

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional Educação e Docência

Maria Aparecida Oliveira Rodrigues

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: critérios de acesso e permanência do
educador na EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2023

MARIA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: critérios de acesso e permanência do educador na EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência 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.

Orientadora: Prof. Dra. Analise de Jesus da Silva

Belo Horizonte
2023

R696e
T

Rodrigues, Maria Aparecida Oliveira, 1966-
Educação de jovens e adultos [manuscrito] : critérios de acesso e
permanência do educador na EJA da rede municipal de educação de Belo
Horizonte / Maria Aparecida Oliveira Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023.
154 f. : enc, il.

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

Orientadora: Analise de Jesus da Silva.

Bibliografia: f. 144-154.

1. Educação -- Teses. 2. Educadores de adultos -- Belo Horizonte (MG) --
Teses. 3. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 4. Educadores de adultos -
- Ambiente de trabalho -- Teses. 5. Educadores de adultos -- Motivação no
trabalho -- Teses. 6. Educadores de adultos -- Satisfação no trabalho -- Teses.
7. Professores -- Ambiente de trabalho -- Teses. 8. Professores -- Motivação no
trabalho -- Teses. 9. Professores -- Satisfação no trabalho -- Teses. 10. Belo
Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais -- Teses. 11. Belo Horizonte
(MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

MARIA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES

Realizou-se, no dia 07 de março de 2023, às 14:00 horas, na sala 3113 da Faculdade de Educação, a 393ª defesa de dissertação, intitulada *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CRITÉRIOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO EDUCADOR NA EJA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE*, apresentada por **MARIA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES**, número de registro 2020664946, graduado no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Analise de Jesus da Silva - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Joana D Are Vaz (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

) Reprovada.

) Aprovada com indicação de correções.

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

Belo Horizonte, 07 de março de 2023.

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3302106&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000271&infra_hash=da8cb14c..

1/2

Profa. Analise de Jesus da Silva (Doutora)
Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (Doutor)
Profa. Joana D Are Vaz (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Analise de Jesus da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 10:18, 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 **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 13:50, 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 **Joana D'Arc Vaz, Professora do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 19:05, 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 **3057035** e o código CRC **E9A025A4**.

Dedico este trabalho a Rogerio, meu querido companheiro desde a nossa adolescência. Ele vem realizando comigo o sonho de conviver em um lar. Me acompanhou em cada escolha de escola para designação e lotação, olhando as distâncias, o melhor deslocamento, as possibilidades de transporte, sempre visando meu maior conforto possível.

AGRADECIMENTOS

À minha amiga Michele Liliane Machado Lopes que topou realizar junto comigo práticas inclusivas, atendendo às demandas da nossa comunidade periférica na construção de uma Educação Pública de qualidade.

Resumo

O presente trabalho investigou a forma de ingresso e de permanência de docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e propõe elementos para subsidiar a discussão e definição de critérios para este processo. O texto problematiza o processo de escolarização dessa modalidade atendendo às especificidades de seus sujeitos, jovens e adultos, trabalhadores, que, por diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado quando eram crianças e adolescentes. Na perspectiva dos educandos e educadores, como sujeitos que trazem consigo experiências e saberes com os quais vivenciam as práticas pedagógicas. Nessa realidade constituída pelos aspectos das diversidades de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual, socioeconômicas e intergeracionais, encontra-se um universo cheio de conflitos, composto por fortes relações de poder, de precariedade e ao mesmo tempo de potencialidades.

Nesse contexto, evidencia-se a hipótese de que ter definidos os critérios de acesso e permanência do docente na modalidade EJA pode contribuir para estabelecer o conjunto de características necessárias ao sujeito educador. Entre os possíveis aspectos destacam-se a sensibilidade diante das desigualdades sociais e a disposição de contribuir para alterar esse quadro, por meio de ações permanentes, sem as rupturas das práticas a cada alternância de governo. Buscou-se questionar de maneira mais específica: como os critérios para acesso e permanência do educador podem interferir em sua trajetória formativa; como os aspectos da organização operacional da EJA revelam a vontade ou o compromisso político do poder público com a Educação de Jovens e Adultos.

A opção metodológica teve como enfoque a pesquisa qualitativa, utilizando pesquisa documental. O trabalho aponta que os processos de aprendizagens na EJA estão diretamente ligados à formação docente, à valorização desse profissional e à construção de política pública comprometida com esses aspectos e que, portanto, trazer a problemática como tema de estudo, contribui para o avanço das discussões acerca dos processos de aprendizagem.

É importante compreender e traçar possíveis propostas frente às necessidades que impactam a vida de grande número de brasileiras e brasileiros sem a garantia do direito constitucional à escolarização. Indica ainda, a necessidade de se pesquisar meios pelos quais os direitos já alcançados pela via da legislação própria se estabeleçam no campo da prática.

Palavras-chave: Modalidade EJA; Critérios de ingresso e permanência de professor da educação básica na “rede municipal de educação de Belo Horizonte”; Plano Municipal de Educação.

Abstract

The present work investigated the form of admission and permanence of professors in Youth and Adult Education (EJA) of the Municipal Education Network of Belo Horizonte (RME/BH) and proposes elements to subsidize the discussion and definition of criteria for this process. The text problematizes the schooling process of this modality, taking into account the specificities of its subjects, young people and adults, workers, who, for different reasons, had their right to education denied when they were children and adolescents. From the perspective of students and educators, as subjects who bring with them experiences and knowledge with which they experience pedagogical practices. In this reality constituted by aspects of gender, ethnic-racial, sexual orientation, socioeconomic and intergenerational diversities, there is a universe full of conflicts, composed of strong relations of power, precariousness and, at the same time, potential.

In this context, the hypothesis is evident that having defined the criteria for access and permanence of teachers in the EJA modality can contribute to establishing the set of characteristics necessary for the subject educator. Among the possible aspects, sensitivity to social inequalities and willingness to contribute to change this situation, through permanent actions, without breaking practices with each change of government stand out. We sought to question in a more specific way: how the criteria for access and permanence of the educator can interfere in their formative trajectory; how aspects of the EJA's operational organization reveal the will or political commitment of the public power with Youth and Adult Education.

The methodological option focused on qualitative research, using documentary research. The work points out that the learning processes in EJA are directly linked to teacher training, the appreciation of this professional and the construction of public policy committed to these aspects and that, therefore, bringing the problem as a subject of study, contributes to the advancement of discussions about learning processes. It is important to understand and outline possible proposals for the needs that impact the lives of a large number of

Brazilian men and women without the guarantee of the constitutional right to schooling. It also indicates the need to research how the rights already achieved through the legislation itself are established in the field of practice.

Keywords: YAE modality; Criteria for admission and permanence of a YAE educator in the “municipal education network of Belo Horizonte”; Municipal Education Plan.

TABELA

Tabela 1 – Metas projetadas para o Ideb do 5º ao 9º ano, no período

2015 - 2021.....127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BH	Belo Horizonte
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo horizonte
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens, Adultos e Idosos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DOM	Diário Oficial do Município
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE	Faculdade de Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LASEB	Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTIQA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais+
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização não-governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBH	Prefeitura de Belo horizonte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAG	Plano Plurianual de Ação Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUCA	Programa um computador por educando
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SIND-UTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMARH	Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos
SP	São Paulo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

O que me move para a pesquisa	14
Capítulo 1: O docente para uma prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos como Modalidade e na Perspectiva da Educação Popular	16
1.1 Percursos metodológicos	21
Capítulo 2: O Estado da Questão.....	24
2.1 O que minha pesquisa de mestrado procura	25
2.2 O que este Estado da Questão procura	27
2.3 Uma reflexão possível sobre os estudos coletados.....	28
2.4 A relação entre o mapeamento realizado e a proposta de investigação.....	65
Capítulo 3: Sujeitos de Direitos da EJA – Educandos e Educadores.....	67
3.1 Legislação que orienta a EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte.....	78
Capítulo 4: Possibilidades de critérios que dialogam com a legislação vigente e com o direito constitucional dos sujeitos da modalidade.....	128
4.1 Critérios de acesso e permanência dos educadores na EJA das escolas municipais de Belo Horizonte	129
Capítulo 5: O Recurso Educativo	136
5.1 Justificativa do Projeto de Lei	138
Considerações finais	142
Referências	144

O que me move para a pesquisa

Desde minha adolescência vivi e observei os movimentos das populações periféricas, ouvindo as histórias de pessoas não alfabetizadas que conseguiam construir narrativas amplas e contextualizadas ainda que vivessem em situação de extrema escassez e vulnerabilização. Ali, havia uma contradição que me inquietava intimamente, mas eu não conseguia denominar. Quando ouvia as conversas entre os adultos aguçava minha atenção o fato de que quando uns falavam as pessoas ouviam de cabeça baixa e quando outros falavam a postura dos ouvintes trazia um certo tom de deboche, entre risos, como se aquilo não devesse ser levado a sério.

A curiosidade de compreender essas situações e interações díspares me levou mais tarde a participar de movimentos sociais, pensei que se estivesse bem perto, inserida naqueles espaços, seria possível aprender e intervir naquele universo cheio de conflitos, composto por relações de poder, de precariedade e ao mesmo tempo de potencialidades, de uma construção histórica de luta e resistência, elementos esses que hoje consigo perceber como constituintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pesquiso meios que possam garantir os direitos de todas e todos de se expressarem, cada um do seu jeito, desencadeando processos de fala, observação e escuta, em atos de criação como apontado por Paulo Freire.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p.45).

Como educadora e pesquisadora da EJA, compreendo agora que os conflitos que não soube denominar em minha juventude, podem ser interpretados como a ausência efetiva do Estado naquilo que se refere à garantia e manutenção das condições básicas de vida da população, entre elas a

garantia do direito à educação escolar. O diálogo que busco nessa pesquisa por meio do referencial teórico é com os sujeitos que vivenciam as práticas (educandos e educadores), definem concepções (gestores) e regulam a legislação da EJA (membros de órgãos de controle). Pois acredito que é nesse diálogo que chegaremos a um lugar mais pleno de compreensão e ao mesmo tempo viveremos o deleite do constante estado de incipiência.

Capítulo 1: O docente para uma prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos como Modalidade e na Perspectiva da Educação Popular

Essa pesquisa busca contribuir no desenvolvimento de reflexões e materiais capazes de fornecer aportes com a qualidade social e prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos como Modalidade e na perspectiva da Educação Popular. Neste trabalho buscaremos descrever e refletir, por meio da análise documental e teórica, sobre elementos para subsidiar a discussão e definição de critérios para ingresso e permanência de docentes na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Discussão e definição de critérios que deve ser feita por meio da instalação de um processo amplo e democrático, coordenado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), pelo Fórum de EJA da Região Metropolitana de Belo Horizonte e pelo Fórum Permanente de Educação de Belo Horizonte e que envolva paritariamente todos os setores da Comunidade Escolar definidos pelo Parecer nº 052 de 2002 do CME/BH.

Nesse contexto, considerando as particularidades constitutivas do campo da Educação de Jovens e Adultos evidencia-se como hipótese inicialmente: que ter definidos os critérios de acesso e permanência do docente na modalidade pode contribuir para estabelecer o conjunto de características necessárias ao Educador da EJA na Rede Municipal de Educação de BH, de maneira que possam atender às especificidades de pessoas jovens, adultas e idosas estudantes, tendo como orientador a demanda apontada na Pauta Nacional da EJA.

Entre possíveis aspectos que podem modelar as características do educador da EJA destacamos a sensibilidade diante das desigualdades sociais e a disposição de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e luta contra as opressões que causam e são causadas pelas desigualdades sociais. Podemos salientar alguns desses aspectos nas questões de ordem prática na EJA, como no comprometimento de alfabetizar pessoas que tiveram esse direito negado quando eram crianças e adolescentes reconhecendo a particularidade

desta alfabetização ou de fazer busca ativa desses sujeitos agora jovens, adultos e idosos.

Nessa perspectiva são determinantes também: a trajetória formativa dos educadores; as especificidades dos educandos; as práticas pedagógicas; a organização das políticas de atendimento. A amplitude dos desafios colocados pela EJA, requer do educador e dos coordenadores uma formação que possibilite a eles conhecer a realidade desse sujeito de direitos, em ações permanentes, sem as rupturas oriundas das práticas que se interrompem a cada governo, além de oscilarem dentro da vigência de um mesmo.

O problema levantado requer uma análise estrutural da política pública de atendimento educacional vigente e como ela pode promover a organização do quadro de pessoal docente em uma lógica que atenda à concepção emancipatória da EJA. Para isso será necessário pensar também sobre a trajetória, tempo e modelo de formação inicial e continuada de seus educadores, e ainda sobre o compromisso deles e delas com esta formação.

Na assertiva da Modalidade EJA como fomentadora do direito à educação e às diversidades é fundamental buscar compreender quem são os educandos da EJA, quem são esses jovens e quem são esses adultos que tiveram o seu direito à educação escolar negado. E que compõem uma grande parcela de brasileiros em situação de analfabetismo. Sujeitos esses que trazem consigo experiências e saberes a partir dos quais devem se desenvolver as práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a EJA como matriz de conhecimento emancipatório é necessário atentar para o fato de que ao longo do tempo ela vem passando por veementes mudanças referentes às concepções que orientam para práticas educativas e processos de escolarização. Nessas reflexões percebe-se a importância da trajetória formativa dos educadores em relação à sua formação inicial e continuada, pois é esse conjunto de conhecimentos que pode garantir aos educadores uma formação que os possibilitem conhecer a realidade desses sujeitos de direitos. E promover ações contextualizadas e permanentes, que

atendam às especificidades dos educandos, sem as rupturas oriundas das práticas que se interrompem a cada gestão.

Contexto esse inerente, sobretudo, à condição dos jovens e adultos, trabalhadores, que, por diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado quando eram crianças e adolescentes. E especificidades essas, que atendam os aspectos fundamentais dos sujeitos dessa modalidade, ou seja, as diversidades de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual, socioeconômicas e intergeracionais, dentre inúmeras outras.

No entanto esses fundamentos fazem parte de uma construção histórica, sociocultural e de direitos humanos, cuja responsabilidade muitas vezes é indevidamente transferida, para a educação, para a formação de professores e, nesse bojo, para a EJA. É preciso ainda compreender que as responsabilidades de produzir soluções para problemas sociais e econômicos, são desafios que devem ser direcionados ao poder público, exigindo dele ações efetivas.

