de 2022 apontam para um declínio das matrículas na modalidade. Eles mostram que houve um declínio de 21,8%, sendo que a maior parte dessa queda aconteceu no Ensino Médio. Quanto ao número total de matriculados nacionalmente no ano de 2022, o Ensino Fundamental tinha 1.697.821 e o Médio tinha 1.082.607 (BRASIL, 2023).

Os dados do Censo Escolar para Minas Gerais no ano de 2022 mostram que a queda é mais significativa no estado. Neste sentido, o número de matrículas teve uma queda em média de 33,9%. No ano de 2022 o número de matrículas na EJA do Ensino Médio era 132.940 e do Fundamental 92.413.

. Na resolução 01/2021 do CNE/CEB, a EJA deve cumprir um papel e com funções bem definidas e específicas da modalidade. Isso acontece porque o perfil dos estudantes da EJA é bem específico, pois são indivíduos que tiveram seu direito à educação violado. Por

este motivo, a maioria deles possui mais de 18 anos de idade e, portanto, são maiores, carregam experiências de vida bastante complexas e já estão no mercado de trabalho ou possuem famílias constituídas. Por este motivo, as avaliações precisam ser diversas e contemplar a diversidade de experiências educacionais desses sujeitos e não precisam se restringir aos conteúdos programáticos das disciplinas, como sugere o referido Parecer,

“Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o canção regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena” (CURY, 2000).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante aos estudantes da EJA uma maior flexibilidade quanto à etapa ou série em que a pessoa deverá ser matriculada. Considerando que muitos dos estudantes da EJA abandonaram a escola há muito tempo e muitos estudaram em escolas rurais situadas em lugares de difícil acesso, o dispositivo da lei garante que a matrícula deve ser efetuada sem comprovante e basta apenas a avaliação do grau de desenvolvimento do estudante,

“Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 24, alínea C)

A Lei assegura ainda que os conhecimentos adquiridos através da educação profissional também podem e devem ser considerados na avaliação para prosseguimento e certificação do estudante da EJA. O que é importante quando o público alvo desta política pública é composto por indivíduos que já estão no mercado de trabalho e que podem ter feito cursos livres em empresas e que possuem conhecimentos técnicos relevantes. Este é mais um dispositivo que assegura a EJA a liberdade para produzir seu currículo e permite ela avançar na direção da educação popular,

“Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2024).

A legislação educacional garante aos educandos da EJA as mesmas condições materiais para acesso, permanência e desenvolvimento escolar. Isso é possível porque há o reconhecimento de que ela é uma modalidade da educação básica e, portanto, goza do financiamento público estatal através do Fundeb.

A legislação estadual permite às unidades escolares e aos professores flexibilidade e participação da comunidade na formulação de projetos pedagógicos, regimentos, currículos e outros instrumentos de gestão escolar. Essa participação é fundamental quando se pensa em uma escola inclusiva é uma EJA participativa que dialoga com as características de cada comunidade. Isso significa uma grande abertura para a participação da comunidade na vida da EJA. Se as unidades escolares implementarem esta medida, estarão avançando na direção da educação popular. O que está de acordo com as orientações de Paulo Freire. Outro ponto importante do dispositivo da Lei estadual é a previsão da democratização da gestão escolar. O que é fundamental para uma educação inclusiva e libertadora. Nos termos da Lei 23.197 de 26/12/2018,

“Garantir a efetiva participação dos profissionais de educação e a consulta à comunidade escolar nos processos de formulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação dos projetos político-pedagógicos, regimentos, currículos e planos de gestão escolares, inclusive em matéria administrativa e financeira, assegurando a ampla divulgação desses documentos para a comunidade atendida pela escola” (MINAS GERAIS, 2018 Meta 17 estratégia 6)

6. IMPLEMENTAÇÃO DA EJA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Até o momento, a pesquisa apresentou os dados de como o governo do estado de Minas Gerais faz o desenho da EJA e como essas leis foram aprovadas e encaminhadas para os demais órgãos do governo. Na sequência serão analisados os dados obtidos através da entrevista semiestruturada com os professores da escola selecionada. A intenção é verificar como essa EJA desenhada pelos legisladores atende as demandas dos alunos no chão da escola. E pretende também identificar e analisar como os professores têm o entendimento da política pública da EJA e como o seu desenho afeta o seu trabalho docente.

6.1 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DA ESCOLA

A escolha da escola foi baseada nos seguintes aspectos:

- **Localização:** fácil acesso para os alunos que geralmente ainda tem sua rotina diária de trabalho e que atenda o público jovem que está no início de sua vida adulta. Que fosse na periferia do município de Belo Horizonte e próxima às residências dos alunos.
- **Ensino Médio:** a escola selecionada necessariamente deveria oferecer a modalidade EJA do ensino médio de acordo com o recorte proposto.

O prédio escolar da unidade selecionada apresenta o modelo conhecido como da Capes, ou seja, um modelo muito comum nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, são os famosos prédios de tijolinhos. A escola possui um refeitório com mesas grandes e em espaço aberto. A quadra poliesportiva é sempre cobiçada pelos estudantes para “bater uma bolinha”, mesmo após um dia inteiro de trabalho. Na entrada da escola sempre é oferecida uma fruta para receber os alunos e dar tempo de segurar o estômago até a hora do intervalo para o jantar.

As entradas das unidades escolares são padronizadas e estão em contraponto a estética do prédio feito com tijolos à vista. A entrada possui uma grande placa verde para combinar com os uniformes dos estudantes. O seu uso não é cobrado no noturno.

Os alunos, em sua grande maioria, são jovens. Muitos aparentam vir do trabalho direto para a escola. No horário do início das aulas é possível ver alguns que estão com trajés informais e reunidos em grupos que ficam na porta da escola todo o período do entre turnos, ou seja da saída do turno da tarde às 17:30 horas até a entrada do noturno às 19:00 horas.

A escola possui acessibilidade para pessoas com deficiência na maior parte de suas

dependências, como salas de aulas e sanitário. Ela fornece alimentação e água filtrada aos estudantes todos os dias. Além disso, possui dependências como laboratório de ciências, informática, quadra esportiva, salas para atendimentos pedagógicos e sala de leitura. Também tem internet banda larga disponível para uso e equipamento multimídia como tvs e projetores.

Para ilustrar a escola abaixo seguem algumas imagens dos entornos da escola e seus ambientes que recebem os estudantes da EJA. As fotografias foram retiradas próximo ao horário de início das aulas do noturno para que seja apresentado a realidade vivida pelos alunos.



Figura 1: Entrada de uma escola. Pereira 2023

Nessa primeira fotografia temos a entrada da escola, com muros altos e bem iluminada. Como veremos nas fotografias seguintes, o espaço interno da escola é melhor iluminado.