A relevância dessa pesquisa se estabelece em vista da demanda em potencial da EJA e o seu atendimento real na Educação Básica. Nesse contexto, trazer a problemática da lotação de docentes para atuar com a Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Município de Belo Horizonte como tema de estudo da produção acadêmica de pós-graduação é fator que contribui com a discussão, a compreensão e a proposição de possibilidades frente às necessidades que impactam a vida de grande número de brasileiras e brasileiros sem a garantia do direito constitucional à escolarização. Acredita-se ainda, que os elementos que serão levantados neste estudo possam contribuir para o delineamento e construção de uma política de acesso e permanência do educador da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Política de formação continuada construída pelo poder público em diálogo com os educadores, educandos, movimentos, órgãos de controle da EJA.

Com o referencial teórico, buscamos inicialmente, discutir aspectos da EJA na perspectiva de Modalidade, as características do educador, a formação continuada e os documentos legislativos que tratam da educação de jovens e

adultos buscando avançar para análises de outras reconfigurações e possíveis avanços. Destacando-se os estudos dos seguintes autores: Arroyo (2006, 2017, 2019), Freire (1987, 1996), Haddad (2000), Cury (2000), Da Silva (2009, 2017, 2019, 2021), Soares (2016, 2019) entre outros.

No Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, encontramos uma fundamentação apresentada pelo então Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Ele discorre sobre os aspectos da educação de jovens e adultos em âmbito nacional em uma análise dos elementos levantados que favorece as reflexões e ações no âmbito dos municípios.

Ao ler o Parecer nº 93/2002 elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) que tem como objetivo traçar diretrizes para a EJA nas Escolas Municipais da capital é possível compreender a grande abrangência e profundidade das questões levantadas nas discussões sobre essa modalidade. São análises de documentos e de demandas que exigiram empenho e tempo das pessoas envolvidas. Nele a EJA tem como objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica quando eram crianças e adolescentes. O Parecer faz um apanhado histórico da EJA no Brasil nos aspectos legais e nas concepções que fundamentam sua existência.

Esse parecer foi marco orientador para a escrita da Resolução nº 01/2003 do CME/BH que regula a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Avalio que hoje, após 17 anos de vigência, é necessário refletir sobre o texto, buscar identificar os avanços e os desafios que persistem, para além do significativo avanço que aquela peça reguladora representou.

Esse movimento é necessário pela causa e pelo respeito ao trabalho dos muitos que vieram antes, somos todos chamados à continuidade da luta, é necessário perseverar e empreender esforços na busca de garantir o direito dos

jovens e adultos à educação, a uma escola que seja local de garantia de direitos educativos e tomada de consciência das desigualdades sociais, local de encontro de sujeitos comprometidos com a defesa da igualdade de oportunidades e garantia dos direitos à educação para todos.

Partindo do entendimento de que é preciso a ordenação de uma política pública de maior amplitude para a modalidade EJA, política que abarque em sua essência a educação continuada, ou seja, para além do momento inicial da alfabetização. Se faz urgente pensar nas características adequadas ao docente de maneira que ele possa contribuir na efetivação do direito constitucional à educação. No Parecer CME/BH nº 93/2002 a questão dessas características é tratada como definição do perfil do docente para trabalhar na EJA e apontada como fundamento: “A definição do perfil é uma condição essencial à qualidade do trabalho educativo a ser realizado no cotidiano escolar”. Já no inciso XII do artigo 8º da Resolução CME/BH nº 01/2003 essa mesma questão surge de maneira abrandada apontando não mais uma “definição” e sim uma “...reflexão acerca do perfil docente para a Educação de Jovens e Adultos”. É nesse ponto que busco concentrar minha atenção de pesquisadora, entendemos que não se pode perder as reflexões já feitas ao longo da história. É importante buscar compreender que as perspectivas dos educadores sobre os processos educacionais impactam diretamente na organização do atendimento e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. E, portanto, a regulação adequada desse atendimento passa necessariamente pela existência de uma legislação própria. Compreendemos que há impasses a respeito dos processos de regulação da EJA ou da legitimidade deles, levando em conta esses impasses se faz necessário aprofundarmos na análise, nessa perspectiva trazemos Arroyo:

A educação de Jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente esta dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. (ARROYO, 2006, p. 19).

Acreditamos que embora a construção histórica da EJA se vincule aos processos de emancipação se faz necessário em sua dinâmica de legitimação, a contribuição política também emancipatória em forma de regulação, pois, o estabelecimento dos critérios que definem as características necessárias ao educador para atuar com turmas de EJA, sua formação e formas de acesso não deve ser uma possibilidade de iniciativa individual ou de pequenos grupos, mas, uma decisão de política pública e inserção orgânica. Política essa que aponta por meio de documentos a organização de critérios para o ingresso de profissionais na educação de jovens e adultos. Eis um bom desafio para o qual não temos resposta definida, mas temos a possibilidade da pesquisa.

1.1 Percursos metodológicos

Conforme já salientado, o presente estudo retrata uma pesquisa que toma como objeto o acesso e permanência dos educadores da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para investigar a questão proposta nesta indagação o método de pesquisa será qualitativo, utilizando como ferramenta a análise documental. O material de estudo é composto pelo conjunto de Legislação sobre a EJA no município de Belo Horizonte, normativas, resoluções, pareceres, ofícios, da prefeitura de BH no período de 2001 a 2019, passando pela gestão de três prefeitos: 2001 - 2008 (Fernando Damata Pimentel), 2009 - 2016 (Márcio Araújo de Lacerda) e 2017 – 2019 (Alexandre Kalil), não tratarei do período do segundo mandato do prefeito Alexandre Kalil pela especificidade trazida pela pandemia da covid-19.

Considerando o período de 2001 a 2020, foi feita uma busca por ornamentos legais da rede municipal de educação que norteiam a operacionalização da EJA em BH, foram utilizados dois instrumentos de busca, um deles o Diário Oficial do Município de Belo Horizonte (DOM), o outro a solicitação por e-mail à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do envio de

Pareceres, Resoluções, Portarias, Orientações, mensagens de e-mail que tenham sido enviadas para escolas da Rede que ofertam EJA e que se refiram a dobra ou a lotação de pessoal em turmas dessa modalidade. A análise dos dados objetiva levantar aspectos que possam mapear, categorizar e apontar possibilidades para regulamentar o conjunto dos critérios necessários ao ingresso do Educador da EJA na Rede Municipal de Educação de BH, critérios esses que devem estar em acordo com o perfil de educador apontado pela Pauta Nacional da EJA.

No Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, encontramos 13 documentos que citam aspectos no campo da operacionalização da EJA. No entanto como eles não tratam diretamente da forma ou critérios pelos quais se efetiva ou poderia se efetivar a composição do quadro de professores da EJA na RME/BH, nesse capítulo eles serão somente listados a seguir: o Parecer Nº 092/2001 autoriza solicitações de Renovação de Funcionamento de Suplência e Supletivo do Ensino Fundamental; o Parecer Nº 092/2001 define regras de adequação de calendário das escolas da Rede Municipal de Educação de BH; a Portaria SMED Nº 055/2002 revoga a Autorização de Funcionamento do curso regular de suplência de 1ª a 8ª série e solicita adequações; a Resolução Nº 001 de 5 de junho de 2003 regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte; a Portaria SMED Nº 188/2003 orienta sobre a Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e /ou Médio, na modalidade EJA; a Portaria SMED Nº 317/2014 dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na RME/BH a partir do ano 2015; a Lei Nº 10.917 de 14 de março de 2016 aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte; a Portaria SMED Nº 190/2018 que altera a Portaria SMED nº 317/2014 extinguindo a divisão da EJA em Múltiplas Idades e Juvenil e a também a unicodência; a Resolução CME/BH Nº 02/2019 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de BH; a Portaria SMED Nº 303/2019 estabelece diretrizes e procedimentos para o lançamento e atualização

de dados e informações no Sistema de Gestão Escolar (SGE); A Lei Nº 11.198, de 24 de outubro de 2019 institui o Programa Municipal de Alimentação Escolar de Belo Horizonte; ; Portaria SMED Nº 358/2019 dispõe sobre o processo de seleção de livros que comporão o Kit Literário 2022; Lei Nº 11.210, de 26 de dezembro de 2019 dispõe sobre recursos financeiros por meio da revisão do Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG 2018-2021 para o período 2020 – 2021.

Como retorno da solicitação feita à Secretaria Municipal de Educação (SMED) do envio de Pareceres, Resoluções, Portarias, Orientações, mensagens de e-mail que tenham sido enviadas para escolas da Rede que ofertam EJA e que se refiram a dobra ou a lotação de pessoal em turmas dessa modalidade, recebemos dois documentos, a Portaria SMED Nº 317/2014 que dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na RME/BH a partir do ano 2015 e a Portaria SMED Nº 190/2018 que altera a Portaria SMED nº 317/2014 que extingue a divisão da EJA em Múltiplas Idades e Juvenil e também a unidocência. Essas duas portarias já haviam sido coletadas no DOM.

Ainda que os documentos citados não tratem diretamente do acesso e permanência do educador na EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte, faremos no capítulo 3 a análise daqueles que contemplem uma maior diversidade de aspectos que possam contribuir para a reflexão a cerca desse processo.

Capítulo 2: O estado da questão

Para desenvolver a pesquisa é necessário que o estudante adentre na literatura disponível sobre os aspectos que convergem para o tema de seu interesse. Pois é dela que irá retirar elementos para um confronto crítico sobre as ideias elaboradas em pesquisas feitas por diversos autores. Das questões e elementos que em um primeiro momento parecem idênticos podem surgir uma gama de interpretações das realidades observadas. E na base dessas interpretações podem ser encontradas referências epistemológicas que convergem e visões epistemológicas que divergem.

A grande dimensão e velocidade com as quais as informações surgem e são vinculadas na atualidade, trazem também uma multiplicidade de novos conflitos que se impõem aos pesquisadores convidando-os a se debruçarem sobre novas lógicas e demandas da realidade que se apresenta. Assim, a sociedade da informação convoca, a ciência, em especial as ciências humanas, para contribuir na construção de sentidos das dinâmicas que orientam a vida em seus vários aspectos.

O estado da questão pode ser compreendido como um processo que visa instrumentalizar o estudante em sua pesquisa, ampliando o seu entendimento com relação ao tema escolhido, auxiliando na redefinição dos objetivos, orientando na organização do campo teórico-metodológico. Corroborando ainda, na identificação das categorias teóricas e nas reflexões e análises dos dados.

Ele tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar como está o objeto de sua investigação no estado atual da ciência e delimitar seu problema específico de pesquisa. Nessa dinâmica, ao se constituir, o estado da questão produz períodos de oscilações e desafios que surgem da multiplicidade de olhares e raciocínios oriundos dos diálogos traçados com os pesquisadores por meio da literatura consultada.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estado da questão transcende os limites de uma revisão de literatura que se concentra na explicitação de teorias, conceitos e categorias. Os autores propõem uma concepção que parte

da compreensão ampla da problemática em foco, baseada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática. Eles salientam a importância de se considerar também a contribuição do estudante/pesquisador cuja argumentação lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. Apontam que no estado da questão há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros mais próximos ao interesse do pesquisador. Nele o material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada.

2.1 O que minha pesquisa de mestrado procura

A pesquisa, que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como tema o desenvolvimento de reflexões e materiais capazes de fornecer aportes com a qualidade social e prática reflexiva em Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Modalidade e na perspectiva da Educação Popular.

Acredita-se ainda, que os elementos que serão levantados neste estudo possam contribuir para o delineamento e construção de uma política de acesso e permanência do educador da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Política consistente de formação continuada construída em diálogo com os educadores da EJA. Para isso, na construção da dissertação para a qual este artigo contribui, pretende-se conhecer as práticas vivenciadas pelos docentes e gestores na definição do corpo docente que atuará na EJA a cada ano letivo na Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir dessas observações e análises será possível confrontar essas práticas com os estudos publicados, as visões plurais dos teóricos sobre o tema e a legislação vigente. O estado da questão, desenvolvido objetiva também evidenciar as possíveis lacunas no conhecimento dessa temática investigada.

A pesquisa para a qual este Estado da Questão contribui visa levantar dados para subsidiar a instalação de um processo amplo e democrático, para discussão e definição de critérios para ingresso e permanência de docentes na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Processo coordenado pelo Conselho Municipal de Educação (CME/BH), pelo Fórum de EJA da Região Metropolitana de Belo Horizonte e pelo Fórum de Educação Permanente de Belo Horizonte, que envolva paritariamente todos os setores da Comunidade Escolar (educandos(as), pais(mães) ou responsáveis e trabalhadores(as) em Educação), conforme definidos pelo Parecer nº 052 de 2002 do CME/BH.

Os dados que contribuirão nessa discussão serão levantados junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, buscando proceder o levantamento do perfil que os docentes dessa escola que atuam com turmas da EJA fazem de si. E então, comparar esses perfis com o perfil apontado no documento da Pauta Nacional da EJA. A análise dos dados objetiva ainda levantar aspectos que podem estimular e delinear o perfil do Educador da EJA na Rede Municipal de Educação de BH em acordo com o da Pauta Nacional.

Entre possíveis aspectos que podem modelar um perfil do educador da EJA destacamos a sensibilidade diante das desigualdades sociais e a disposição de contribuir para uma mudança social por meio da resistência e luta contra a opressão. Podemos salientar alguns desses aspectos nas questões de ordem prática na EJA, como na disposição de alfabetizar ou de fazer busca ativa.

Nesse panorama, a questão que buscamos nesse levantamento será: de que maneira os critérios de acesso e permanência do docente na EJA podem contribuir para que o quadro de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atuam na EJA seja composto por educadores que atendam as especificidades dessa modalidade. A relevância da pesquisa se estabelece em vista da demanda em potencial da EJA e o seu atendimento real na Educação Básica.

O problema levantado requer uma análise estrutural da política pública educacional vigente visando promover a organização do quadro de pessoal em

uma lógica que atenda à concepção emancipatória da EJA. Para isso será necessário pensar também sobre o tempo de formação de seus educadores e o compromisso com a formação continuada deles.

Nesse contexto, trazer a problemática da lotação de docentes na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Município de Belo Horizonte como tema de estudo da produção acadêmica de pós-graduação é fator que contribui com a discussão, a compreensão e a proposição de possibilidades frente as necessidades que impactam a vida de grande número de brasileiras e brasileiros que tiveram o direito à educação negado.