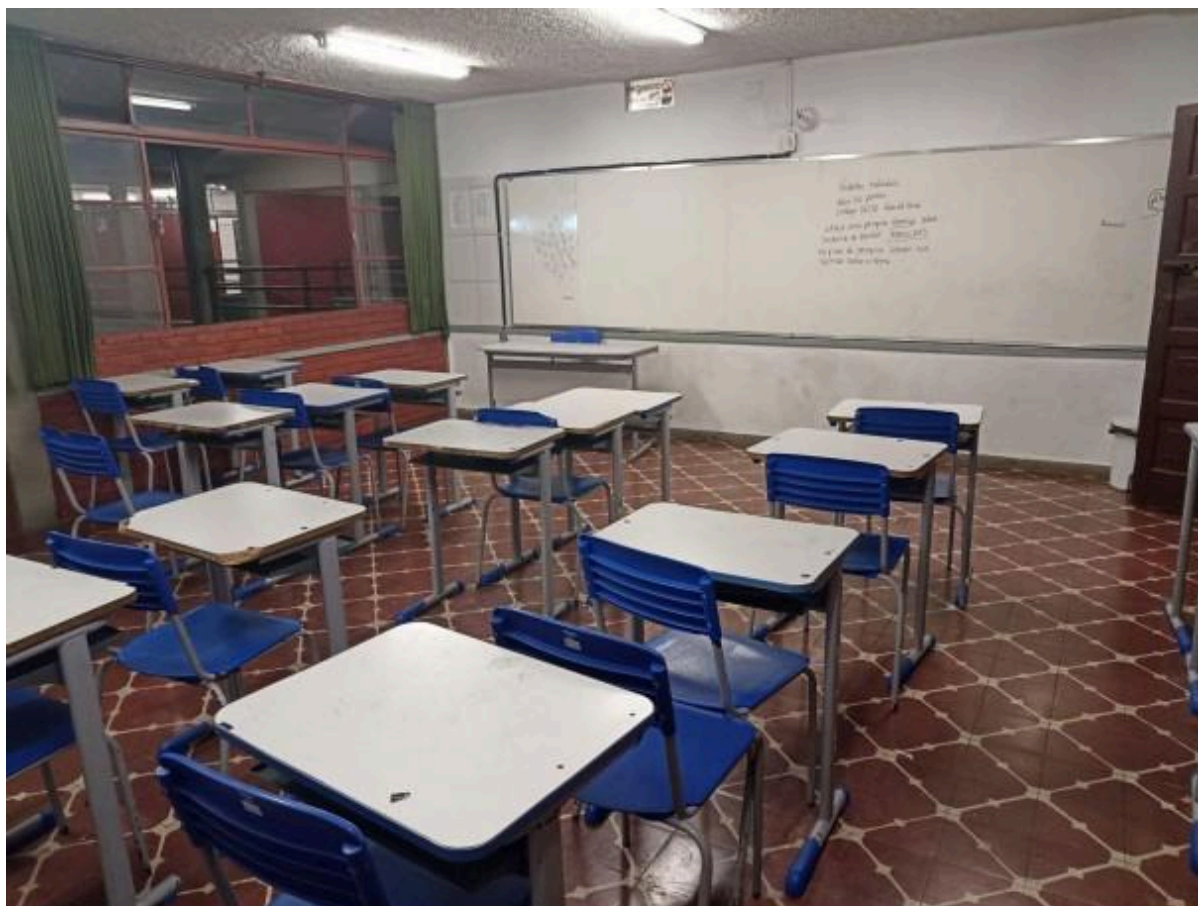


Figura 2: Sala de Aula. Pereira 2023

Nas figuras 3 e 4 podemos ver o espaço do refeitório da escola e o bebedouro. Espaço aberto nas laterais e bem arejado.



Figura 3: refeitório da escola. Pereira 2023

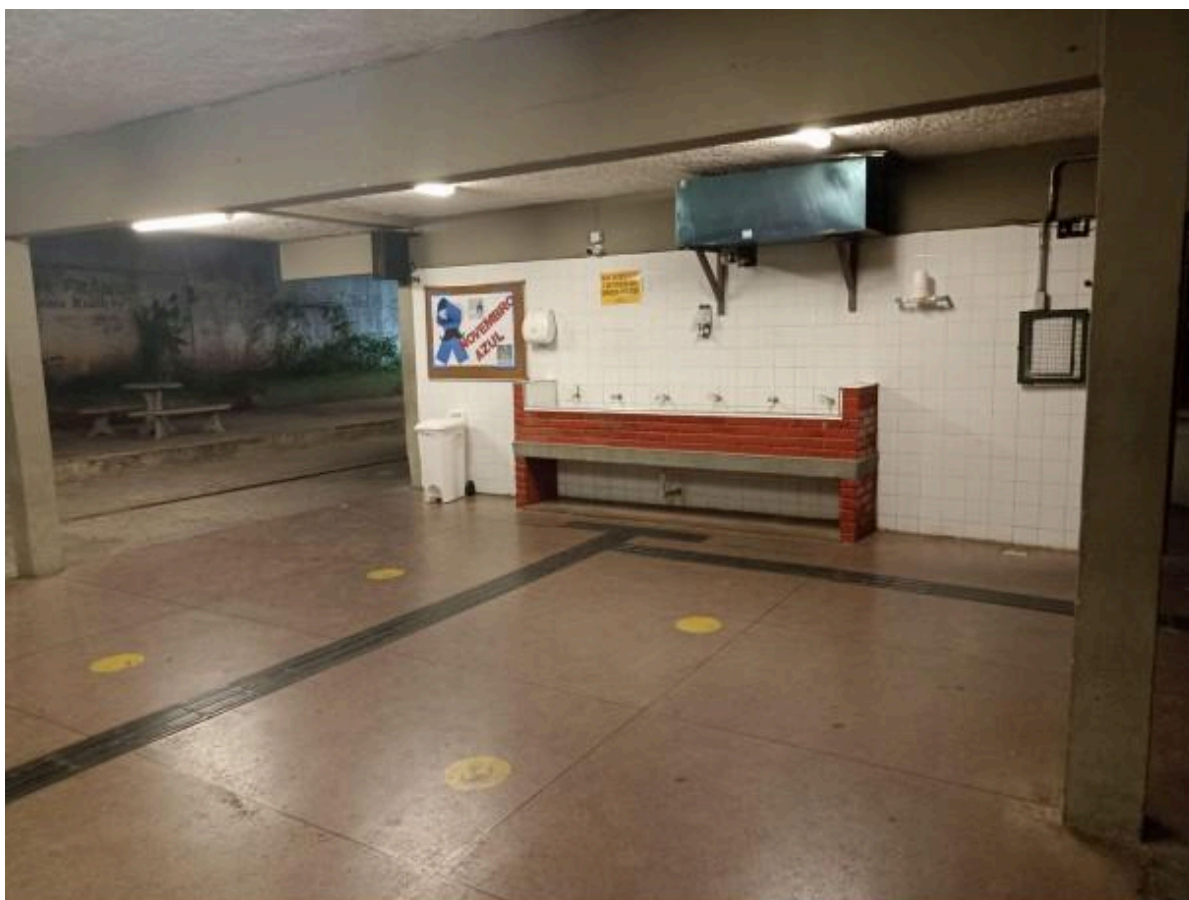


Figura 4: bebedouros. Pereira 2023

A escola deixa a quadra livre para os alunos antes do início das aulas sendo ela uma quadra poliesportiva e o local é bem iluminado. Na fotografia não vemos a quadra inteira, pois a mesma estava sendo utilizada pelos alunos.

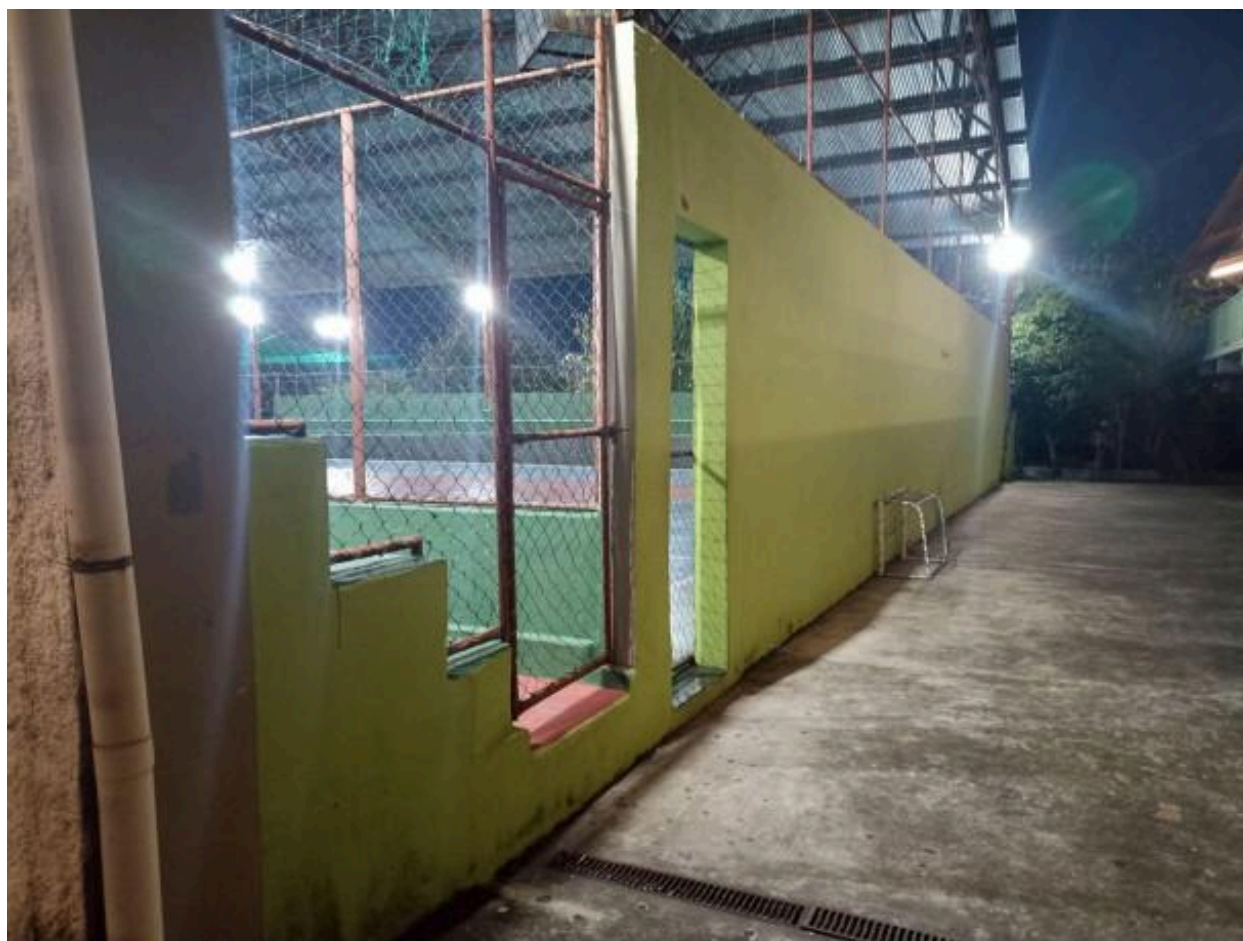


Figura 5: Entrada da quadra. Pereira 2023

6.2 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E SERVIDORES DA COORDENAÇÃO.