A sistematização dessa produção proposta neste estudo estabelece o estado da questão que é composto de dissertações e teses produzidas em determinado período a respeito do tema pesquisado. Produções essas que podem potencializar o desenvolvimento de novos apontamentos, considerando que o levantamento e análise bibliográfica possibilita maior clareza sobre a problemática selecionada, promovendo ainda a assimilação de práticas exitosas e reflexões sobre produções científicas que apresentem possíveis lacunas e ambivalências nas bases epistemológicas.

2.2 O que este Estado da Questão procura

O Estado da Questão na temática desta investigação tem o objetivo de conhecer os estudos publicados e as múltiplas visões dos teóricos sobre os critérios de acesso e permanência de professores para atuar na EJA, contemplando o aspecto da formação docente e as implicações dessa formação no atendimento às especificidades da EJA. Avalia-se também possíveis lacunas no conhecimento sobre o assunto, ou a inexistência de pesquisas diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa aqui estabelecido. Para a realização do estado da questão do objeto dessa investigação, será feito um levantamento bibliográfico seletivo, que seja capaz de identificar, situar e definir o objeto de investigação e ampliar as categorias de análise iniciais.

Com a proposta de estabelecer o estado da questão da produção recente sobre a Educação de Jovens e Adultos, inicialmente foi considerado o uso de bancos de dados eletrônicos que possibilitariam a consulta direcionada à produção acadêmica de pós graduação com maior eficiência. O levantamento das teses e dissertações nesse campo de estudos ocorreu junto à plataforma Google Acadêmico, onde foram acessadas produções nacionais da área de Educação.

Por meio da leitura e análise das pesquisas levantadas delineou-se o Estado da Questão sobre o ingresso e permanência de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na Educação de Jovens e Adultos. A elaboração do estado da questão, reuni de maneira sucinta os trabalhos publicados sobre o tema, o registro tem como finalidade apontar por meio do levantamento bibliográfico, em que ponto se encontram sua pesquisa, seu tema e seu objeto no atual estado da ciência.

As informações foram obtidas através da ferramenta de pesquisa GOOGLE ACADÊMICO, a busca foi feita com as seguintes palavras-chave: “Modalidade EJA”; Critérios de ingresso e permanência de professor da educação básica na “rede municipal de ensino de Belo Horizonte”; Plano Municipal de Educação.

As palavras-chave definidas para a pesquisa tiveram como resultado uma grande quantidade de documentos nos quais os termos de busca eram utilizados em outros contextos que não contemplavam o objeto específico de minha pesquisa. Para melhorar a pesquisa, foi necessário então o uso de aspas nos termos de busca no intuito de diminuir o número de arquivos a serem analisados e obter textos cujos temas trouxessem maior precisão em relação ao objeto de minha pesquisa, portanto maior relevância para meus estudos e melhor compreensão do Estado da Questão.

2.3 Uma reflexão possível sobre os estudos coletados

Os trabalhos analisados de maneira geral contribuem com minha pesquisa, pois refletem sobre a Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos fundamentais. São estudos e análises que buscam investigar as práticas educativas desenvolvidas na EJA, os significados dessas práticas para os educandos, a formação docente, as políticas educacionais que orientam essa formação e definem a oferta da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a busca não resultou em nenhum trabalho diretamente relacionado ao meu objeto de pesquisa, o que confere a ele a relevância do estudo.

A pesquisa feita por meio das palavras-chaves e gerou como resultado vinte e dois textos, após leitura e análise dos mesmos, considero que três deles não descorem sobre aspectos diretamente ligados ao estudo que busco desenvolver: Almeida (2011) trata sobre mediação escolar da literatura com crianças de 8 a 10 anos de idade; Coelho (2011) visa analisar o trabalho docente da Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e Silva (2015) tem como objetivo investigar as dificuldades apresentadas por um grupo de educandos do 2º ano do 2º ciclo. No levantamento dos textos serão consideradas as dissertações e teses, portanto, o texto de Maia (2019) não foi considerado para a análise por ser um Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sistemas de Informação). Os outros dezoito textos coletados trazem elementos que podem contribuir e elucidar sobre aspectos que acredito serem determinantes para a compreensão panorâmica da minha questão de pesquisa dentro da Modalidade EJA. São eles: a trajetória formativa dos educadores; as especificidades dos educandos; os modos de pensamentos e as práticas pedagógicas; a organização e as políticas de atendimento; o uso da tecnologia nos processos educacionais.

Ao refletir sobre a EJA como matriz de conhecimento emancipatório e libertário é necessário atentar para o fato de que ao longo do tempo ela vem passando por intensas mudanças relacionadas às concepções, práticas educativas e ações de escolarização. Tais mudanças impactam o fazer pedagógico, e consequentemente o trabalho docente, solicitando dos educadores um esforço no sentido de buscar garantir que as práticas

pedagógicas da EJA atendam às especificidades inerentes dessa modalidade educativa. Nessas reflexões percebe-se a importância da trajetória formativa dos educadores em relação à sua formação inicial e continuada, de maneira que ele consiga compreender que o fazer docente contemporâneo exige do educador o esforço incessante de análise e compreensão sobre os educandos da EJA em seus aspectos fundamentais, ou seja, as diferenças de gênero, étnico-racial, orientação sexual, socioeconômico e intergeracional. Questões essas inerentes, sobretudo, à sua condição de jovens e adultos, trabalhadores, que, por diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado.

Costa (2005) buscou compreender os significados construídos pelos educandos adultos a respeito da relação entre a História ensinada e a história vivida. A partir de dados empíricos coletados junto a educandos adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no ano de 2001, pôde-se analisar conteúdos sociais, ideológicos, subjetivos, bem como aspectos das condições materiais de suas vidas. Nesse percurso, por meio dos enunciados dos sujeitos adultos, identificou-se e analisou-se uma diversidade de perspectivas a respeito das relações entre as histórias vividas e as Histórias ensinadas, o que permitiu que se esboçasse uma categorização de expressões, níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa. O estudo de José Raimundo da Costa buscou contribuir para o campo da educação histórica de adultos no Brasil, no qual as pesquisas ainda são escassas, de modo especial, em relação ao processo de reorientações curriculares, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A pesquisa parte do pressuposto político pedagógico de que os educandos adultos são sujeitos do processo de construção do conhecimento histórico, uma vez que são portadores de experiências socialmente vividas, de modos específicos de interpretar as suas vivências e de atribuir a elas significados. Esse pressuposto encontra seu fundamento em uma perspectiva sociocognitiva da aprendizagem, que reconhece a importância da dialogicidade e da problematização para a incorporação das experiências sociais dos sujeitos bem como para a construção dos objetos de conhecimento. Esse processo trata-

se de abrir um diálogo com outras histórias, muitas delas silenciadas, banidas, deixadas à margem na História. Portanto, para a construção do objeto desta pesquisa, pressupôs-se que a História como conhecimento — sobretudo a História ensinada na escola — ganharia significados e contornos a partir das experiências sociais e culturais dos educandos adultos, e que, por meio dessa relação, se formaria a consciência histórica dos sujeitos.

O processo de construção do conhecimento escolar, pela via da problematização e da dialogicidade, oportunizaria, assim, aos sujeitos possibilidades de expressão de suas vivências e a constituição de representações, fundadas em suas consciências, com marcas de subjetividade e objetividade.

Nesse sentido, a indagação subjacente à investigação deste trabalho era se a prática de ensino de História junto aos sujeitos adultos estaria favorecendo a construção de significados a respeito das relações entre a história vivida pelos educandos e a História a eles ensinada. A esse respeito, as respostas enunciadas pelos educandos, revelam que a perspectiva dita tradicional perpassa a maioria das representações construídas pelos sujeitos. Os significados que emergem dessas respostas indicam que as consciências históricas dos educandos fundamentam seus argumentos descolados de uma reflexão sobre o vivido socialmente, pois não são sustentadas por uma compreensão que historiciza a construção social histórica.

Esse aspecto fica evidente quando o vivido é secundarizado na argumentação construída e se privilegia aquilo que ficou memorizado e/ou decorado. Portanto, nesse raciocínio, o sujeito repete o já dado, não problematiza, daí emerge uma História pronta, não sistematizada e desprovida de uma reflexão histórica fundada na concretude do chão social-histórico. Nessa linha de pensamento, não há espaço para o contraditório, o que limita o repensar de uma outra História possível. Houve um outro grupo de educandos adultos que enunciou, em suas respostas, um certo modelo de reflexão histórica que combina aspectos da História tradicional com tentativas de fazer “falar” o tempo presente. Através do método de estabelecer paralelos entre

passado/presente, são feitas comparações que tendem a expressar visões “fatalistas” e calcadas na “repetição” do fato histórico.

Também nessa perspectiva, do “paralelismo”, da “repetição”, nota-se que não há expressões da historicidade das vidas dos educandos adultos e, muito menos, da historicidade do social, o que limita o desenvolvimento do raciocínio estruturado na temporalidade histórica. Ao não se tomar consciência da historicidade da vida individual e social, a tendência tem sido a construção de uma argumentação que leva em conta os fatos históricos já construídos, normalmente enquadrados em uma outra temporalidade previamente datada.

Assim, não há um diálogo no sentido de se problematizar o tema histórico, sua historicidade, quais as injunções que levaram a História para uma direção e não para outra. Portanto, nas falas dos indivíduos sobre as suas histórias vividas, notam-se diferentes visões, embora relacionadas a algo comum: a História socialmente vivida. Porém, ao construírem suas representações, fundamentam-se na realidade social, expressando-a a partir de ângulos diferenciados, o que implica uma combinação entre o dado objetivo — da realidade experienciada — e a subjetividade, que emerge do diálogo do “eu” com o “nós”, do indivíduo com o social. Diálogo este mediado pelas experiências e conhecimentos da escolarização, dos meios de comunicação social e das relações sociais desenroladas nos mais diversos espaços. Por outro lado, esta pesquisa detectou, nos enunciados de um reduzido grupo de educandos, indícios de modos críticos de pensar a História — o que é certamente revelador de mudanças nas práticas de ensino dos professores.

Essas hipóteses levam a um outro campo de pesquisa e de análise, ou seja, o de dar voz aos professores para que eles possam dizer a respeito de suas práticas de ensino de História com os educandos adultos: dos desafios, dos obstáculos materiais, institucionais, que enfrentam, das necessidades de meios de investimento na sua própria formação continuada e outros que impedem que suas intenções de mudança ganhem concretude.

Araújo (2007) relata que as reformas educacionais dos anos de 1990 determinaram transformações na organização escolar que foram orientadas por

uma ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão escolar. Essas transformações resultaram em novas demandas e funções para os trabalhadores docentes. O trabalho do professor passou a abranger, desde então um conjunto de atividades que se estendem para além da sala de aula, o que repercute sobre a identidade profissional desses trabalhadores. Observa-se que, a medida que a escola se reorganiza e toma decisões consideradas mais democráticas e participativas, incorpora ao trabalho docente novas funções e responsabilidades.

Este trabalho investiga as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas e suas consequências para a identidade e a profissão docente. O texto aponta que o princípio constitucional da gestão democrática no ensino público tanto reconheceu as experiências já existentes de democratização da educação básica, como favoreceu a generalização de políticas voltadas para a participação na gestão escolar nas redes públicas, nas quais tais políticas ainda não ocorriam. Da mesma forma, também se percebe a ênfase no trabalho coletivo e na participação da comunidade na gestão da escola.

Diante dessa conjuntura, observa-se que a escola vem se organizando internamente, na busca de melhor qualidade na educação e na tomada de decisões consideradas como mais democráticas e mais participativas, ao incorporar ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, evidenciando a autonomia dos professores, as abordagens colaborativas e a descentralização do poder. Os professores vem sendo cada vez mais considerados como responsáveis pelo desempenho dos educandos, da escola e do sistema. Sob o imperativo da gestão democrática, percebe-se, assim, a concentração, na função docente, de maior responsabilidade e acúmulo de trabalho, com demandas de maior compromisso com a escola e exigência de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão da escola.

Pode-se observar que a maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação confirmam que há novos padrões de organização do trabalho docente, o que gera implicações sobre a identidade desses

trabalhadores. É inegável que essas reformas trouxeram novidades organizacionais, originadas de processos de lutas e manifestações críticas às formas tradicionais de administração escolar e metodologias de ensino, favorecendo, portanto, uma abordagem horizontal e participativa do poder.

Dessa forma, nota-se atualmente a tendência de os professores ocuparem as funções destinadas à gestão da escola, antes designadas aos especialistas, diante das críticas à hierarquização, à centralização da administração escolar e ao modelo burocrático e centrado nas especializações, o que aponta para novas formas de gestão educacional. Amparados pelo princípio constitucional de gestão democrática, muitas redes de ensino regulamentaram a escolha direta do diretor escolar pela própria comunidade, ocasionando a supressão da função do Administrador Escolar.

Nesse contexto, observa-se o surgimento de uma nova função: a Coordenação Pedagógica. Os coordenadores Pedagógicos, aparecem e passam a assumir a função antes exercida pelos Supervisores Escolares e Orientadores Educacionais. Como é o caso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH), onde os próprios docentes que, eleitos pelos pares, desempenham a função de Coordenadores Pedagógicos. Na RME-BH, a Coordenação Pedagógica – Composta pelo Diretor, Vice-diretor, foi instituída visando a contribuir em maior participação do coletivo da escola e como demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões, além de autonomia profissional.

Nesse sentido, criou-se a figura do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), o qual enfrenta tensões e desafios que demandam reflexões profundas sobre sua prática na dinâmica escolar. Assim, o objetivo é articular os diversos segmentos da escola para dar sustentação e efetivar o Projeto Político Pedagógico (PPP). Papel de extrema importância para que a ação coletiva aconteça na escola. Tendo o grande desafio de superar a distância entre teoria e prática e para a transformação do cotidiano escolar. A função do PCP, a partir da definição do propósito de sua ação e das condições de sua atuação, pode vir a significar a possibilidade do exercício democrático e de participação dos

próprios professores na gestão e na política da escola, desde que a compreensão de sua importância não se reduza à sua escolha no início do ano letivo e, assim, constitua um fim em si mesma.

Segundo Sâmara Araújo, outro ponto que emerge das reflexões, se refere à autonomia dos professores, que não pode ser considerado como exigência do corporativismo profissional ou como isolamento e abandono deles frente às tarefas a serem realizadas. Mas, sim, em uma perspectiva política, deve significar a possibilidade de um compromisso maior com a prática educativa bem como para a própria definição da identidade profissional docente. A relação entre autonomia e profissionalidade precisa ser compreendida no contexto trabalhista, institucional e social da prática docente e como uma possibilidade de construção coletiva da escola.

A dissertação de Laranjo (2008) buscou identificar a maneira pela qual os docentes incorporam a tecnologia em sua prática pedagógica, verificando como eles se organizam individualmente ou coletivamente visando se apropriarem dessa materialidade existente na escola e, também reflete sobre as condições de formação continuada dos docentes. A pesquisa tem como objetivo analisar o impacto das tecnologias no processo de trabalho dos professores da rede municipal de Belo Horizonte. Segundo Jacqueline Laranjo os resultados apontam que a implementação e utilização dos computadores nas escolas investigadas acontece de forma incipiente e inadequada.

Quanto aos impactos das tecnologias no trabalho docente, observa-se uma contradição, enquanto na narrativa dos docentes destaca-se mudanças significativas na prática pedagógica auxiliada pelo uso da tecnologia, na prática essas mudanças não se evidenciam, ou seja, as aulas continuam acontecendo de maneira expositiva com o uso do computador. Os dados apontam para a necessidade de se refletir profundamente e coletivamente a estrutura organizacional das escolas municipais, de modo a possibilitar que seus tempos e espaços sejam mais flexíveis visando à incorporação das tecnologias.

A pesquisa revela que as tecnologias da informação e comunicação são uma realidade nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, no entanto a

sua efetiva integração ao processo pedagógico ainda é um desafio para os docentes que nela atuam. O panorama é de contradições, enquanto há laboratórios trancados e professores que preferem ficar longe do contato com as tecnologias, existem outros que são utilizados por educandos e professores, ainda que funcionem como uma tentativa de promover o contato inicial com as tecnologias para a inclusão digital dos educandos.

A autora conclui que um projeto como o da prefeitura de Belo Horizonte que reuni esforços para equipar as escolas municipais com computadores e oferecer cursos de formação aos professores para aprender a utilizar determinados softwares é importante enquanto iniciativa na busca da inclusão digital de seus educandos.

No entanto, em sua organização deixa de considerar elementos importantes como as limitações dos espaços e tempos escolares, seus projetos políticos pedagógicos e currículos desatualizados e a ausência de uma discussão coletiva para o uso efetivo da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Para que o uso das tecnologias da informação alcance um lugar de relevância no processo educacional se faz necessário romper algumas barreiras como: a carência de professores com formação, habilidades e competências para utilizar as tecnologias pedagogicamente com os educandos; a falta de flexibilidade de tempo e espaços na organização do trabalho nas escolas para incluir as tecnologias e ainda, a falta de planejamento adequado dos objetivos e metas para a utilização da tecnologia da informação e comunicação (TIC).

Em relação a uma proposta pedagógica ou um projeto específico diretamente ligado à informática educativa em seus currículos. Pois enquanto o projeto não é institucionalizado. os projetos existentes se apoiam na figura de um professor com habilidade para lidar com a tecnologia e se ele, por ventura, vier a sair da escola, o projeto paralisa. Essas ações isoladas de alguns professores chamam a atenção para o fato de que os docentes entrevistados desconhecem as possibilidades pedagógicas dos jogos educativos disponíveis

no computador e quando os utilizam o fazem de uma forma descolada da ação pedagógica.

Ainda foi possível verificar que, em seu processo de trabalho, os professores não avaliam o quanto a tecnologia intensifica o trabalho. Eles não distinguem o esforço mental a que se submetem até que o stress ou fadiga esteja em níveis tão absurdos que chegam a atingir a saúde física. A pesquisa deixa claro que não basta informatizar as escolas, pois como afirma Sancho (2006), é fundamental a existência de um projeto institucional que impulse e avalize a utilização das tecnologias informáticas. Nessa concepção, os equipamentos e infraestrutura tecnológica são necessários, mas não são suficientes, é fundamental que paralelo a estas medidas instrumentais há que se considerarem espaços para uma discussão coletiva sobre quais concepções da tecnologia a escola irá adotar.

Pedroso (2008) tem como objetivo apreender e discutir a relação existente entre informação e prática pedagógica de professoras atuantes no contexto do Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA/BH), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Buscou-se apreender e discutir as necessidades de informação interpostas aos docentes, advindas do contexto pedagógico. Recuperam-se as estratégias utilizadas pelos docentes para supri-las, a forma como utilizam essas informações em sua prática e analisa-se a influência das mesmas em seu trabalho pedagógico e a sua contribuição para a prática docente.

A autora aponta que no âmbito educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Assim, para se efetivar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é indispensável que os docentes de jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características,

os problemas de seu entorno e suas necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que os docentes estejam engajados numa atividade permanente de formação, que implica, principal e necessariamente, na busca de informação para a construção de novos conhecimentos, que serão trabalhados dentro do contexto no qual esses educandos estão inseridos.

Ainda que essas questões sejam inerentes à formação de qualquer educador, é importante destacar que, no caso específico da EJA, o processo de busca dessas informações está intimamente relacionado às dificuldades e aos incômodos que esses professores vivenciam no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las. Em razão de tais colocações, deve-se ressaltar que esta pesquisa teve origem e se efetivou na interface entre duas áreas do conhecimento: a Ciência da Informação e a Educação, mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista teórico, cabe reiterar que a informação, no escopo deste trabalho, é compreendida dentro do paradigma social da informação, que entende a mesma como um construto social, sendo a base para a construção do conhecimento e para a ação social. Para tanto, a informação deve ser referenciada à historicidade dos sujeitos, ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações. A pesquisa revela que apesar de terem concepções diferenciadas acerca do conceito de informação, as professoras entrevistadas atribuem a estas um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Na acepção dessas professoras, a informação, constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica. Evidenciaram-se, a partir de tais apontamentos, a necessidade e a relevância de uma efetiva interlocução entre informação e educação, à medida que tal interação entre as duas áreas pode se constituir em um significativo avanço no âmbito da Ciência da Informação e da Educação. Ainda foi possível verificar que, em relação ao seu comportamento informacional, as docentes utilizam estratégias diversificadas no processo de busca dessas informações, recorrendo a livros, jornais e revistas, internet, rádio e televisão.

Além destes, também foram citados como fontes de informação vários materiais que fazem parte do cotidiano dos educandos (folhetos informativos, boletos de contas, etc.), os espaços educativos para além da sala de aula (visitas técnicas) e os próprios colegas de profissão (por meio das trocas de experiências). Sobre as limitações vivenciadas nesse contexto, evidenciou-se que a maior dificuldade encontrada pelas educadoras no processo de obtenção de informação diz respeito ao acesso às fontes informacionais.

Outro elemento apontado pelas professoras como limitador refere-se à linguagem de alguns materiais encontrados, que, na maioria das vezes, não é apropriada ao perfil do educando jovem e adulto. Em síntese, o estudo aponta que é urgente a efetivação da interlocução Ciência da Informação e Educação, tendo em vista que as áreas, em termos de responsabilidade pública, estariam contribuindo de forma concreta para que os participantes do processo educativo, no contexto da EJA, pudessem auferir plenamente dos direitos da cidadania.

Natalino Silva (2009) tem como objetivo central compreender os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. A indagação central do trabalho é: como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência na EJA? A pesquisa demonstra que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA outros significados e sentidos que ainda se encontram “invisíveis” nas práticas educativas dessa modalidade de ensino se revelam. Natalino da Silva aponta que estes outros significados e sentidos referem-se às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de “ser jovem” negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar “fora do lugar” na EJA, na sociedade e na escola.

O autor alerta, que tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas, no caso dos/das negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial. O trabalho aponta, também, que por se tratar de um fenômeno relativamente recente o entendimento do processo de

rejuvenescimento ou juvenilização da EJA necessita ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade.

No estudo o autor aponta ainda, a opção por analisar a juventude sob a perspectiva da diversidade étnico-racial constituiu o desafio de sua pesquisa devido, principalmente, aos pouquíssimos estudos realizados nessa direção. A pesquisa nos mostra que o entendimento de “ser jovem” não se restringe apenas à idade cronológica e à transição biopsicológica do indivíduo. “Ser jovem” é uma construção social, cultural e histórica, ou seja, ao longo da história da humanidade cada sociedade lida com a categoria juventude de forma diferenciada. Estamos diante de “juventudes” perpassadas pela diversidade e não de um jovem genérico. Ultrapassando a afirmação genérica de que ao discutirmos “juventudes” abarcamos todas as diversas formas por meio das quais os jovens concretos se realizam, adotamos também, ao longo deste trabalho, o conceito de “situação juvenil”, uma vez que consideramos que tal conceito consegue nos aproximar um pouco mais da reflexão acerca das diferentes trajetórias dos/as jovens negros/as, sobretudo a maneira específica de “ser jovem” negro/a no interior de nossa sociedade.

A pesquisa revela significados e sentidos que se encontram ainda “invisíveis” nas práticas educativas na modalidade EJA. Tais significados estão presentes na vida desses sujeitos e se referem às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de “ser jovem” negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar “fora do lugar” na EJA, na sociedade e na escola. Tal situação pode ser considerada comum quando refletimos sobre os jovens pobres que participam de processos de escolarização da EJA mas no caso dos negros/as, é acrescida da vivência e da percepção, por vezes ambígua, da sua condição racial.

O texto traz também, a discussão sobre a institucionalização da EJA aponta sobretudo para a existência de duas correntes de pensamento: a primeira defende a escolarização da EJA como forma de garantia de recursos financeiros públicos em decorrência do status de modalidade de ensino. A

segunda não desconsidera a importância de captação de recursos, entretanto chama atenção para a perda da dinamicidade educativa antes vista na EJA, isto é, quando a EJA se escolariza são escolarizados também os processos de ensino-aprendizagem. O autor finaliza considerando que refletir sobre as diferenças de gênero, étnico-racial, orientação sexual, socioeconômica e intergeracional faz parte do fazer docente contemporâneo.

Deste modo, trazer para a cena a juventude negra é garantir, de certa forma, a visibilidade das especificidades do público que teve uma “inclusão subalterna” ao longo do processo de escolarização em nosso país. Ele anuncia que ao realizar esta pesquisa novas questões foram colocadas, mas, devido ao objetivo desta dissertação, não foram abordadas em profundidade: o uso de instrumentos tecnológicos como internet e Orkut e a sua interferência na sociabilidade juvenil; os sentidos atribuídos à escolarização da EJA pelos jovens deficientes, a análise da figura materna como um dos elementos culturais africanos recriados no Brasil e presentes, sobretudo nos setores populares e negros e a inserção da juventude negra em diferentes espaços de socialização.

Maia (2010) teve como objetivo mapear e analisar as vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude no universo de estudantes de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se construir uma cartografia das mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem e viver a juventude em diferentes gerações e contextos históricos. O estudo evidenciou diferenças nas condições juvenis postas pelas vivências em diferentes temporalidades: pelo viver a juventude no campo ou nas cidades, ou mesmo pelas pertencas de gênero, etnia e condição social, dentre outras dimensões.

Carla Valéria Maia relata que a escolha da escola de EJA para realização da pesquisa se deu por considerar que seria um lócus privilegiado de observação de relações intergeracionais, onde seria possível obter relatos de juventude em diferentes temporalidades e contextos históricos. A autora ressalta que a expectativa foi correspondida e a escola de EJA se mostrou um espaço de encontros intergeracionais, constituindo-se uma fronteira simbólica,

onde os sujeitos estudantes em suas alteridades. Segundo ela a especificidade dos estudantes desse universo da EJA descortinou tensões e questões mais profundas do que se esperava.

A relação entre juventude e escolarização mostrou facetas mais complexas, com configurações mais movediças do que a literatura, especialmente a estrangeira nos apresenta sobre a constituição da juventude. Os estudantes de EJA apresentam um perfil diferenciado dos demais estudantes das escolas regulares e que grande parte dos estudantes, jovens, adultos ou idosos tem histórias muito sofridas, marcadas por perdas, violências. Observou-se a existência de uma juventude “tamponada”, ou seja, esquecida propositalmente – arquivada/ lacrada/ submersa no mar das lembranças e do esquecimento, devido ao peso das lembranças tristes e sofridas.

Conforme a autora, tratar da juventude considerando o público da EJA, é falar de jovens que não se enquadram nas imagens e representações predominantes sobre o ser jovem e a juventude. A tese desenvolvida no universo estudantil da EJA mostrou como uma categoria como a juventude apresenta contornos bem distintos e requer ferramentas e miradas outras, quando adentramos o universo de uma exclusão escolar, trabalho precoce e de uma juventude em cenários rurais ou de pequenas cidades, imbricada com desigualdades na condição das vivências juvenis, devido à condição social, de gênero e etnia.

Segundo a autora, alguns territórios se confirmaram, como a família, o trabalho e a religião. Ao buscar mapear “mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem”, adentramos o campo da diacronia, campo por excelência da história, mas evidenciamos que não se buscou fazer uma história da juventude ou mesmo de jovens. A categoria “geração, utilizada de modo relacional a outras categorias como “gênero”, “etnia” e “condição social”, mostrou-se uma estratégia fecunda ou um bom caminho para se pensar as mudanças e as permanências nos modos de viver e representar a juventude. A autora lembra que não foi parte das ambições desta pesquisa traçar um balanço geral das transformações e permanências de uma juventude hipotética, ou

generalizada, mas sim de uma determinada configuração juvenil. Independentemente da geração, pode-se perceber que o ser jovem e a juventude, na perspectiva dos estudantes pesquisados, guardam profunda relação com as imagens e representações mais comuns apresentadas nesta pesquisa. Esse aspecto aponta para a existência de um “imaginário juvenil”, ou seja, um conjunto de sistemas de representações que configuram os modos de pensar e sentir de uma época ou grupo social.