As entrevistas foram realizadas através de questionário semiestruturado divididos para dois públicos: professores e coordenação pedagógica. A pesquisa foi feita através de contato prévio com a direção escolar solicitando autorização e na sequência foi feito contato com os professores para entregar o questionário impresso com espaço para as respostas. Houveram tentativas em outras escolas utilizando o mesmo questionário, porém ao invés de impresso ele foi enviado aos professores através do *Google Forms*. Esse procedimento não gerou adesão dos professores.

Os questionários são compostos por dois grupos de perguntas, sendo um para identificar o perfil funcional da escola e a segunda parte específica para direção (diretor, vices, especialista e coordenação do ensino médio) e professores. Além disso, foram elaborados dois modelos, um para ser utilizado com a direção escolar e a coordenação pedagógica e outro para ser utilizado com os professores. Essa divisão se faz necessária devido a principalmente dois fatores: i) o tempo que os estudantes têm contato com os professores é mais longo que com os outros servidores; ii) as condições que esse contato se dá, às suas finalidades e os níveis de tensão são diferentes.

Os questionários foram respondidos e entregues na mesma semana do contato inicial. A única exceção foi da especialista/pedagoga/coordenadora que falou que estava “atarefada demais”. Após concordar, a entrevista foi gravada enquanto ela trabalhava. Os entrevistados são anônimos e para efeito de diferenciação em caso de citação será utilizado o entrevistado e seu respectivo número na sequência, por exemplo “entrevistado 1”. A pesquisa obteve a resposta de cinco entrevistados que trabalham com a direção e coordenação pedagógica e oito que atuam como professores da EJA.

Serão anexados os modelos do formulário ao final deste estudo. O modelo da coordenação pedagógica será o anexo um e o dos professores será o dois.

6.3 A ESCOLA E A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA: VISÃO DA DIREÇÃO

Os dados da pesquisa permitem ter uma boa visão da direção e dos especialistas de como a EJA é implementada na escola. O questionário está disponibilizado no anexo um e apresenta uma série de questões para se entender como é o processo de implementação através das rotinas escolares.

O primeiro ponto abordado é sobre a organização escolar da modalidade na escola.

Neste sentido, eles respondem e dão destaque que não há muito que fugir da determinação legal, ou seja, a escola adota a divisão semestral. Sobre o currículo adotado na escola, eles responderam que há um currículo comum para as unidades escolares com a lista de disciplinas para cada etapa e a carga horária de cada uma delas. A resposta está de acordo com o definido na legislação, expressa na resolução 4.777 que define a estrutura curricular da EJA na rede estadual de Minas Gerais,

Art. 9º - A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio será organizada em 03 (três) períodos semestrais com carga horária de 400 (quatrocentas horas) cada e deverá seguir a matriz curricular, conforme Anexo IV.

§1º - Na Educação de Jovens e Adultos a carga horária diária será de 4 (quatro) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, tendo em um dia da semana a oferta de 5 (cinco) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos.

A pergunta seguinte tratou dos temas relacionados às disciplinas, conteúdos ministrados, organização das turmas, formas de avaliação e dos critérios de progressão na EJA. Estes são pontos importantes para se identificar o funcionamento da EJA na escola e o quanto ela se aproxima do modelo de educação popular ou da bancária (FREIRE, 1993). As respostas dos entrevistados foram comparadas com o que prevê a legislação que regulamenta a EJA. Assim, o entrevistado 1 respondeu apenas que ele segue “de acordo com a legislação”. O entrevistado 2 detalhou as questões sobre carga horária e progressão e sobre o currículo e disse que a Secretaria Estadual de Educação é quem define esses temas.

Nesse sentido, a resolução 4.777 de 2022 apresenta uma matriz curricular no anexo 5. Nele são descritos os componentes curriculares. No entanto, no site da secretaria (que não é orientado na resolução) há um documento sobre o Novo Ensino Médio e as orientações sobre a questão curricular da EJA que foram dispostas na resolução nº 4.657 de 2021 que dispõe sobre o novo ensino médio. Nela existe um aprofundamento nos conteúdos obrigatórios e o caderno pedagógico para tratar dos itinerários formativos.

A pergunta seguinte trata das rotinas na EJA, isto é, como é o dia-a-dia da escola para os seus estudantes. A ideia era perceber como a escola tratava as especificidades da EJA e se havia alguma adequação para os estudantes. O entrevistado 1 deu uma resposta interessante ao trazer a questão do horário de módulo em que as aulas são preparadas e da preocupação dos professores de adequar a realidade dos estudantes.

Sobre a questão dos recursos disponíveis para EJA, o entrevistado 1 fala que são os mesmos disponíveis para o “ensino regular⁷” como apostila e os demais materiais de suporte pedagógico. O entrevistado 3, por sua vez, faz uma crítica sobre a questão da EJA não possuir livros didáticos e traz para o professor ter um trabalho intelectual extra de produção

de material para usar em sala de aula. Importante considerar que a utilização de livros didáticos e apostilas com conteúdos programados aproxima do Ensino Médio seriado e a afasta da educação popular. Esta última, entre outras coisas, propõe que o material didático e os conteúdos escolares devam ser definidos a partir do diálogo com a comunidade escolar e ajustados à realidade dos estudantes.

⁷ A expressão “Ensino Regular” utilizada para designar o ensino seriado é desaconselhada porque consideraria que a EJA seria irregular. O que não é verdade, pois esta última está regulamentada como modalidade de educação básica desde a LDB (Lei 9393/96). Portanto, trata-se de um termo inadequado. O correto seria utilizar ensino seriado.

Sobre a questão do tempo escolar e os horários, todos os entrevistados disseram que a escola segue o que consta na legislação. O que está previsto na Resolução 4.777 de 2022. Neste caso, a EJA é organizada em três semestres, cada um com carga horária de 400 horas. Semanalmente há quatro dias de aula com quatro horários de 50 minutos e um dia com 5 horários de 50 minutos.

Uma questão relevante apresentada aos gestores escolares sobre o espaço escolar é sobre as adequações necessárias para receber os estudantes da EJA. Os entrevistados informam que não existe adequação e que o espaço utilizado pelos estudantes da EJA no noturno é o mesmo do diurno. Nas respostas dos entrevistados não é evidenciado se existe alguma necessidade que não é atendida ou sobre a necessidade de fazer adequações.

Os entrevistados foram perguntados sobre o acompanhamento dos professores e das avaliações dos alunos. Eles responderam que o acompanhamento acontece por meio do Diário Escolar Digital. O entrevistado 1 destaca as reuniões de módulo que são utilizadas para que os especialistas acompanhem as questões pedagógicas feitas na escola.

Sobre o tema da progressão/aprovação e certificação dos estudantes da EJA, o entrevistado 2 afirma que a aprovação é automática para aqueles estudantes que conseguirem 60 pontos em cada uma das disciplinas ao final de cada semestre. Quanto à forma de avaliação, ele disse que os professores têm autonomia para elaborá-las, porém, eles são orientados a diversificá-las. Para aqueles estudantes que não conseguirem os pontos necessários para aprovação, os Conselhos de Classe realizados pelos docentes com a participação da supervisão escolar podem decidir pela aprovação dos alunos mediante apresentação de estudos independentes. Sobre este tema, o entrevistado 3 argumenta que as notas nas avaliações não estão sendo consideradas como um critério necessário para progressão e certificação, ele ressalta a importância da presença do aluno como fundamental para isso.

Outro ponto que foi levantado no questionário está relacionado aos problemas da EJA no dia-a-dia, este tema está diretamente relacionado com o desenho da EJA nas normas e diz muito sobre a sua implementação. É no dia a dia que se avalia a efetividade das normas e sua capacidade de organizar as unidades escolares e fornecer os meios legais para solução dos problemas. Neste sentido, o entrevistado 2 detalha o que ele presenciou na escola desde problemas que os estudantes encontram com os horários, seja por atrasar devido a outros compromissos, e aqueles relacionados a assiduidade que é impactada pelo dia-a-dia conforme

ele relata. Além disso, o entrevistado diz que há o problema de relacionamento entre alunos da EJA mais jovens com os mais velhos, ou seja, o conflito geracional. Para ele este problema afeta as rotinas da escola e tem e impacta em sala de aula. Por fim, os entrevistados destacam as dificuldades que os estudantes da EJA têm na assimilação dos conteúdos. O que para eles acaba sendo um desafio para o corpo docente.

Outra questão proposta procura identificar a relação entre a EJA da escola e os órgãos governamentais. Neste caso, o entrevistado 1 respondeu apenas que o relacionamento é “tranquilo” e não deu mais detalhes. O entrevistado 2, por sua vez, fala sobre o descontentamento dos professores com a falta de políticas e benefícios específicos para os professores da EJA.