Por tratar-se de uma cartografia, ou seja, um mapeamento de vivências e representações de estudantes em um espaço temporal de quatro décadas, em um campo em que os estudos históricos sobre jovens e juventudes são tão escassos, o objetivo deste estudo sempre foi mais de abrir frentes de trabalhos, mapear o campo, apontar caminhos do que de trazer respostas conclusivas, muito menos, novas imagens reificantes dos jovens e da juventude. A guisa de considerações, em um cenário marcado por profundas e aceleradas transformações como o da segunda metade do século XX e começo do século XXI, a pesquisa evidenciou um complexo movimento entre mudanças e permanências nas vivências e condição juvenil, na história brasileira, ainda pouco explorada pelas pesquisas acadêmicas sobre juventudes.

Pedroso (2010) na pesquisa desenvolvida buscou identificar e analisar as representações sociais sobre História por educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e compreender como esses estudantes se percebem inseridos na História. Participaram da pesquisa sessenta e dois jovens e adultos, educandos do 3º ano do Ensino Médio, modalidade EJA, de escola pública do Estado de São Paulo. Os resultados do estudo indicam que os participantes representam história como disciplina escolar construída por grandes heróis, ignorando sua participação efetiva na mesma enquanto sujeitos históricos. Estes jovens e adultos apresentam uma concepção que se aproxima de uma perspectiva tradicional de compreensão da História.

Os resultados sugerem, ainda, que as representações sociais sobre História estariam relacionadas a uma permanência de práticas pouco problematizadoras presentes na escola dos participantes da pesquisa. A autora

aponta que os resultados encontrados evidenciam uma forte influência da historiografia positivista. E que mesmo após quase doze anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), as chamadas novas perspectivas do ensino de História não se efetivaram nas escolas de um modo geral. Infere-se daí que, entre os educandos - jovens e adultos - que compuseram a amostra desta pesquisa, todos tiveram ao longo da sua formação na educação básica professores formados antes que as novas orientações curriculares e de formação docentes estivessem vigentes.

A análise dos dados coletados sugere que as discussões que tratam da necessidade de novas práticas de ensino, coerentes com as perspectivas da Nova História, ainda não transcenderam o limite do discurso de forma a modificar, de fato, a concepção positivista. Verifica-se que a maioria dos jovens e adultos desta pesquisa concebe a História como disciplina: um acontecimento específico, o fato, o passado representam a própria História. Há ainda as representações sociais de História como vivência pessoal: a compreensão histórica é limitada às lembranças individuais para uma pequena parcela de respondentes. Já as representações sociais da participação pessoal na História reafirmam a herança do positivismo.

Na interpretação das respostas constatou-se que nenhum educando considera ter uma participação verdadeiramente ativa na História do Brasil revelando, assim, que os respondentes não se sentem sujeitos históricos. Nesse sentido, um estudo acerca das representações sociais sobre História por educandos da EJA constitui-se recurso facilitador para o educador melhor conhecer a cultura escolar e, assim, contribuir para redimensioná-la ou modificá-la.

Embora não exista um consenso a respeito do que venha a ser o melhor método do ensino de História os professores são capazes de inovar nesta ação, ampliando estratégias para possibilitar aos educandos o desenvolvimento de uma visão crítica do passado e do presente. Deste modo, o relevante seria a capacidade que teria o professor de permitir ao estudante o uso do conhecimento histórico na vida cotidiana, como cidadão que possa interpretar

criticamente seu próprio ambiente. Entende-se, por fim, que o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de expressão, o que pode auxiliar para uma participação mais efetiva do jovem e do adulto na sociedade e na escrita de uma outra história e outras representações sociais.

Pacheco (2010) afirma que a temática educação de jovens e adultos (EJA) articulada à educação profissional apresenta uma relevância significativa como área de investigação para a compreensão das relações entre a educação e o trabalho. A pesquisa visa saber quais seriam os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta de EJA integrada à Educação Profissional. O principal objetivo foi analisar os impasses, os avanços e as contribuições na articulação da EJA (ensino fundamental) com a educação profissional, na experiência de projeto-piloto no município de Contagem-MG, no período de 2005 a 2007. Dessa forma, também buscamos analisar e entender o modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal impactaram os processos de escolarização voltados para a formação geral e profissionalizante dos educandos nessa modalidade.

As análises revelaram que estávamos diante da tentativa de um município de implementar, de forma inovadora, a qualificação profissional articulada à modalidade de EJA em nível de ensino fundamental. Dessa forma, apontamos que um dos resultados dessa investigação é a contribuição dessa experiência para o campo da EJA e da educação profissional no âmbito de se pensar os limites e possibilidades de uma política educacional que proporcione o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. No mesmo sentido, a autora evidencia a necessidade de se estruturarem essas duas modalidades e, conseqüentemente, refletir sobre as transformações das concepções e princípios da formação geral e profissional da política pública. No entanto, a efetivação desse modelo não depende somente da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos.

Esse estudo sinaliza que é importante garantir uma efetiva participação de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores, entre outros) nos processos de se pensar e fazer as políticas educacionais para todos os sujeitos da educação. Para tanto, é importante que o poder público se comprometa com o diálogo entre essa instituição e os movimentos sociais, assumindo em sua agenda política os acordos estabelecidos entre estes interlocutores sociais.

Nossos objetivos foram: analisar os desafios a serem enfrentados na articulação entre formação para o trabalho e a elevação de escolaridade, e refletir sobre as condições de implementação dos cursos, a partir da realidade da política educacional do município de Contagem. Esta investigação foi norteada por algumas indagações, tais como: quais os conceitos recorrentes de qualificação e educação na fundamentação de políticas públicas, em âmbito municipal, organizadas para atender os trabalhadores? Enquanto política pública, qual o caráter desses programas, no que diz respeito à continuidade, articulação intersetorial, efetivação do direito à educação ao longo da vida e aprimoramento da qualificação? As análises sinalizaram que o Poder Público municipal, por meio das estratégias organizadas por seus gestores públicos, procurava, pelo menos teoricamente, organizar um projeto que atendesse às necessidades de aprendizagem específica dos sujeitos envolvidos e também as exigidas pelo mercado de trabalho.

Aqui já percebemos uma contradição de concepções: como construir um curso para trabalhadores, pensando em uma formação integral, e também voltado à lógica dos processos de produção? Os princípios apontavam para a construção de uma experiência educativa para os estudantes trabalhadores, em que esses pudessem problematizar a sua situação frente ao mundo de trabalho e promover mudanças nesse aspecto. Outro ponto importante a ser destacado é que constatamos uma preocupação em possibilitar uma organização política que garantisse um princípio diferenciado na reestruturação do atendimento à EJA no Município, através de uma ação pública que abarcasse as discussões da educação profissional no âmbito do ensino fundamental.

Hasla Pacheco finaliza salientando que a qualificação para o trabalho é uma construção social, muito mais do que a promoção da escolarização ou a formação profissional dos sujeitos, sem deixar de ressaltar que estas últimas são condições imprescindíveis, mas jamais suficientes ou únicas para promover o desenvolvimento do sujeito social.

Vargas (2010) visa contribuir para ampliar a compreensão do processo de alfabetização e de desenvolvimento psicológico de jovens e adultos a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando delinear em quais práticas de leitura eles se inserem, se constituem leitores e constroem múltiplas identidades. A pesquisa aponta que as mediações possibilitaram a construção de sentidos da leitura e promoveram o exercício da metacognição tanto para a professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico, quanto para o aprendizado dos jovens e adultos.

Foi possível observar que a análise dos processos de construção de sentidos, como se dá na escola a aprendizagem desses estudantes, as histórias de inclusão/exclusão construídas nas interações e ações na sala de aula, possibilitou conhecer quais sentidos e significados eles atribuem ao ato de ler; o que e como leem, para quem leem, quando e onde leem e quais os efeitos das práticas de leitura na construção da identidade desses sujeitos.

A autora aponta que esses jovens e adultos quando chegaram à escola, já haviam construído inúmeros conhecimentos linguísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso a diferentes tipos de gêneros textuais. O que desconheciam, fundamentalmente, e muitas vezes não completamente, era o código da escrita alfabética e como utilizar e dominar esses gêneros autonomamente. Nas interações a professora posicionou-se de forma a reconhecer e a valorizar os conhecimentos prévios e visões de mundo dos estudantes, criando e os motivando a expressá-los e considerá-los como objetos de conhecimento.

A postura e a metodologia adotadas nessa investigação tinham como objetivo, questionar os processos de aprendizagem dos sujeitos, de observar

como a intervenção de outra pessoa influencia o comportamento de cada um e compreender o funcionamento psicológico em transformação. Desse modo, acredita-se as entrevistas individuais, os diálogos sobre a aprendizagem e as especificidades dos estudantes, as intervenções das pesquisadoras junto aos estudantes, as rodas de leitura e de conversa desenvolvidas podem ter promovido o exercício da metacognição tanto para a professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico, como também no aprendizado dos estudantes.

As práticas de leitura trabalhadas em sala de aula foram ressignificadas pelos jovens e adultos possibilitando-lhes executar práticas sociais de leitura de forma a ampliar e diversificar seus posicionamentos nos grupos aos quais pertencem, quer seja na família, na igreja e no trabalho. Eles também explicitaram a importância das funções da leitura e da escrita e de seus usos sociais ao se referirem aos seus desejos de sempre aprender mais e à tomada de consciência de suas capacidades de reflexão. Entretanto, a autora alerta que a construção desse aprendizado e do desenvolvimento mental e cultural não aconteceu solitariamente. Foram experimentos vivenciados tanto na escola, quanto em casa, no curso de violão, nos cursos da igreja e também na participação na pesquisa, eles declararam a importância da mediação do outro em seus processos de aprendizado.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizado consiste numa relação dialógica, horizontal, que se estabelece numa relação interpessoal para a busca da solução de situações problemáticas e o desenvolvimento de potencialidades sob a mediação de uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento construído. Dessa forma, o aprendizado desencadeia vários processos de desenvolvimento internos que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. E ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito que, por sua vez, passam a ser autônomas. Sendo assim, entende-se que o aprendizado não é desenvolvimento, mas, quando organizado, resulta em desenvolvimento mental e aciona vários processos de desenvolvimento que, de

outra forma, tornariam difíceis de ocorrer. Nesse sentido, o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas com a ajuda da professora e de colegas.

Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos/escolares. Ao examinar as práticas pedagógicas na sala de aula pesquisada, foi possível perceber que várias oportunidades de aprendizagem foram construídas coletiva e individualmente. Na medida em que a professora ofereceu instruções explícitas que especificaram a direção que os estudantes deveriam seguir ela promoveu o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura levando-os a avançarem na fluência da leitura e compreensão e produção do texto escrito.

A autora conclui relatando que a análise dos discursos dos estudantes e o contraste entre as duas aulas analisadas permitiram tornar visível a amplitude com que eles reconstruíram e ressignificaram suas práticas sociais de leitura, até então, invisível dentro da sala de aula. Além disso, deduz-se dos discursos analisados que a escola ao proporcionar a alfabetização possibilita que os estudantes ultrapassem esses limites. Essa evidência traz elementos novos para refletir sobre o processo de escolarização no desenvolvimento de jovens e adultos que poderão ser objeto de investigação em um momento futuro.

Silva (2010) aponta que no meio educacional afirma-se que as propostas pedagógicas de EJA são organizadas para atender às necessidades básicas de aprendizagens dos/as jovens e adultos/as e para acolher as especificidades educativas de seu público. O presente trabalho buscou descrever e analisar se os/as educandos/as são, de fato, reconhecidos/as nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (um municipal, um estadual e outro do Sistema FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais). Os dados empíricos coletados

revelaram que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atentar para as relações estabelecidas entre os jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia.

O estudo descreve e analisa várias especificidades dos/as educandos/as (gênero, sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa, periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho e diversidade etária e geracional), o autor adverte que embora essas especificidades articulem com as necessidades básicas de aprendizagem do público, nem sempre são colocadas em evidência nas propostas pedagógicas das escolas. A pesquisa aborda os princípios que embasam as propostas de EJA, bem como os pontos divergentes e comuns nessas propostas: as adequações de tempo, espaço, organização curricular e avaliação, além do ponto de vista dos/as educandos/as sobre essas propostas de EJA.

Segundo o autor, a fala de que a EJA é uma modalidade que trata de não-crianças, de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, com inserção subordinada no mercado de trabalho, não contribui para que se conheçam, de fato, os/as educandos/as dessa modalidade educativa. Pois, em parte, esses discursos encobrem as realidades das comunidades indígenas e quilombolas, bem como as especificidades da educação do campo e das periferias dos centros urbanos. Portanto, as especificidades dos educandos e das educandas da EJA possuem uma amplitude maior que a abordada nessa pesquisa.

Por meio desse trabalho foi possível verificar que os “sujeitos” das políticas públicas sempre foram definidos por categorias que não faziam quaisquer distinções, sejam elas de gênero, raça, orientação e condição sexual, identidade religiosa, diversidade etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e questão territorial. Esses sujeitos são designados de forma genérica como camadas populares, classe operária, classe trabalhadora, os sujeitos da EJA são ainda pensados de forma idealizada pelos projetos educacionais e por seus agentes. Em razão disso, ao longo desse trabalho, procurou-se compreender as diversas identidades que compõem o público da EJA. A

identidade foi vista nesse estudo enquanto um lugar que se assume, numa costura de posição e contextos e não uma essência que se esvaía ou substância sólida permanente. Pelo contrário, a identidade foi compreendida como fruto de relações sociais de poder, marcado por processo de diferenciação e de normalização. Por esse estudo, verificou-se que as identidades são organizadas em torno dos eixos de gênero, raça, orientação sexual e religiosidade.

E observou-se também que patriarcalismo, a supremacia branca, a heteronormatividade, e a religiosidade de matriz judaico-cristã prevalecem, organizando o tempo, o espaço e as propostas educativas. Essas identidades hegemônicas não são questionadas; como o modelo cultural, elas sequer são vistas como identidades. Inscritas como fato da vida escolar e não como construtos simbólicos, elas nem são percebidas como identidades. É como a manifestação do sotaque linguístico que é percebido somente nos forasteiros ou estrangeiros, ou seja, o sotaque existe somente naqueles que se encontram em terras alheias e nunca nos que estão estabelecidos em suas próprias casas.