A entrevista procurou aferir a situação do corpo docente da escola e como ele é constituído. De acordo com as palavras do entrevistado 2, “Os professores são obrigados a lecionar na EJA para formar a carga horária do seu cargo ou contrato”. Essa questão é séria, pois fica evidente que há uma certa contrariedade por parte dos docentes com a obrigatoriedade das aulas na EJA para completar a quantidade de aulas no cargo que foi aprovado. A pesquisa não apurou os reflexos desta situação nas rotinas escolares e nos processos de ensino/aprendizagem. No entanto, é possível que isso tenha efeito negativo na sala de aula.

Em relação ao preparo dos docentes para atuar na EJA, os entrevistados disseram que ele deve ser feito através de educação continuada. Eles disseram que a Secretaria de Estado da Educação - SEE utiliza cursos online que na opinião deles são insuficientes e não refletem as necessidades dos dia-a-dia.

Também é necessário saber quais as formas a direção escolar utiliza para acesso às normas, legislações e regulamentações sobre a EJA. Os cinco entrevistados responderam que é através do e-mail institucional que eles têm conhecimento sobre a legislação. Nesse quesito acaba sendo bem problemática a relação já que existem outros espaços onde se pensa e discutem a legislação da EJA, como por exemplo os fóruns que debatem a modalidade ou os módulos que acontecem mensalmente nas escolas.

Quando questionados sobre as virtudes da EJA, quatro dos cinco entrevistados destacaram a importância do resgate do aluno trabalhador. Eles ressaltam que a grande maioria trabalha durante o dia e faz esforço para comparecer na escola. Segundo o entrevistado 1 “é uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal.”.

A entrevista buscou entender a relação dos educandos com a escola e como se dá sua participação nos eventos dentro e fora da escola. Os entrevistados destacaram o problema das diferentes faixas etárias entre os estudantes e o choque de gerações. Para eles, enquanto para os alunos mais jovens da EJA, o entrevistado 2 fala sobre “falta de perspectiva de continuidade dos estudos”, para os mais velhos, ele destaca que eles “buscam progressão na carreira e a continuidade dos estudos”. Mesmo assim, o entrevistado 4 fala da tímida participação nestes eventos extraclasse.

Uma outra questão procura identificar a percepção dos gestores da escola sobre a participação dos alunos na EJA nas atividades e no dia a dia da escola. Neste caso, os entrevistados aproveitam a ocasião para deixar claro a insatisfação com as questões de comportamento dos alunos. Eles atribuem o mau comportamento à mentalidade dos estudantes. Contudo, eles não aprofundaram à que se refere, mas o uso da expressão que eles agem de maneira infantil, é recorrente entre os entrevistados. Contudo, os entrevistados elogiaram a postura dos alunos mais velhos, o que deixa a percepção que a insatisfação é com os mais jovens que frequentam a EJA.

Para finalizar, a entrevista procurou entender como a direção enxerga o seu atendimento na EJA e se eles fazem alguma checagem sobre a satisfação com os alunos. Os entrevistados 3, 4 e 5 não fizeram distinção nenhuma sobre a EJA e as outras turmas atendidas na escola e julgaram que o trabalho é satisfatório. O entrevistado 2 aprofundou nessa questão e ele traz elementos da conversa com os educandos sejam formais ou informais buscando compreender as suas necessidades. Ele argumentou estar “sempre aberto, buscando eliminar barreiras que possam haver”, além de apontar um acompanhamento pessoal feito na entrada e na saída para aproximar dos alunos.

No geral, os questionários da direção escolar parecem demonstrar haver um esforço para que não haja diferenciação sobre tratamento entre os alunos e uma tentativa de aproximação profissional. Com relação às questões das regulamentações ficou uma aparência de passividade ao recebê-las e implementá-las sem questioná-las. A hipótese do trabalho é pensar nas possibilidades dos professores em utilizar as próprias regras do governo do estado de Minas Gerais que tentam padronizar a educação e torná-la algo que seja mais próximo da realidade dos estudantes.

6.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Para as entrevistas com os professores foi utilizado um questionário que encontra-se disponível no anexo II. Ele contém perguntas que procuraram explorar o conhecimento que

os docentes têm da legislação que regulamenta e desenha a EJA. As questões foram divididas em dois conjuntos, o primeiro procura traçar o perfil dos docentes e o segundo explora o conhecimento da legislação que regulamenta a EJA, rotinas do trabalho docente e sobre o relacionamento com os estudantes. O número de docentes da EJA não é grande e 8 deles responderam as questões e apenas 2 não se dispuseram a respondê-las. Para garantir que os respondentes não sejam identificados, nas citações das respostas será utilizado uma numeração que varia de 1 a 8. Cada número corresponde a um docente.

Os questionários tinham duas formas de responder, uma delas era um formulário feito na plataforma do google e o outro que foi impresso e entregue nas mãos dos professores com espaços para respostas. Eles, em sua maioria, preferiram responder pelo formulário do Google devido a praticidade e apenas três responderam manualmente.

O perfil dos professores mostra que todos eles têm experiência e já trabalham com a EJA há pelo menos 5 anos. Segundo eles, isso se deve ao fato de que nas escolas eles precisam assumir aulas na modalidade para complementar os cargos aos quais foram nomeados e que não dispõem de aula suficiente na modalidade seriada. Assim, é baixo o número de docentes designados com contratos precários. Importante destacar que em conversas informais com os entrevistados, eles informaram que os novos efetivos buscam cargos fora do noturno devido ao número de aulas.

Outra característica interessante do perfil dos professores é que todos eles são licenciados e que continuaram sua formação. A maioria deles fez ou ainda estão fazendo especializações para completar a formação. Entre eles, apenas um fez o mestrado como pós-graduação, ou seja, a maioria opta por pós-graduação *lato sensu*. Este dado exige destacar que o plano de carreira da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para os professores não é muito atrativo e estimulante para pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, há muitas restrições que desestimulam os professores a investir em mestrados e doutorados.

Ao serem perguntados sobre a faixa etária predominante entre os estudantes da EJA, os professores informaram que ele varia dos 20 aos 65 anos. Um dos entrevistados faz um apontamento importante que precisa ser destacado sobre esta questão,

“Quanto a idade, observo nestes anos na EJA, que o padrão mudou. Antes, tínhamos em sua maioria, estudantes mais velhos, acima dos 30 anos, já hoje temos um meio-termo, que conta com discentes de 18 a 50 anos, meio a meio, sem conseguir definir qual faixa etária mais se encontra” (Professor 1).

Essa juvenilização da EJA é alvo de diversos debates na sala dos professores que acreditam que os governos têm utilizado a modalidade para corrigir o fluxo escolar e colocar

os estudantes fora de faixa etária para o ensino seriado diurno e que acumulam várias retenções para o ensino noturno. Importante destacar que no turno da noite (noturno) a escola pesquisada, além da EJA, conta com turmas do ensino médio seriado. Assim, aqueles alunos que ainda não têm a idade para EJA e que necessitam estudar a noite, frequentam estas turmas.

Os professores indicaram que a maioria dos estudantes se declaram, em relação a cor/raça, como pardos. Isso é um dado importante, pois há estudos que mostram que no modelo de escola predominante no Brasil, pretos e pardos levam desvantagem em relação brancos e apresentam desempenho pior e taxas de reprovação e abandono muito mais alta (ÉRNICA; BATISTA, 2020). A EJA acaba se tornando uma alternativa para superação das dificuldades de permanecer no modelo seriado de escola e superar a baixa escolaridade.

Sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, os professores entrevistados afirmam que eles/elas são de baixa renda e periféricos. Eles apontam, também, que em sua maioria dos estudantes exercem algum tipo de trabalho diurno, mas que existem diversos desempregados ou subempregados. O depoimento do professor 3 expressa bem as condições de trabalho dos estudantes,

Na faixa de 20 e poucos anos, em média. A maioria, pardos, residentes na periferia, subempregados ou desempregados (Professor 3).

Apesar desta importante constatação por parte do Professor 3, ele não deu mais informações sobre as condições socioeconômicas e de trabalho dos desempregados e nem dos subempregados. Ter essa informação seria importante para traçar com maior precisão o perfil dos estudantes e suas dificuldades em estudar. Ademais, seria importante trazer mais informações para pressionar o governo do estado a propor programas de apoio a estes estudantes.

O questionário trouxe questões sobre as formas de avaliação e o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, os professores podem ser divididos em dois conjuntos diferentes: aqueles que fazem o diagnóstico de aprendizado através de avaliações escritas, principalmente, as provas e os que adotam modelos mais flexíveis e interativas como participação ativa nas aulas, por exemplo. Sobre esse tema o professor 1 fala sobre as dificuldades em relação a assimilação por parte dos estudantes do conteúdo lecionado e que a sua estratégia utilizada é trazer para o cotidiano e como aquilo que foi discutido em sala de aula reflete e está presente no dia-a-dia.

“Assim, em tom de conversa e aliado a brincadeiras (para fugir de qualquer tom de

sabatina), vou conversando ali, compreendendo suas necessidades e mostrando que a Química não é o monstro que se pinta. Na verdade, está presente em todo o dia a dia”

(Professor 1).