Esses processos são denominados de normalização: Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Assim, a discriminação por endereço é outro elemento que se destaca, o conceito político de periferia, não apenas designa um espaço geográfico, mas, sobretudo, um conjunto de representação e de simbolismos que institui lugares sociais. Diferentemente das áreas nobres, a periferia é, normalmente, identificada como local do analfabetismo, prostituição e do reino dos narcotraficantes. Nesse contexto, a violência na periferia é naturalizada, enquanto que nas áreas próximas ao centro de decisão política é causadora de

estranhamento. Nessa sociedade produtivista, a realidade apontada se materializa em injustiças sociais vividas pelos sujeitos da EJA em forma de discriminação, de diversidade geracional vista como elemento desestabilizador da prática educativa.

O autor finaliza narrando que do ponto de vista empírico, a despeito das questões levantadas, os/as educandos/as se identificaram com a organização do tempo de entrada e saída das diferentes unidades educativas; o mesmo se pode dizer a respeito do método, da organização por módulo, ciclo único de aprendizagem e avaliação. Pode-se notar que a questão central não se encontra nesses aspectos burocráticos, mas no fato de os/as educandos/as e suas relações não serem ainda o eixo vertebrador das propostas educativas.

Oliveira (2011) buscou compreender possíveis fatores internos à prática educativa que pudessem contribuir para permanência dos alfabetizandos e alfabetizadas da EJA nos estudos, visando compreender de que forma o processo educativo poderia contribuir para a permanência dos estudantes na EJA. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte em uma turma de alfabetização de EJA na qual a maioria dos/as estudantes se manteve frequente na passagem de um ano letivo a outro no período delimitado da pesquisa.

A pesquisadora conclui que não há como dissociar fatores internos e externos à sala de aula que possam contribuir para a permanência dos estudantes na EJA, e que pode haver correlação entre um processo pedagógico implementado em uma turma de EJA e a permanência nos estudos. Na tentativa de verificar se havia aporte, por parte das políticas públicas, de mecanismos que pudessem favorecer a permanência dos educandos no Projeto, evidenciamos, com base na análise da Proposta Político-Pedagógica do Projeto EJA/BH, do PPP da Escola Municipal e na Resolução e no Parecer que tratam da EJA na cidade, que estes documentos tratam como significativas as razões da permanência e da infrequência. Institucionalizam, inclusive, as ausências, como no caso da ficha de “afastamento temporário”, embora não explicitem como a escola poderia garantir o acesso e a permanência dos educandos/as de EJA.

Considerando os fatores intrínsecos à prática educativa, identificamos, por parte da docente, uma ação pedagógica mediada pela conciliação de certas expectativas que, normalmente, os educandos de EJA já trazem consigo, com um viés mais tradicional, e, ao mesmo tempo, aliada às vivências dos estudantes. Assim, as concepções de alfabetização e letramento e Educação de Jovens e Adultos da educadora, na consideração do autor, estavam em consonância com o que estava expresso nos documentos oficiais da escola, retratando a preocupação com a aquisição do código escrito em meio a situações de uso presentes no cotidiano dos estudantes.

O direito dos estudantes à educação, negado na infância, o respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes foram pontos que emergiram no discurso da educadora. Verificou-se que as atividades propostas pela educadora, apesar de serem tradicionais, contribuem para a aquisição do sistema de escrita. Sobre o fenômeno de interrupção e permanência nos estudos na turma investigada, observou-se um movimento em relação às ausências e aos atrasos necessários à aula, sejam relacionados à condição trabalhadora ou familiar. Os estudantes se sentiam à vontade para faltarem em decorrência do trabalho e retornarem logo após cumprirem a tarefa do cotidiano, e, quando retornam, são acolhidos pela educadora.

Destacou-se, portanto, a questão do direito à educação que pode ser assegurada por meio deste movimento, a interrupção dos estudos, nesta perspectiva é vista como um aspecto constituinte da EJA e não como uma problemática, como a própria educadora afirmou. Sobre a relação pedagógica, a fala dos educandos reafirmou fatores internos e também subjetivos, como a calma e a paciência da educadora. Os estudantes demonstraram também satisfação com seus avanços individuais.

Diante da análise dos dados, e os estudos que tratam do tema, evidencia-se que há, portanto, correlação entre o processo pedagógico implementado na turma observada e a permanência dos discentes nos estudos. Por outro lado,

ainda se configuram como desafios e possibilidades uma ação intersetorial, que abarque o diálogo, por exemplo, entre o setor público e o privado para estabelecer parcerias que facilitem o acesso dos educandos à escola. A oferta de infraestrutura para receber os filhos dos estudantes da EJA é outra possibilidade de incentivo à permanência; especialmente para as mulheres que não têm com quem deixar as crianças, para quem isto pode ser um fator determinante para a permanência/interrupção.

Silva (2011) buscou identificar e analisar o potencial que práticas educativas desenvolvidas em espaços culturais e de memória de cidades representaram para a formação de professores que participaram do projeto EJA BH, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Nos dados coletados estão narrativas dos professores que evidenciam o valor formativo das interações, trocas e compartilhamentos propiciadas pelas práticas culturais e de memória na cidade, tanto para os educandos como para eles próprios. Os professores apontaram como tais práticas e interseções lhes possibilitaram construir outro olhar sobre os seus educandos, assim como novos saberes. Falaram ainda a respeito do valor das práticas culturais e de memória para a conquista, pelos adultos da EJA, do direito aos bens culturais da cidade e, portanto, o exercício de educação cidadã.

Por fim, o estudo pode demonstrar como as reflexões que os professores fazem a respeito das práticas educativas escolares por eles desenvolvidas em espaços culturais e de memória da cidade são fecundadas pelos campos da memória e do patrimônio. O autor aponta que a proposta do Projeto EJA BH se depara com vários desafios, entre eles se destaca a formação inicial dos educadores que tem uma ênfase no olhar do especialista.

No entanto para o trabalho específico com a Educação de Jovens e Adultos que se realiza em Belo Horizonte, considerando as dimensões formadoras da vida adulta (Trabalho, Formação Cidadã, Linguagens, Diversidade nas Relações Sociais, Tempo e Memória, Espaço e Cidade, Expressões Artísticas e Corporeidade), a demanda traz discussões que

ultrapassam o domínio de uma única disciplina para que o direito ao conhecimento seja garantido para os educandos. Uma tentativa de contornar as lacunas da formação inicial é a realização do planejamento coletivo das ações. Nas sextas feiras os estudantes são dispensados e são realizados encontros de formação dos professores. Nestes encontros se debatem sobre as aulas, trocam-se experiências, organizam-se ações conjuntas e discute-se a própria Proposta Político Pedagógica, entre outras atividades.

No contexto do Projeto EJA BH a investigação focou mais especificamente na análise de quais são as práticas culturais e de memória empreendidas e experienciadas pelos professores e que significados eles têm construído a partir delas. Como objetivo geral a intenção da pesquisa foi identificar e analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos professores do Projeto EJA BH no que se refere à dimensão espaço-cidade, verificando se nesse processo vivido são produzidas reflexões que permitam reorientar suas práticas e produzir novos saberes.

Ao final da pesquisa alguns aspectos merecem destaque, particularmente os protagonistas anônimos do estudo realizado, pessoas reais que em seu fazer cotidiano e em seus sonhos e anseios fornecem o sentido, a razão de ser da prática docente: os educandos da Educação de Jovens e Adultos matriculados no Projeto EJA BH. As palavras e práticas cotidianas que esses educandos emprestaram aos professores que entrevistamos permitem vislumbrar as muitas narrativas subterrâneas e sensíveis que se podem produzir a respeito de uma cidade. O processo de pesquisa revelou que a cidade é obra coletiva, morada de muitos, que não se restringe aos espaços físicos, mas, que é antes de tudo produto das representações, sensibilidades e sociabilidades de seus habitantes.

A pesquisa procurou problematizar a escola e a cidade para entendê-las como espaços educadores. No entanto a pesquisa provou que a verdadeira arte do fazer – que de forma alguma é irracional, posto que é fundada em reflexões sobre experiências concretas - se aprende na prática, nos encontros e desencontros, nas conversas, nas trocas de experiências, nos improvisos que

não estão nos textos teóricos, mas dos quais é preciso lançar mão sempre que o imprevisto acontece – e ele não cessa de acontecer.

Os professores entrevistados também apontaram o perfil dos educadores da EJA como outro fator que pode limitar as possibilidades de um trabalho mais efetivo e mais coletivo a partir de visitas a espaços de cultura e de memória. Além disso, para realizá-las os professores precisam aprender a reorganizar o trabalho pedagógico, que vai demandar novas concepções relativas a tempos e a espaços escolares, bem como a novas abordagens que ultrapassem os limites disciplinares. Assim a cidade, com o seu movimento e sua dinâmica próprios, pode se transformar em uma grande sala de aula.

Ribeiro (2013) apresenta a política para a formação inicial do professor para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre 2000 e 2010. Nesse período, novas diretrizes foram estabelecidas para a EJA e para a formação de professores da Educação Básica. Para tanto, três estratégias metodológicas foram desenvolvidas: na primeira, verificou-se questões levantadas sobre o tema; na segunda, buscou-se compreender, nos documentos oficiais, especificamente no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas educacionais para a formação inicial do professor para a EJA; em terceiro, foi feita a análise de documentos publicados nos livros oriundos dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, onde identificou-se as concepções oferecidas de Formação Inicial de Professores para essa modalidade da Educação Básica e verificou-se como e o que os principais intelectuais e líderes da área têm pensado sobre o tema. Essa análise documental de políticas educacionais, aponta a existência de projetos distintos, mas hegemonizados pelos interesses do capital.

A pesquisa permitiu constatar que a política de formação de professores para a EJA aparece como central muito mais no âmbito da formação continuada do que na inicial. Segundo o estudo, a construção dessa política se dá por alianças que se estabelecem entre Organizações Multilaterais, Estado, burguesia e lideranças de movimentos sociais. Essa política expressa a construção de um

consentimento ativo na sociedade civil, no campo das relações pedagógicas, mediadas pelo Estado Educador.

Defende-se, para o preparo desse professor e para essa modalidade, a adequação às demandas do mundo do trabalho, a conquista da cidadania ativa, a promessa de valorização profissional, culminando no projeto de formação específica de um novo perfil docente que intervenha na produção de um homem de novo tipo, afeito às relações de exploração na/ sociedade capitalista. Esta formação se articula às grandes linhas explicativas produzidas no cenário internacional, porém, no Brasil, com peculiaridades recontextualizadas.

Conforme o autor a formação do professor está articulada à ideia de desenvolvimento, de evolução e de continuidade; por sua vez, o professor projetado deve ser capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem na estrutura do trabalho e do emprego, e desenvolver habilidades e competências que o coloquem no campo da práxis reiterativa. Este modelo de professor, instrumentalizado para assumir o protagonismo docente, deve colaborar na reforma necessária à nova sociabilidade imposta pelo grande capital. Nessas reflexões, constata-se que, de um lado, o capital constrói um terreno de racionalização, que transfere para a educação, para a formação de professores e para a EJA a responsabilidade pela produção de soluções para problemas sociais e econômicos e, de outro, tenta ofuscar suas determinações na contradição capital-trabalho.

De Noronha (2013) em sua pesquisa visou compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do ensino fundamental da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). O estudo, partiu da contextualização da EJA no cenário atual, mostrando que tanto no plano internacional quanto no nacional a EJA revela as desigualdades de oportunidades, indicando a necessidade de adoção de políticas públicas e de ações governamentais para garantir melhores condições de atendimento às pessoas jovens e adultas que buscam a continuidade ou o acesso à educação. O estudo dos dados coletados fundamentou-se nos

pressupostos da teoria histórico-cultural e nas contribuições de Paulo Freire para a educação.

As observações da prática pedagógica possibilitaram conhecer os(as) educandos(as), as professoras e o cotidiano escolar. Já o estudo coletivo de casos, buscou reconstruir a história de aprendizagem e de desenvolvimento de cada um dos casos estudados a partir de situações concretas, através de atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. O referencial teórico-metodológico que orientou as análises dos dados baseou-se na Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se analisar como e sob quais condições os educandos pensam acerca dos conhecimentos que vivenciaram na prática pedagógica.

Pôde-se reconhecer em cada sujeito pesquisado um ator social protagonista de sua história. Uma trajetória marcada por condições precárias de vida, injustiças e exclusão social. Em suas narrativas, estes sujeitos expressam, por intermédio de seus modos de pensamento, como construíram e como constroem seus saberes. Observou-se que as bases de seus pensamentos sobre os conhecimentos escolares estão em suas vivências socioculturais, indicando diferentes possibilidades de leitura e interpretação desses conhecimentos.

Os casos estudados revelaram que o pensamento expresso por meio de palavras não foi construído de modo isolado da constituição do sujeito histórico-cultural. Os sujeitos pesquisados demonstraram que os modos de pensamento fazem parte de um sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais, não se prende somente às experiências pessoais ao refletir sobre as atividades propostas. São utilizados recursos do pensamento lógico para interpretar a realidade.

Portanto, torna-se relevante assinalar a necessidade de os professores da EJA em suas práticas abrirem espaços para os relatos de experiência, para o diálogo sobre o cotidiano e para a vivência de seus(as) educandos(as). Possibilitando que, ao se vincularem com a realidade e com as suas experiências, instalem-se oportunidades de que novos significados possam ser

construídos. Ao refletirem sobre suas experiências, descortinam-se possibilidades de que cada um possa se reconhecer como sujeito protagonista de sua história, como alguém que tem algo a ser dito, que pode portar sua própria voz para dizer de si, de sua vida e do mundo em que vive. É provável que assim a atividade do pensamento reencontre-se com a capacidade criadora e com o desejo de saber.

Foi observado que os(as) educandos(as) utilizam experiências particulares e elaboram analogias para interagirem com os objetos de conhecimento. A partir dessa observação, pressupõe-se que uma das estratégias para a intervenção pedagógica que poderia favorecer a elaboração de conhecimentos científicos consiste em usar analogias e metáforas como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, por meio do processo analógico, pode-se comparar, construir relações, atribuir significados e estabelecer conexões, para, assim, promover avanços cognitivos para a compreensão de novos conhecimentos. Ana Catharina de Noronha coloca que a pesquisa realizada contém limitações, a tese não construiu elementos para aprofundar a relação entre a escolarização e os modos de pensamento, mas evidenciou a importância de estudos que contemplem esse tema. Ao finalizar a pesquisa, a autora espera que os dados indicados possam contribuir para a prática pedagógica na EJA, quando apontam que os modos de pensamento dos adultos em processo de escolarização são construídos nos contextos histórico-culturais e que é necessário construir pontes, visando unir o que os estudantes sabem e os sentidos que atribuem às práticas escolares, ao que as escolas precisam ensinar.