O número de turmas da EJA na escola pesquisada é pequeno, ela tem apenas três. A média de alunos matriculados é de apenas 15 por turma. A frequência diária também é baixa e fica em torno de 10 alunos por dia. Os dados mostram que, apesar da escola estar situada em um bairro popular na periferia de Belo Horizonte, a EJA não tem atraído um bom número de estudantes. Em outras palavras, considerando que o município tem um grande número de pessoas acima dos 20 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio, a escola não consegue atrair estas pessoas para frequentarem a EJA.

Outro ponto destacado no questionário é sobre os recursos educacionais e equipamentos disponibilizados para os estudantes da EJA. Quanto a isso, os relatos dos entrevistados foram unânimes em afirmar que os recursos disponíveis são os mesmos para as outras modalidades e para o horário diurno, não havendo diferenciação. Isso é uma preocupação por vários motivos, i) os estudantes da EJA são adultos e apresentam estrutura física bastante diferenciada em relação aos adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental e Médio durante o dia, o que torna a anatomia dos equipamentos desconfortáveis para permanência nas aulas; ii) os estudantes da EJA normalmente já trabalharam o dia todo e muitos em serviços braçais e pesados, o que exige equipamentos escolares ergonomia mais adaptada às suas necessidades; iii) os recursos didáticos também deveria ser melhor adaptados, pois muitos dos estudantes da EJA tem problemas de visão e audição;

iv) como os estudantes da EJA têm dificuldades em se desenvolver quando as práticas escolares são tradicionais, as unidades escolares deveriam disponibilizar recursos educacionais alternativos para estes estudantes; v) por fim, a alimentação escolar para a EJA precisa ser especial, considerando a idade e as limitações dos estudantes.

O questionário trouxe, também, questões sobre a organização do tempo escolar. As respostas dos docentes foram bastante vagas. O que permite inferir que há pouco conhecimento sobre a legislação e sobre o significado do termo. Neste sentido, as suas respostas expressam mais a visão da rotina que o que está previsto na legislação. Eles destacaram o número de aulas diárias e a distribuição das aulas durante a semana escolar e os tipos de avaliação que existem. Isto se mostra um problema, pois o conhecimento das regulamentações sobre a organização escolar permitiria que os docentes tivessem um

posicionamento crítico e pressionar a SEE-MG para ajustes para tornar as escolas mais adequadas aos sujeitos da EJA.

As respostas sobre a organização escolar, possibilitou identificar que os docentes têm contato com as regulamentações da EJA apenas através daquilo que chega no e-mail institucional e nos comunicados da direção. O que é um problema, já que conhecer a legislação é um importante requisito para implementação, pois ela traz o desenho e outras informações relevantes da política pública (REZENDE; BAPTISTA, 2011)

Sobre as formas de contato entre a Secretaria de Estado da Educação e as Superintendência Regional de Ensino com a escola, os professores também relataram a falta de comunicação. Nesse sentido, o professor 4 relata que “não tenho relação direta”. Por sua vez, o professor 1 relata que “Eu às vezes recebo informes, e-mails, entre outras comunicações digitais. A SRE e a SEE se reportam diretamente a direção e vice-direção, sendo às vezes repassado a nós professores”. Estes relatos permitem inferir que o processo de compartilhamento de informações dos órgãos gestores da política educacional do governo do estado são insuficientes. Destaca-se neste ponto, a atuação da direção que é responsável por mediar essa relação. Assim, se as normas e regulamentações não chegam no chão da escola, é possível questionar sobre a existência do diálogo entre esses gestores e os docentes. Isso distancia os objetivos dos gestores dos professores e afeta os resultados educacionais.

6.5 PROBLEMAS E POSSIBILIDADES VISTAS PELOS PROFESSORES DA EJA

Esta seção traz algumas considerações dos docentes da escola pesquisada a respeito dos problemas relacionados à EJA. Esta discussão é importante, pois permite identificar se a forma como está sendo implementado este programa atende a necessidade do seu público alvo. Além disso, permite verificar se a EJA cumpre suas funções reparadora, qualificadora e equalizadora como previsto no Parecer CNE 2001, escrito pelo professor Cury (BRASIL, 2001).

Os docentes foram perguntados sobre os problemas relacionados às rotinas e ao funcionamento da EJA na escola. Nesse sentido, eles relatam algumas preocupações relacionadas ao comportamento e indisciplina dos estudantes, principalmente por causa da juvenilização da EJA. A juvenilização da EJA é um termo utilizado pelos docentes para expressar o fenômeno da redução da idade dos estudantes desta modalidade da educação básica que vem acontecendo nos últimos anos. Quanto a isso, os professores entrevistados relatam que a indisciplina aumentou à medida que alunos mais jovens passaram a frequentar a EJA. Eles relatam que as turmas ficaram mais barulhentas e problemas de desrespeito, falas

machistas e “palavrões” se tornaram mais comum.

Quanto ao engajamento dos estudantes nas atividades escolares, os professores relatam que as salas com alunos mais velhos acabam sendo mais engajadas que as que têm alunos mais jovens. O relato do professor 6 é bastante significativo, “em geral são bastante participativos em turmas que predominam alunos de meia idade e bem menos envolvidos os mais jovens.”. Apesar desta afirmação em relação às diferentes idades e comportamento, os docentes consideram que, de maneira geral, há uma boa participação dos alunos, sejam eles mais velhos ou mais jovens, sempre frisando que as turmas são em sua “maioria” participativa e questionadora.

Existe o reconhecimento da importância do papel da EJA nas escolas e o seu papel transformador na vida dos estudantes, segundo o professor 1:

“A EJA possui diversas virtudes que se fazem importantes na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento social do alunado.

São acessíveis ao processo educativo, pois se fazem uma segunda chance e trazem oportunidades para aqueles que não puderam estudar ou até aqueles de diferentes idades e níveis de escolaridade. Além disso, a autonomia no processo da EJA permite a responsabilidade pelo seu próprio processo acadêmico, assim como no acesso a educação de forma contextualizada, diversificada e inclusiva. É importante frisar o desenvolvimento de habilidades, o desenvolvimento da cidadania ativa, da melhoria pela qualidade de vida e valorização do educar e ser educado.”

O depoimento do professor 1 revela o cuidado do docente com o resultado do processo educacional oferecido pela para os seus educandos. E revela ainda que ele entende a necessidade de uma EJA inclusiva que dialogue com a realidade dos estudantes, já que o desenvolvimento de habilidades e da cidadania ativa pressupõe o reconhecimento dos estudantes como sujeitos dos seus processos de aprendizagens. Assim, é importante considerar que é preciso pensar nos estudantes dentro de suas realidades sem negar a eles o direito de aprender, esse aprendizado não é desprendido da realidade, ele é formador. No intuito de formar o indivíduo para que ele possa se entender como sujeito de sua história e de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como é formulado e implementado a EJA do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Para isso foram analisadas duas etapas do ciclo de políticas públicas: a fase de formulação e a de implementação. Para conseguir atingir os seus objetivos foram feitas as análises de diferentes aspectos: o desenho da EJA nos instrumentos normativos promulgados pelo governo de Minas Gerais e a implementação em uma unidade escolar desta rede de ensino.

Para analisar a formulação optou-se pela base teórica própria da disciplina Análise de Políticas Públicas, o que permitiu transitar por conceitos próprios desse campo de estudos para embasar a pesquisa. Com isso foi possível entender as circunstâncias e os agentes responsáveis pela formulação das leis e principalmente entender como que a sociedade civil pode influenciar e pressionar para que as suas demandas sejam ouvidas. A formulação traz o desenho da política e está contido nos instrumentos normativos que regulamentam a EJA. O desenho traz informações, por exemplo, público alvo, recursos, organização e tempos escolares e currículo.

Por sua vez, é na etapa da implementação que se tem os dados de como a escola organiza a EJA dentro dos seus espaços e como os professores executam em sala de aula o que está previsto nas normas. Para identificar a implementação na escola selecionada, foram utilizados questionários semiestruturados. Estes foram organizados para que fosse possível mapear as ações e omissões desses agentes implementadores. Nesse aspecto ficou claro que na escola pesquisada existe uma divisão da parte administrativa feita pela coordenação e o tratamento direto com os estudantes realizado pelos professores. Assim, cada uma das partes é responsável pela implementação de determinadas atividades que causam a divisão entre atividades administrativas e atividades da sala de aula. Uma importante constatação nas respostas aos questionários são as diferentes visões sobre a EJA dos agentes implementadores que compartilham o mesmo ambiente.

A pesquisa trouxe algumas informações importantes que merecem ser destacadas: i) a formação na EJA defendida em vários documentos é voltada para mão de obra no mercado de trabalho. Os documentos e as falas do implementadores não consideram as funções reparadora, qualificadora e equalizadora proposta pelo CNE (BRASIL, 2001); ii) os docentes destacaram que há sobrecarga de trabalho causada principalmente pela obrigatoriedade de preenchimento dos documentos virtuais da Secretaria de Estado da Educação; iii) muitos dos professores trabalham na perspectiva tradicional e centram suas atividades escolares na

transmissão de conteúdos didáticos. Este fato revela a necessidade de que a EJA implementada se aproxime um pouco mais da educação popular; iv) Por fim foi constatado que não existe a EJA da rede pública de Minas Gerais e sim uma forma reduzida do ensino médio, aquilo que a torna uma modalidade específica são as características daqueles sujeitos, sejam suas necessidades pedagógicas ou seus motivos de retornarem para a escola. Um modelo educacional ainda muito bancário, que massifica e reduz aqueles educandos a números vai ter isso como resultado. Números de alfabetização que distraem e escondem o descaso com aqueles alunos e comunidade escolar.

Ao retomar a história da educação de adultos desde o Império brasileiro até a EJA dos dias de hoje, foi possível identificar que a educação para estes sujeitos foi pautada mais para atender a necessidade de quem estava no poder do que garantir a emancipação das pessoas que tiveram o direito à educação negado. A exemplo, o combate ao analfabetismo, por parte do Estado, em diversos momentos da história política do país foi pautado por leis que vinculavam o direito a voto para o cidadão que saiba ler. No entanto, com o passar do tempo a necessidade de que o adulto saiba ler passou a ser vinculada às necessidades do mercado de trabalho, em que o trabalhador precisa de habilidades mínimas para conseguir usar, por exemplo, o maquinário.

O estudo revela que muito dessa educação que foi pensada para o mercado de trabalho está presente na concepção de educação para adultos não só nos governos da década de 1960. Na verdade, foi no período entre 1950 e 1964 que os movimentos populares de cultura e de educação popular (CPC, MCP e MRB) atuaram na arena política para pressionar os governos a ampliar a educação popular para adultos e para pensar o educando como participante do processo ensino-aprendizado.

Muito da legislação que regulamenta a EJA no governo de Minas Gerais deixa entender que sua preocupação central é formar para o mercado de trabalho e que isso satisfaz as necessidades socioeconômica dos sujeitos da EJA. A pesquisa revela, também, que na prática os insumos fornecidos pelo governo do estado como material e currículo estão vinculados somente ao trabalho. O que contraria o que está previsto pela educação popular, ou seja, a construção de uma escola que proporciona emancipação e cidadania deve estar presente nos instrumentos que regulamentam a EJA, na formação e capacitação dos docentes, nos insumos escolares, na organização e na forma de tratamento dos estudantes. Em outras palavras, a educação popular deve orientar o projeto político pedagógico da Rede Estadual de Ensino, as suas normas e o chão da escola. A literatura de políticas públicas trouxe grande

contribuição para este estudo, principalmente, em relação aos conceitos e a escolha do ciclo como estratégia de análise da política da EJA. O estudo das políticas públicas e do seu impacto na vida da sociedade contribui para análise da EJA, seu funcionamento e como ela afeta dos envolvidos na sua provisão, os seus beneficiários e o seu público-alvo. Saber os significados e entender os processos que cercam cada uma das etapas do ciclo ajuda a compreender onde e como é possível os interessados agirem para afetar os seus resultados.

Sobre a política educacional e o seu arranjo federativo no Brasil, a construção do sistema nacional de educação de base federativa envolve a participação da União, dos estados, municípios e Distrito Federal. No arranjo institucional do país, os entes federativos dispõem de autonomia relativa e estão vinculados de forma indissolúvel. O conjunto de suas regulamentações e ações afetam a vida do brasileiro. Considerar o arranjo federativo para educação básica é condição para se pensar a política da EJA do Ensino Médio em Minas Gerais. A articulação entre a legislação federal e estadual define o desenho da EJA na Rede Estadual. Para as análises foi necessário recorrer à legislação federal responsável por organizar e financiar a educação e, também, a legislação estadual que é responsável pela organização do Ensino Médio.

Na legislação nacional recorreu-se a dois documentos: a Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996. A CF 1988 é a base legal da sociedade brasileira. Ela contém diversos dispositivos que regulamentam a organização do Estado, as políticas públicas e a vida dos brasileiros. Nela há um capítulo todo dedicado à política nacional de educação. As demais legislações não podem contrariar o texto constitucional, mas pode e deve regulamentar no nível local a sua competência administrativa para provisão da educação básica.

Como a Constituição Federal, muitas vezes, traz princípios gerais para as políticas públicas, a regulamentação exige leis complementares, ordinárias, decretos, portarias e outros instrumentos legais e infralegais. A LDB é um destes instrumentos para regulamentar a política nacional de educação. Os seus dispositivos, entre outras coisas, regulamentam o funcionamento dos sistemas, redes, escolas e universidades. A LDB também regulamenta a organização do sistema nacional de educação ao reforçar as competências dos entes da federação quanto a etapa prioritária que cada um deles deve ofertar em termos da política educacional.

Um dos aspectos relevantes da LDB é que a EJA aparece pela primeira vez como modalidade da educação básica em um instrumento normativo nacional. Em outras palavras,

há o reconhecimento da EJA como modalidade, o que possibilitou incluí-la entre as modalidades e etapas a serem financiadas pelo Fundeb em 2006. Este acontecimento significou a legitimação da EJA enquanto uma política pública do Estado brasileiro e permite pensar na sua continuidade e aperfeiçoamento através do tempo.

A legislação estadual define o desenho da EJA, através da organização do tempo escolar, currículo, avaliação, progressão, certificação, insumos, atividades docentes, entre outras coisas. A forma como o governo de Minas Gerais pensa a sua política educacional está prevista na constituição estadual e no Plano Estadual de Educação.

A possibilidade de provocar mudanças na estrutura da política educacional é necessário aproveitar o debate onde a população e organizações sociais têm mais acesso, ou seja, aos legisladores. Uma das propostas de mudanças sugeridas aqui é adequar, entre outras coisas, a organização escolar, currículos às necessidades das comunidades escolares em cada região do estado de Minas Gerais. Ao mesmo possibilitar a busca de uma educação que faça sentido em todos os âmbitos e não apenas pensar o mercado de trabalho.

As entrevistas revelaram que os docentes têm grandes dificuldades em conviver com as exigências administrativas da Secretaria de Estado da Educação. Eles concebem estas exigências erroneamente como “burocracia”. As exigências descritas pelos docentes são a elaboração do plano de ensino da disciplina, as formas de avaliação, a distribuição dos pontos em atividades avaliativas e o preenchimento do diário digital. Em outras palavras, o que é normal na atividade docente. Muitos docentes afirmaram que existe “um esforço para que a burocracia seja utilizada como arma para que os implementadores não tenham como escapar do projeto que é imposto”. Esta afirmativa deixa claro que os docentes não estão atentos às suas responsabilidades, não se veem como parte da política educacional e da Rede Estadual de Ensino e que é uma obrigação dos gestores públicos zelar pelo cumprimento da legislação e garantia de que as políticas públicas atinjam os seus objetivos.

As considerações anteriores levam a entender que há uma competição entre formuladores, gestores e implementadores da EJA na rede estadual de Minas Gerais. No entanto, o que pode estar acontecendo é o problema da governança da política educacional nesta rede de ensino. Isso acontece porque é baixa a participação dos implementadores nas definições das regras e regulamentações da política educacional. Além disso, a remuneração dos docentes da rede estadual é bastante baixa e as formas de contratação são precárias, o que aumenta a desconfiança dos docentes em relação aos gestores públicos.

Ao analisar os dados da pesquisa, especificamente sobre as relações dentro da escola pesquisada, é possível ver que há divisão entre a coordenação/direção e com os professores. Segundo os depoimentos, isto é causado porque sobre a direção existe uma pressão maior para que sejam executadas as resoluções que chegam, mesmo que em certos casos não parece que vai ser possível realizar, porque dependem da adesão dos professores que, muitas vezes, resistem a elas.

Os dados revelam ainda que os professores se preocupam muito mais com a prática, no sentido de realizar o possível dentro das salas de aulas. Eles são os responsáveis pelo contato maior e direto com os estudantes. Por este motivo, são eles que conhecem mais de perto os problemas educacionais e pessoais e, também, os medos, anseios e sonhos dos educandos.

Nesse sentido, essa aproximação entre educador e educando poderia permitir ajustes nos conteúdos a serem ensinados. O que tornaria mais fácil o processo de aprendizagem. No entanto, a forma como são repassadas as orientações e definido o currículo, fizeram os professores reconhecerem que o processo é padronizado e esse padrão traz em si diversas expectativas que todos realizem as coisas mais ou menos da mesma forma. Ela exclui habilidades, inteligências diferentes e a experiência de vida.

Diante destas considerações, cabe concluir que a educação popular seria a saída para os impasses e problemas da EJA de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. A educação popular tem em si a necessidade de que a educação seja plural e essa pluralidade demanda diversidade. Isso leva a pensar que no começo deste estudo havia a vontade deste pesquisador criar algo que seja padronizado e de fácil acesso para todos. No entanto, o percurso mostrou que para pensar o educando como sujeito, esse sujeito tem que ser ouvido, tem medos e tem desejos. Esse aluno entende quando o processo de ensino-aprendizado quer escutar e quando ele quer passividade, se não é pra ser ouvido o aluno se apaga na sala e esse apagar é o fim da educação ali.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Raiane e BRANDÃO, Carlos Rodrigues Cultura rebelde – escritos sobre a educação popular ontem e agora 2009, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.138-172. Online: disponível em www.ims.uerj.br/ccaps.