Jesus (2013) tem como objetivo compreender melhor os desafios da presença das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar, sobretudo a inserção do computador, e analisar o Programa um Computador por Educando (PROUCA), em uma escola pública estadual de Terenos-MS, tendo em vista a formação e a prática docente. Objetiva também investigar as concepções dos professores sobre a formação continuada oferecida no PROUCA e analisar as implicações da formação oferecida pelo programa na prática

docente. Os sujeitos da pesquisa são oito professoras que concluíram a formação oferecida pelo PROUCA entre os anos de 2010 e 2011.

Como resultados, a autora aponta que a presença dos computadores portáteis na escola trouxe consigo dúvidas, insegurança e o medo de trabalhar com algo desconhecido. As professoras perceberam mudanças nas suas práticas pedagógicas de cunho organizacional, técnico e pedagógico nas aulas mediadas pelo laptop. Por essa razão, argumentaram que necessitam de mais tempo para o planejamento, sugerem a necessidade da reorganização do currículo no tempo e espaço. Sentem que poderiam aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas se a escola disponibilizasse de uma boa conectividade para o desenvolvimento das atividades. Para a maioria das professoras a formação oferecida no PROUCA foi muito teórica, pautadas na concepção da perspectiva acadêmica que engloba o enfoque enciclopédico.

A autora narra que houve também uma aproximação com a concepção na perspectiva de reconstrução social, no momento em que as professoras estabelecem diálogo sobre dúvidas técnicas do laptop com os educandos sem a mínima preocupação de manter uma “suposta autoridade” na sala de aula, e sim, em assumir-se como aprendizes dispostos a acolher e valorizar os conhecimentos dos educandos numa ação dialógica. Em suma, o PROUCA ainda possui desafios quanto à infraestrutura e a formação de professores. Nesse sentido, consideramos fundamental para o avanço do PROUCA, investimento para aperfeiçoamento da conectividade e capacidade técnica do laptop, bem como, implementação de formações reflexivas que não visam apenas atualização científica, pedagógica e didática, mas na possibilidade da criação de espaços participativos e reflexivos nas escolas.

Sabino (2014) traça e examina a política educacional de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços não escolares na rede municipal de ensino de Belo Horizonte através de estudo de caso da regional pedagógica noroeste. Essa oferta da EJA em espaços não escolares é denominada de Turmas Externas e tem como prioridade o atendimento às pessoas que não vão à escola por diversos motivos, como por exemplo,

incompatibilidade do horário das aulas com suas rotinas diárias, distância entre a casa e a escola, e alguns casos por uma recusa de retornar ao espaço do qual foram excluídas e tiveram seu direito à educação negado.

A pesquisa tem como objetivo compreender melhor as especificidades da EJA e de sua dinâmica em espaços não escolares, por meio da reflexão sobre os ideários da educação popular e da concepção de educação ao longo da vida, relacionando esse estudo ao atual contexto político de escolarização da rede municipal de Belo Horizonte. E assim, contribuir para a produção de conhecimento sobre as limitações, as possibilidades e os desafios na implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente para a alternativa da oferta da EJA em espaços não escolares. Sabino ressalta sua compreensão de educação, independente da idade, como um direito social e cita Gadotti (2013) que aponta ser inaceitável que o direito humano à educação seja negado duas vezes aos jovens e adultos. A autora coloca sua expectativa de que algumas das questões abordadas em sua dissertação possam suscitar pesquisas que venham dar respostas e esclarecer o lugar da educação no desenvolvimento dos cidadãos pouco escolarizados. Destacando ainda, indagações que ficam em aberto: a questão da pessoa com deficiência na EJA, percurso e intervenções necessárias; o atendimento educacional do idoso em BH; as pessoas com sofrimento mental na EJA e a avaliação sistêmica na EJA com seus limites e especificidades.

O estudo aponta que investir na política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares é, inegavelmente, investir na qualidade da educação da rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, impactar na melhoria da escolarização da população de Belo Horizonte.

Pedroso (2015), tem como objeto de estudo a formação de educadores no campo da EJA. Sua tese parte do pressuposto que o perfil do profissional que atua na Modalidade EJA deve ser diferenciado. Entretanto aponta que pesquisas têm revelado que a grande maioria dos educadores dessa modalidade de ensino não possui uma formação específica. Tendo como campo de pesquisa uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte, a

autora busca compreender como se constitui a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos; em como se dá a inserção profissional dos educadores na EJA; em que medida a prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a formação docente; quais as especificidades do trabalho docente; quais os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à formação docente.

A autora narra que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Nesse contexto para que se possa efetivar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, além de estar atento às necessidades de aprendizagem dos estudantes, é importante que os professores de estudantes jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo.

Cabe reforçar que a formação docente, no escopo deste trabalho, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso. Nesse sentido, é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação torna-se possível. Sobre esse aspecto, foi possível verificar por meio da pesquisa que a maioria dos educadores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino regular, no qual continuam atuando ainda hoje (o que faz com a EJA se configure como um complemento da jornada de trabalho). Movidos por razões diversas, seja pela escolha da escola em detrimento da proximidade de casa ou pelo remanejamento compulsório ou intencional, dentre outras, percebeu-se que tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações,

Finalmente, em relação aos momentos destinados à formação continuada na escola pesquisada, cabe explicitar alguns elementos elencados pelos professores entrevistados como facilitadores e/ou dificultadores para o desenvolvimento do trabalho docente. Dentre os aspectos facilitadores foram citadas: a existência dos momentos reservados para a formação coletiva dos professores, mesmo com a ressalva de que, atualmente, eles precisam ser mais

bem aproveitados; as atividades direcionadas para a dimensão cultural da formação docente, bem como as oportunidades de formação fora dos espaços da escola. Em relação aos aspectos dificultadores, destacaram-se as demandas de atividades burocráticas, a atuação fora de sua área de formação, o engessamento das possibilidades educativas advindas da implementação do material, avaliações e propostas de formação pensadas “de fora”.

Diante do exposto, ressalta-se que a tensão que se instaura não deve ser vista como simples crítica, mas sim como um viés de possibilidades, de possíveis caminhos a serem trilhados no intuito de se valorizar um espaço que tem como objetivo maior o aprimoramento da prática docente. Outra sugestão seria realizar observações, também, do trabalho docente, no intuito de confrontar o discurso dos professores com sua prática pedagógica. Ademais, ainda dentro do aspecto da formação do educador de jovens e adultos, considerando-se o processo recente de juvenilização da EJA, seria relevante investigar as estratégias que têm sido utilizadas para lidar com as dificuldades de se trabalhar com a diversidade geracional.

Sampaio (2018) tem como objetivo analisar as demandas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e o Plano Municipal de Educação (Lei 3.042/2015). A análise foi feita considerando os aspectos da formação docente, carreira, condições de trabalho e remuneração. Segundo a autora os resultados evidenciam antigos problemas: a relação teoria e prática; falta de motivação e incentivo à formação continuada; perda da autonomia; desprestígio social e déficits nas condições de trabalho dos docentes, excessivas cobranças pelo sistema municipal de ensino; falta de participação dos professores no processo de construção, implantação e avaliação das políticas educacionais. O confronto das políticas do PNE (Lei 13.005/2014) e do PME (Lei 3.042/2015) em torno do desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal de ensino de Mariana revelou que apesar das políticas de DPD terem sido adotadas pela legislação educacional brasileira, há ainda uma série de desafios a serem superados, um

deles é a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados na condução dos sistemas educacionais e efetivação do PNE.

Os relatos dos professores investigados apontam que as demandas de DPD suscitadas pelos professores dialogam com as políticas públicas educacionais analisadas (Lei 13.005/2014 e Lei 3.042/2015), tanto nos quesitos ligados à formação, quanto àqueles referentes à valorização docente. Em torno de suas experiências formativas, os professores apontaram lacunas na formação inicial. Dentre elas, o antigo e permanente problema entre a relação teoria e prática parece ganhar novos ares, em um cenário educacional cada vez mais heterogêneo e diversificado, em que a escola deixa de ser um espaço pedagógico para ser cada vez mais uma unidade gestora de informação generalizada, construtora e reconstrutora de conhecimentos socialmente significativos.

Outro aspecto a ser considerado é que a paridade do desenho dos sistemas avaliativos produzidos a nível municipal com aqueles executados pelos governos estadual e federal sugere uma possível convicção desacertada de que a avaliação, por si só, pode induzir a qualidade do ensino. Com relação às demandas formativas encontradas, destaca-se aquela ligada ao contexto escolar. Ou seja, os professores não veem as escolas como espaços formativos e, ainda, se queixam do grande volume de atividades burocráticas exigidas por estas. A pesquisa ressalta a necessidade de rever essa sobrecarga de atividades que, por vezes, ocorre em detrimento a momentos de reflexão, estudos e troca de experiências entre os docentes. Afinal, são nos espaços escolares que os professores efetivamente executam as atividades pedagógicas como profissionais do ensino e implementam um saber próprio do resultado das suas experiências e vivências refletidas e também rotinizadas cotidianamente.

Essa nova perspectiva da escola como lócus formativo, adentra por um caminho que, como visto neste estudo, surpreende os próprios professores, pois não é na sala de aula de graduação em Pedagogia e das licenciaturas e nem nos cursos de especialização (lato e/ou stricto sensu) que esses profissionais aprendem a prática docente. Nesses espaços formativos, são ofertados

instrumentos teóricos fundamentais ao aprendizado da prática. Porém, não se aprende a praticar o ofício de ensinar, tendo em vista que prática é efeito de praticar e, no caso dos professores, esse verbo só se efetiva em situações de experiência, de exercício, de uso de técnicas específicas e de teorias apreendidas a posteriori. Assim, pode-se inferir que é nessa relação entre os níveis de ensino, superior e educação básica, que o processo formativo docente, de fato, ocorre. O aprendizado dos saberes práticos não existe sem uma fundamentação teórica, mesmo que, por vezes, os professores não reconheçam qual seja.

Nesse contexto vale destacar que a aquisição de novos padrões de qualidade requer do MEC o acompanhamento e a avaliação das instituições de ensino superior, bem como a presença de firmes acordos de cooperação técnica com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Desse modo, é necessário um avanço na política pública educacional local, de forma que, para além da remuneração, as condições de trabalho, a carreira e a formação estejam integradas ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

A autora relata que para tanto, será preciso promover a descentralização do sistema de ensino municipal, de modo a favorecer as escolas na sua autonomia de decisão quanto ao seu projeto pedagógico, na construção de sua identidade institucional, na integração mais dinâmica com a comunidade e na gestão de recursos essenciais ao seu funcionamento. Medida que, inclusive, pode diminuir as burocracias centralizadas nas escolas (motivo de queixas dos professores) a um mínimo indispensável ao ordenamento do sistema, tanto em níveis legais, como técnicos. Apesar das políticas preverem gastos educacionais com investimentos em qualificação docente, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático-escolar, não há um maior detalhamento quanto aos critérios e percentuais a serem investidos com esses elementos que, por sua vez, se interligam ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, tal situação não vem se desenvolvendo na dimensão esperada, haja vista a falta de regulamentação em torno de um esforço coordenado dos entes federados para o cumprimento, não somente em torno das metas de

formação e valorização docente, como do plano como um todo. Outros múltiplos desafios e conflitos emergem quando as metas e estratégias traçadas são traduzidas em ações concretas pelos gestores governamentais em articulação com outros setores da sociedade.

2.4 A relação entre o mapeamento realizado e a proposta de investigação

De acordo com o panorama inventariado, as temáticas dos estudos publicados dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos e destacam como aspectos mais relevantes a formação docente para a Educação Básica, os sujeitos da EJA e suas especificidades e as políticas educacionais de atendimento a esta modalidade. Esse material traz um universo de cognição que gera em minha pesquisa uma potencialidade de reconfiguração formal e conceitual capaz de contribuir no campo teórico prático da EJA e ainda me incita a explorar o amplo espectro epistemológico que constitui a trajetória da Educação Popular no Brasil.

Os estudos selecionados evidenciam os desafios inerentes às práticas pedagógicas na EJA, que vão ao encontro dos valores de autonomia, direito e cidadania dos sujeitos da EJA, autonomia e cidadania que se confrontam com políticas educacionais inibidoras desses direitos que negligenciam sua função de garanti-los para todos e todas. De acordo com o panorama apontado pelas pesquisas, é preciso continuar a reflexão, ainda dentro do espectro da formação do educador de jovens e adultos, é necessário considerar as questões de remuneração e carreira que muitas vezes é o que define a entrada do educador para atuar na EJA.

Por meio da pesquisa relatada nessa dissertação busquei pensar a Educação de Jovens e adultos como um espaço de desnaturalização das desigualdades sociais, como portais de criação de saberes onde as práticas pedagógicas sejam mais do que expressões ou representações de um sentido hegemônico, em estruturas sociais de visão colonial e racista. Almejo práticas de

saberes de variadas matrizes epistemológicas, vivências emancipatórias que até então não são legitimadas. Nesse sentido, para que as práticas pedagógicas e as políticas que as definem deixem de ser movimentos de repetição de hábitos discriminatórios, são necessárias as tensões e conflitos que fazem emergir novas práticas de inscrição, recriação e revisão da memória do conhecimento, seja no âmbito filosófico, científico, estético, tecnológico, etc. Para isso, são necessários ambientes não hierarquizados, num desenho coletivo, organizado dinamicamente pelas interações ali processadas.

A relevância da pesquisa se evidencia uma vez que tem como foco os critérios de acesso e permanência dos educadores para atuar na EJA da rede municipal de BH, objeto esse ainda não priorizado pelos estudos conforme pesquisas inventariadas.

Entretanto, em tempos de pandemia, surgem outros desafios, como fazer a pesquisa de campo diante da necessidade do distanciamento social e do novo panorama que se estabelece? A pesquisa bibliográfica traz elementos suficientes para uma análise satisfatória da realidade do objeto de pesquisa traçado? Diante das contribuições e provocações oriundas dos trabalhos analisados e das questões levantadas é relevante que outros cenários vinculados à EJA sejam investigados, com o objetivo de comparar e complementar os dados encontrados. Um próximo passo foi realizar estudos da legislação vigente, no intuito de confrontar os apontamentos legais e as práticas do cotidiano nas organizações dos quadros de docentes das escolas da Rede Municipal de Educação.