BARROS, S. P. DE .. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 591–605, jul. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República

BRASIL Decreto Regencial de 02 de Dezembro de 1837 , Rio de Janeiro 1837.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado de Minas Gerais: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BIESDORF, R. K. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL: EDUCAÇÃO

NA ESCOLA E NA SOCIEDADE. Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148, 2011. DOI: 10.5216/rir.v1i10.1148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CARLOS, Erenildo João. A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil: de 1889 à década de 1940. 2005. 341f. - Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza(CE), 2005. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42512>

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-llds>

COSTA, D. M. V., A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963): um projeto civilizador

CUNHA, Celio da. A educação no Estado Novo : raízes, concepções desdobramentos. 1979. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. plano nacional de educação 1936/1937:

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. 68 p.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995. FAUSTO,

Boris. História concisa do Brasil. São Paulo: Ed USP. 2022;

FAUSTO, Boris. Getúlio Vargas, o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das letras. 2010;

FERREIRA, E.B.; FONSECA. M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Florianópolis: Perspectiva, v. 29, n. 1, jan./jun.2001. p. 69-96.

FERREIRA, Jorge. 1946 – 1964: a experiência democrática no Brasil. Tempo, v. 14, n. 28, p. 11-18, jun. 2010.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática da educação popular. 4 ed. Petrópolis: vozes, 1993.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, [S. l.], n. 21, p. 211-259, jun. de 2000. Disponível: <https://bit.ly/3c5yUkk> . Acesso em: 13 mar. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Educação como exercício de diversidade. Tradução . Brasília, DF: UNESCO, 2007. . Disponível em: http://forumaja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

IRELAND, T. D e SPEZIA, C. H. Educação de Adultos em retrospectiva – 60 anos e CONFINTEA. disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> acesso 11/03/2023

LIMA, Cacilda Comássio. Educação para o trabalho: a Escola Profissional de Franca (1924-1970). 2007. 153 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2007. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/103124>>.

LINHARES, Maria Yedda (org.). *História Geral do Brasil*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1996.

MINAS GERAIS. Resolução nº 444, de 24 de abril de 2001. Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, Parecer nº 584/01. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 24

MINAS GERAIS, Resolução 4.777 de (2022). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-777-de-13-de-setembro-de-2022/> acesso em: 24 de Setembro de 2023

Minas Gerais. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado de Minas Gerais. – 32. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2023.

Minas Gerais. Plano Estadual de Educação. Educação.MG, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 25, de Setembro de 2023.

MULLER, Pierre A Análise das Políticas Públicas / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002. 156p.

MONTALVÃO, Sérgio. Por uma História Política da Educação: A Lei de Diretrizes

e Bases e a democracia na Terceira República (1946-1961). Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) – Programa de Pós-graduação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 2011.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos Estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996

NOGUEIRA, Vera Lúcia; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX. História. Revista da FLUP, Porto, IV Série, v. 6, p. 13-29, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Felipe Cândido de. Poder político e educação na história do Brasil –império e primeira república. 2019. 161 fls. Tese(Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4454>.

PEREIRA, D. de F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. EccoS, São Paulo, v. 9,

n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.

PERES, Paulo Sérgio. Comportement ou institutions? Les bases historiques du néo-institutionnalisme de la science politique. Rev. bras. Ci. Soc. [online].

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo.. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Proceedings

online... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100032&lng=en&nrm=abn> Access on: 30 Sep. 2023.

PLANALTO, Atos Institucionais, resumo de conteúdo:
<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>

RUA, M. das G.; ROMANINI, R. Para aprender políticas públicas. Brasília: IGEPP, 2013.
 Disponível em:
igepp.com.br/uploads/ebook/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf.

RUA, Maria das Graças Políticas públicas / Maria das Graças Rua. – 2. ed. rev. atua.
 Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]

: CAPES : UAB, 2012. 130p. : il.

RIBEIRO, Fernando. Institucionalismo da escolha racional e Institucionalismo histórico:
 divergências metodológicas no campo da Ciência Política. Pelotas [10]: 89

- 100 janeiro / junho de 2012.

RIO, Cristiane Porfírio de Oliveira do. O movimento operário e a educação dos trabalhadores
 na primeira república: a defesa do conhecimento contra as trevas da ignorância. 2009. 275f.
 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
 Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. SOCIOLOGIAS, Porto Alegre,
 n. 16, p. 20-45, 1 jul. 2006.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.
 2005. 200 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Local: Campinas/SP.

SILVA, P. L. B. ; MELO, M. A B. O Processo de implementação de políticas públicas no
 Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Núcleo de
 Estudos e Políticas Públicas, Unicamp, Cad. 48. 2000.

SOUSA, Francisco Alencar de. THE TIME OF THE EMPERE: Free Teaching Law Reform.
 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de
 São Paulo, São Paulo, 2006.

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10524>

SUMMARY REPORT OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT
 EDUCATION ELSINORE, DENMARK 19-25 JUNE 1949

TRINDADE, João. O que é a constituição:
<https://www12.senado.leg.br/jovensenador/home/arquivos/textos-consultoria/o-que-e-a-constituicao>

Unesco. Portal CONFINTEA : <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea> VENTURA,
 Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rev SOCERJ, Rio de Janeiro,
 Setembro 2007

XAVIER, C. F. (2019). História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil -
 inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. Revista Brasileira De História
 Da Educação, 19, e068. Recuperado de

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46924>

ANEXO 1

Identificação de perfil funcional na Escola:

1. Cargo que ocupa.
2. Tempo nesse cargo.
3. Tempo de trabalho na educação.
4. Tempo de trabalho na EJA.
5. Tempo na Escola.
6. Formação inicial. (se é licenciado)
7. Habilitação para exercícios do magistério.
8. Formação atual.

Questionário específico:

1. Como está organizada a modalidade EJA nesta escola?
2. Como é definido o currículo, carga horária, os conteúdos programáticos, enturmação, as avaliações e o critério de progressão na EJA?
3. Como é o funcionamento diário das aulas na escola para os estudantes da EJA?
4. Quais são os recursos escolares disponíveis para os estudantes da EJA?
5. Como está organizado o tempo escolar e a carga horária (diária, semestral e anual) da EJA?
6. O espaço da escola está adequado para atender os estudantes da EJA? Porque?
7. Como é feito o acompanhamento das atividades diárias dos professores na EJA?
8. Como é feito o acompanhamento das avaliações dos estudantes realizadas pelos professores?
9. Como a escola define os estudantes que serão aprovados e reprovados?
10. Quais são os problemas rotineiros da e na EJA?
11. Como é o relacionamento da EJA desta escola com os órgãos governamentais?
12. Como são definidos os professores que irão trabalhar com a EJA?
13. Algum tipo de formação especial para os professores da EJA?
14. Como os professores e direção se informam sobre: Normas, programas, determinações

e outras regulamentações para EJA definidas pela Superintendência regional de ensino e Secretaria Estadual de educação?

15. Quais são as maiores virtudes da EJA na escola?
16. Como é a participação dos estudantes da EJA nos espaços de participação escolar?
17. Como é a participação dos estudantes da EJA nos eventos extraclasse? (Festas, excursões, feiras e/ou outras atividades desse tipo)
18. Como é a rotina de trabalho da direção no atendimento da EJA?
19. Como é o diálogo entre direção e os estudantes da EJA?
20. Como a escola identifica o nível de satisfação dos estudantes da EJA com o trabalho desenvolvido pela escola?

ANEXO 2

Identificação de perfil funcional na Escola:

1. Tempo de trabalho na educação.
2. Tempo de trabalho na EJA.
3. Tempo na Escola.
4. Formação inicial. (se é licenciado)
5. Habilitação para exercício do magistério.
6. Formação atual.
7. Disciplina que leciona.

Questionário específico:

1. Como são os estudantes da EJA, quanto a idade, sexo, raça/cor e nível socioeconômico.
2. Como você faz o diagnóstico do nível de habilidades escolares no início do ano letivo dos estudantes da EJA?
3. Quantos estudantes em média tem cada turma da EJA? Em quantas turmas da EJA você trabalha?
4. Quais são os recursos escolares disponíveis para os estudantes da EJA?
5. Como está organizado o tempo escolar e a carga horária (diária, semestral e anual) da EJA?
6. O espaço da escola está adequado para atender os estudantes da EJA? Porque?
7. Como é feito o acompanhamento das atividades diárias dos estudantes da EJA?
8. Como são realizadas as avaliações dos estudantes da EJA?
9. Quais são os critérios utilizados por você para definir quais estudantes serão aprovados e reprovados? Eles são eficazes? porque?
10. Quais são os problemas rotineiros da e na EJA?
11. Como você se informa sobre as normas que regulamentam a EJA?
12. Você se sente preparado para trabalhar com a EJA? Porque?
13. Você tem algum tipo de formação especial para trabalhar com a EJA?
14. Como você, professor, se relaciona com a secretaria estadual de educação e

superintendência regional de educação?

15. Quais são as maiores virtudes da EJA na escola?
16. Como é a participação dos estudantes da EJA nos espaços de participação escolar?
17. Como é a participação dos estudantes da EJA nos eventos extraclasse? (Festas, excursões, feiras e/ou outras atividades desse tipo)
18. Como é a sua rotina de trabalho no atendimento da EJA?
19. Como é o diálogo entre professores e estudantes da EJA?
20. Como você identifica o nível de satisfação dos estudantes da EJA com o seu trabalho na escola?

APÊNDICE I: CARTILHA: DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE

DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.



UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

APRESENTAÇÃO

UF *m* G

Fa*E*

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

A presente cartilha é parte da pesquisa: “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e a rede estadual de ensino de Minas Gerais: estudo da implementação em uma escola de Belo Horizonte” além da dissertação apresentamos um suporte educacional que dialogue com a dissertação, para além das formalidades essa cartilha tem como objetivo o diálogo com os docentes da rede estadual que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos para que juntos possamos pensar em caminhos que enriquecem nossas experiências no chão da sala.

A linguagem utilizada no texto será mais direta sem todo o rigor acadêmico que utilizamos em nossas produções, as devidas citações e explicações aprofundadas do conceito estarão presentes no trabalho supracitado, que caso o leitor tenha interesse poderá acessá-lo para fazer a devida leitura crítica.

Por fim é necessário explicar que de forma alguma esse trabalho tenha a pretensão de ser algo concluído e que deseje ser seguido à risca, mas sim o início de uma vasta discussão sobre o papel do docente no chão da escola e as possibilidades que a educação popular acrescenta no nosso repertório.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE ADULTOS	4
POLÍTICAS PÚBLICAS	5
EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	6
AS REGRAS DA EJA – QUEM DECIDE O QUÊ?	7
QUAL A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR CONHECER AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS MECANISMOS?	8
EU CONSIGO APLICAR A EDUCAÇÃO POPULAR DENTRO DA ESTRUTURA DO ESTADO?	9

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A educação de adultos é uma modalidade educacional direcionada àqueles que por algum motivo foram evadidos da escola durante a infância ou adolescência e por isso necessitam retomar seus estudos em uma diferente fase da vida. Historicamente, essa modalidade se desenvolveu por ações da sociedade civil, se mobilizando ou demandando do Estado, sendo marcada por diferentes concepções e práticas ao longo do tempo.

A política educacional voltada para esse público está inserida no contexto das políticas públicas que buscam garantir o direito à educação, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais dos educandos. Somente com em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída no Brasil como política pública, porém vale reforçar que a luta e os movimentos pela educação do adulto é uma reivindicação histórica.

No entanto, a implementação da educação de adultos enfrenta desafios como a evasão escolar, a falta de recursos adequados e a necessidade de metodologias pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos. A educação de adultos não deve ser entendida apenas como uma medida compensatória, mas como um instrumento fundamental para a inclusão social e o exercício pleno da cidadania.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Você já parou para pensar em como as decisões do governo impactam nosso dia a dia? As políticas públicas são, basicamente, os planos que o governo faz para resolver problemas ou melhorar serviços. Desde garantir escolas até organizar o transporte, tudo passa por aí.

O legal é que esse campo de estudo começou lá nos Estados Unidos, nos anos 1930, e desde então vem ajudando a organizar melhor as ações do governo.

Tudo isso funciona em um ciclo: primeiro o problema aparece na agenda do governo, depois são criadas as regras, decididas as ações, implementadas e, por fim, avaliadas. Parece simples, mas tem muita gente e interesse envolvido. E é aí que a coisa fica interessante (ou complicada).

A partir do momento que o Estado for agir sobre alguma demanda que foi pautada pela sociedade civil, a política pública criada pode ou não atender as expectativas de quem reivindicou. Por isso é necessário que a população esteja sempre vigilante sobre seus direitos

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A educação popular tem um grande diferencial: ela acredita que ensinar vai além de passar conteúdo. É sobre transformar vidas, dar autonomia e mostrar que todo mundo tem algo valioso para compartilhar. Quem já ouviu falar no Paulo Freire sabe do que estou falando.

Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma ajuda valiosa para quem não conseguiu ter conseguido concluir a escola anteriormente. Seja porque precisou trabalhar cedo ou porque não tinha escola por perto. A ideia é trazer essas pessoas de volta à sala de aula, respeitando suas vivências.

Só que tem um detalhe: a educação popular e a EJA nem sempre andam de mãos dadas. Enquanto a primeira é mais livre e focada no dia a dia da comunidade, a EJA às vezes segue regras rígidas demais, pensadas de cima para baixo. Aí fica a pergunta: será que a EJA deveria ser mais como a educação popular?

AS REGRAS DA EJA – QUEM DECIDE O QUÊ?

Você sabia que a Educação de Jovens e Adultos tem várias leis e regras que dizem como ela deve funcionar? Algumas vêm lá de Brasília, como a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Outras são feitas pelos estados, como o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais.

Essas leis tentam garantir que quem volta a estudar tenha um ensino de qualidade, mas na prática nem sempre é fácil. Tem escola que falta material, professor que não sabe muito bem como aplicar as regras, e aluno que sente que as aulas não falam com sua realidade.

E aí vem um desafio gigante: como fazer as leis saírem do papel e virarem realidade? Parece que falta diálogo entre quem faz as regras e quem está na sala de aula. Afinal, se o professor não tiver suporte, como ele vai ensinar?

QUAL A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR CONHECER AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS MECANISMOS?

O conhecimento das políticas públicas permite ao professor compreender os objetivos e limites do sistema educacional, garantindo uma atuação crítica e eficiente no contexto da EJA. Esse entendimento possibilita a mediação entre as exigências legais e as necessidades reais dos estudantes, promovendo uma prática pedagógica mais contextualizada e significativa.

Além disso, o domínio das políticas educacionais permite ao docente reivindicar melhores condições de trabalho e recursos adequados, contribuindo para a efetivação dos direitos educacionais dos jovens e adultos. Conhecer os mecanismos das políticas públicas também capacita o professor a participar ativamente dos processos de gestão escolar e das decisões coletivas, assegurando que as ações educacionais estejam alinhadas com as diretrizes nacionais e estaduais, sem perder de vista a realidade local.

Por fim e infelizmente na nossa sociedade atualmente os professores são vítimas de diversos ataques e são colocados no centro da polarização como agentes de ideologização, então esse conhecimento da legislação é uma forma de se defender e entender melhor suas possibilidades de atuação.

EU CONSIGO APLICAR A EDUCAÇÃO POPULAR DENTRO DA ESTRUTURA DO ESTADO?

Aplicar educação popular dentro da estrutura do Estado é um desafio complexo, pois a lógica burocrática e padronizada das políticas públicas muitas vezes entra em conflito com os princípios da educação popular, que valoriza a autonomia, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, é possível incorporar elementos da educação popular na EJA, desde que haja flexibilidade curricular e reconhecimento dos saberes dos educandos. A legislação educacional brasileira tanto na BNCC quanto na LDB deixa claro a necessidade de adequar os conteúdos pedagógicos contextualizados e adaptados à realidade sociocultural dos educandos. Porém essa efetiva aplicação da educação popular depende do engajamento dos profissionais da educação e de políticas que reconheçam a diversidade dos sujeitos da EJA. Essas práticas metodológicas podem ser utilizadas pelos educadores para inserir hábitos emancipadores, utilizando a legislação como respaldo para a construção de propostas pedagógicas mais próximas da realidade dos educandos.

Assim, embora existam limitações estruturais, é possível implementar práticas da educação popular por meio de iniciativas locais e da participação ativa da comunidade escolar

ONDE ENCONTRAR A LEGISLAÇÃO? (FEDERAL)

- Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito social e um dever do Estado e da família, garantindo o acesso e permanência na escola.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
- Lei nº 9.394/1996, que reconhece a EJA como uma modalidade da educação básica e regulamenta sua organização.
- Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como o Parecer CNE/CEB 11/2000, que define diretrizes curriculares para a EJA.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC): estabelece diretrizes para a formação e desenvolvimento de competências e habilidades que devem ser contempladas no currículo.

ONDE ENCONTRAR A LEGISLAÇÃO? (ESTADUAL)

- Constituição do Estado de Minas Gerais, que estabelece diretrizes estaduais para a educação.
- Plano Estadual de Educação (PEE), que orienta a organização e implementação da EJA no estado.
- Matriz Curricular de Minas Gerais, que define conteúdos e estrutura para a EJA na rede estadual.

Além disso, em Minas Gerais, devemos ficar sempre atentos às **resoluções**, elas são mais difíceis de acompanhar e são muito importantes. Para acessá-las temos que ir no site da Secretaria do Estado de Educação, na aba "A secretaria" e "legislações". Lá podemos encontrar as resoluções, portarias, decretos, leis, etc...