Capítulo 3: Sujeitos de Direitos da EJA – Educandos e Educadores

Avançamos aqui para o elemento central da EJA, ou seja, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Quem são os educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos? Nos coletivos da EJA, turmas, escolas, eventos vemos os jovens, adultos e idosos periféricos, mulheres negras, operários, camponeses, indígenas, quilombolas, trabalhadores. Inclusive os trabalhadores em educação. O caráter complexo da Educação de Jovens e Adultos nos leva a pensar em seu constitutivo, os indivíduos e suas identidades, aquelas que são legitimadas e aquelas que surgem da resistência dos oprimidos e estigmatizados. Essa reflexão nos conduz aos processos coletivos de construção de conhecimentos e nessa perspectiva trazemos a definição de sujeito oferecida por Castells (2018), “Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua existência”.

Na amplitude dessa afirmativa e considerando que a centralidade dos processos educacionais da EJA devem ser os sujeitos, coletivos sociais que a constituem, é preciso analisarmos os contrastes e as oposições que se apresentam, em suas múltiplas dinâmicas. Também, trazemos de Da Silva (2021) a relevância de que “o conceito de sujeito educando da EJA não pode ser o de “coitadinho”, não podemos pautá-lo na falta. Ao contrário, é necessário que ele seja sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação escolar. Essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos”.

O desejo de pesquisar e contribuir para uma organização da EJA na qual se tenha definido os critérios de acesso e permanência de educadores, surge da perspectiva de que o sujeito educador precisa ter garantido seu direito à formação inicial e continuada, de maneira que ao desenvolver sua trajetória docente, percorra caminhos que possam levá-lo a conhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, dos jovens e adultos trabalhadores das camadas populares, sujeitos com vivências concretas, de opressão, exclusão, marginalização, que resistem cotidianamente pela

sobrevivência na qual buscam e lutam pela liberdade nos campos do trabalho e da educação, elaborando estratégias de sair da subalternização que lhe é historicamente imposta. Acreditamos que definir critérios de acesso e permanência do educador na EJA é uma ação que orienta o delineamento de perfil do sujeito educador, podendo apontar para um perfil de profissional que seja capaz de intervir na história social, econômica, política e cultural, sendo, portanto, sujeito.

Lembramos ainda, que esse trabalho, em coletivo e com afinco nos remete à proposta de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) quando ressalta os roteiros descritos nos movimentos de insubmissão no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos, onde educadores e educandos organizam seus saberes em ordens distintas das já estabelecidas e redefinem a função da EJA. Sujeitos esses, assim definidos por Freire: “São os esfarrapados do mundo e os que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”.

A resistência para essa luta proposta por Freire, requer dos profissionais da educação de jovens e adultos uma formação que os incentive a trabalhar as questões trazidas pelos educandos, pois as realidades vividas por eles trazem dimensões que tensionam e impulsionam a docência à construção de uma outra EJA conforme ARROYO (2017), onde a busca de soluções dos conflitos aponte para processos de humanização-desumanização dos sujeitos envolvidos, pois eles se mostram humanos, com valores, culturas, saberes, leituras e identidades.

Sua educação, seus profissionais e seus currículos não serão pensados para passá-los da ignorância, do iletramento, da incultura e sub-humanidade, mas para acompanhá-los reforçando saberes, leituras, valores, culturas que, como humanos, já levam do trabalho. O pensamento pedagógico tem muito a aprender da educação dos jovens-adultos. (ARROYO 2017. p. 229).

Nessa perspectiva como profissionais educadores/as nos empenhamos em iniciativas por outros currículos onde consigamos identificar as concepções contraditórias do direito à educação e da função social da escola. E ainda

conforme Arroyo (2017), que ao refletir sobre os educandos possamos afirmar que eles disputam o direito a que os saberes dessa história negada, história de segregação e de emancipação, sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. Para isso se faz necessário uma base teórica na qual nos seja possível ver inscritos em sua matriz formadora, os movimentos sociais, o trabalho, a cultura, a experiência e resistência à opressão.

Esse panorama exige um grande empenho na construção e desconstrução de imagens e ideários sobre os percursos da infância, adolescência, juventude e da vida adulta em seus processos de educação e construção do conhecimento de maneira que hoje, sejamos capazes de conceber esses percursos em seus aspectos reais, em seus matizes diversos, por meio de uma pedagogia escolar que contemple ricas trajetórias humanas e temporais como define Arroyo (2019). Que consigamos persistir e ver em nossas turmas da EJA, as imagens quebradas refletidas, realidades essas que não se resumem à indisciplina e onde não cabe mais a nostalgia do paraíso perdido e nem a neutralidade comumente usada para encobertar a omissão.

Agora vemos que as marcas de uma perversa e imoral estrutura econômica e social nos chegam como tatuagens nos corpos e nas condutas dos próprios educandos(as). As condições inumanas em que milhões de crianças adolescentes, jovens e adultos, educandos, têm de sobreviver deveriam ser muito mais preocupantes do que as suas indisciplinas e violências. (ARROYO, 2019, p. 15).

Diante da grande diversidade de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e cientes da importância e especificidades de cada um deles, seja indígena, quilombola, cigano, trabalhador do campo ou outros, cabe ressaltar a quais educandos nos referimos especificamente nesse trabalho. Nessa pesquisa faremos reflexões acerca dos sujeitos que chegam à EJA nas escolas públicas do município de Belo Horizonte. São os adolescentes, jovens, adultos e idosos das periferias, trabalhadores, pobres, negros, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais (LGBTIQA+), praticantes de religiões de matriz africana, que lutam pelo conhecimento escolar, lutam

também para que suas histórias estejam presentes nesse arcabouço, lutam pela sobrevivência.

É urgente atentarmos para as condições sociais a que estão submetidos os sujeitos das periferias urbanas, pois eles trazem especificidades que precisam ser consideradas quando apontamos a perspectiva da contextualização das ações pedagógicas. Há, pois, que se destacar neste fenômeno os movimentos de resistência dos jovens da classe popular que nascem nas periferias, espaços que intencionalmente a classe dominante procura manter despercebido. Nesses movimentos, ao reafirmarem sua presença através de suas vivências e interações, os jovens evidenciam também a interdependência entre as periferias e os grandes centros urbanos. Demonstrando assim a necessidade de uma pedagogia onde coabitem as pluralidades de culturas existentes nos vários territórios, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos sujeitos envolvidos e com a transformação social, rompendo assim, com a invisibilidade da periferia e com o raciocínio equivocado de que a negatividade urbana se concentra nos espaços periféricos conforme propõe a classe dominante.

Em sua pesquisa França Júnior (2019), buscou investigar os modos com os quais educandos/as de periferia, matriculados/as na EJA, constroem suas identidades juvenis, tendo como referência suas relações com a cultura do funk e com a cidade de Belo Horizonte. Ele traz a reflexão sobre o funk como exemplo de movimentos culturais oriundos das camadas populares como alternativa de resistência e reexistência aos processos de invisibilização das periferias e dos seus sujeitos, possibilidade essa que refuta o discurso corrente sobre a negatividade da periferia.

França Júnior (2019), reflete sobre a descontextualização das políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos e sobre as práticas pedagógicas da escola em relação às realidades vivenciadas por ele/as. Ele problematiza ainda, a efetivação do direito à cidade, denunciando as barreiras (in)visíveis a que os/as jovens estão submetidos/as. E nessa perspectiva

evidenciam-se as periferias, como espaços relegados à permanência das pessoas das camadas populares exiladas dos grandes centros e dos patrimônios ali sediados.

Ao refletirmos com o autor, ressaltamos que esses sujeitos periféricos, são submetidos às barreiras invisíveis também dentro das escolas. Ao discorrer sobre a demarcação dos limites da periferia e do aparato usado para a defesa do centro das grandes cidades, nos deparamos com a lógica do Ensino Fundamental “regular”, cheia de horários rígidos, avaliações sistêmicas, currículos descontextualizados das realidades dos discentes, todo um aparato organizado na perspectiva de um educando ideal contribui fortemente para a exclusão da camada mais carente da população escolar brasileira. Ou ainda, podemos observar os educandos da EJA sendo orientados por práticas de uma inclusão bem intencionada, mas destituída do arcabouço teórico e dos fundamentos legais, ficando à mercê de ações paliativas, assistencialistas, pessoalizadas, ou mesmo na tentativa de garantir a eles o direito à permanência na educação escolar, organizadas pelos docentes ou gestores locais. Nesse sistema contraditório, verificamos que a busca para garantir a universalização do direito à educação é efetivada por meio de ações que inviabilizam a permanência da população mais carente das periferias, com uma oferta inadequada do acesso à escola, onde a negação do direito passa a ser nomeada de evasão e abandono.

Nessa perspectiva, a responsabilidade do Estado de criar condições adequadas para inclusão de todas e todos nas escolas é transferida para o próprio sujeito discente, à medida em que os processos educativos são pensados em uma dinâmica hegemônica que se fundamenta na lógica de que o próprio sujeito, por meio do esforço individual é capaz de superar os obstáculos e se adequar aos já estabelecidos processos educativos. Consideramos que desenvolver um processo educativo de enfrentamento à opressão, que tenha em seus fundamentos e práticas o caráter emancipatório, não é um movimento de responsabilidade do discente unicamente, requer o esforço coletivo, que passa pelo âmbito da escola, pelas práticas pedagógicas, pelos educadores e em um

panorama mais abrangente, pela construção das políticas públicas de educação que apontem formas coerentes às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Aqui pensando especificamente no domínio da escola, ressaltamos a necessidade de articular os processos educativos como propulsivos de identidades que tenham como figura simbólica a positividade.

Uma das interfaces do debate sobre juventudes periféricas com a educação diz respeito à construção de processos educativos que busquem, não apenas evidenciar e fortalecer saberes, culturas locais e experiências de grupos jovens que se encontram em posição subalterna nos espaços urbanos, mas principalmente desenvolver um processo educativo de caráter emancipatório, transformando a marca negativa, um estigma, em um emblema, que se articula como propulsor de novas identidades e subjetividades... (FRANÇA JÚNIOR, 2019, p.84).

Tanto na teoria quanto nos diálogos no cotidiano da escola vemos e tecemos reiterados apontamentos com referência à necessidade de estarmos atentos às especificidades dos educandos da EJA, no entanto, o que vem a ser essa especificidade é algo que precisa ficar melhor definido para ser reconhecido. Se não podemos apontar com precisão os aspectos que atendem às demandas desses sujeitos, também não é prudente que essa especificidade seja tratada como algo vago e portanto sujeita a interpretações equivocadas ou que funcione como axiomas portadores de preconceitos e estigmas. Acreditamos que a orientação do fazer pedagógico deve ser construída com os sujeitos da EJA a partir dos saberes que eles já produziram e partilharam. Contudo, construir com eles é mais do que usar relatos de suas experiências para adornar aulas ou compor o planejamento delas. Elucidar os fatos ou trazer novas realidades a partir das experiências vividas pelos sujeitos educandos é um exercício ético, portanto deve ser respeitoso e refletido e não um elemento para sustentar polêmicas ou discursos tendenciosos, gerando muitas vezes uma exposição que só reforça o preconceito e a exclusão, estigmatizando sem apontar caminhos possíveis ou considerar a positividade das ações existentes.

No âmbito dessa positividade um caminho possível é destacar o intenso trabalho de produção e compartilhamento cultural existente nesses espaços e as

potentes interações entre as pessoas, esse panorama é potencializado quando é garantido o direito à escolarização e o acesso aos bens culturais que fora da escola eles não teriam. Assim, se torna possível por meio das vivências cotidianas a troca de conhecimentos.

O reconhecimento dos saberes, das identidades, das culturas e das condições juvenis periféricas é contributo imprescindível para efetivação do acolhimento, do acesso, da permanência e da qualidade social a que jovens têm direito. Vale destacar a importância da escola na vida desses jovens adolescentes, que se fazem presentes e vivenciam muitos acessos e ampliações de seus repertórios exatamente por intermédio dela. (FRANÇA JÚNIOR, 2019, p. 94).

Nessa perspectiva, a grande presença das juventudes da periferia na EJA e suas relações com a escola, podem concorrer para a humanização de políticas públicas e práticas pedagógicas que tragam um novo olhar sobre os jovens da periferia e os saberes por eles construídos. Compreendemos ainda, que da reflexão e reconstrução das vivências diárias em sala de aula, podem emergir novas configurações que fundamentem uma educação transformadora e orientem políticas públicas contextualizadas e de caráter emancipatório. Nessa conjuntura, observamos um fato relevante que nos suscita a pensar sobre uma pedagogia da juventude uma vez que a EJA registra uma significativa alteração do perfil do estudante dessa modalidade de educação. Da Silva (2021) destaca que nas últimas décadas vem acontecendo um processo de juvenilização na EJA:

Ou seja, esse sujeito se torna cada vez mais jovem e já não se apresenta mais, na maioria de vezes, como aquele adulto dos anos 70, do início dos anos 80, com mais de 35 anos de idade, a quem foi negado o direito à educação escolar e que vinha de segmentos rurais. Hoje, a EJA vê, entre os sujeitos que a compõem, alguém que já lhe foi estranho. Trata-se de um jovem urbano, que já frequentou os bancos escolares, que tem uma visão “pós-concebida”, construída pautado em suas vivências do que é a Escola, que se desencantou com as perspectivas anunciadas pela escola, advindas da frequência a essa instituição, que tem dificuldades concretas de como aprender o que lhe é ofertado pela escola e de como ser reconhecido pela prática escolar. (DA SILVA, 2021, p. 137-138).

A autora alerta sobre a inadequação do uso do termo rejuvenescimento quando nos referimos à grande presença dos jovens na EJA e nomeia esse fenômeno como juvenilização. E aponta ainda, que os professores devem colaborar com os educandos na reconstrução do lugar deles como sujeitos do processo educacional. Vislumbramos aqui como essencial o desafio de acolher esses jovens que retornam para as escolas em suas reais necessidades, construindo com eles uma relação de colaboração tanto no planejamento e definição das práticas pedagógicas como no cumprimento delas, ou seja, de um currículo escolar que contemple e potencialize suas experiências de vida.

O estranhamento já vivenciado pelos jovens quando estiveram na escola e a necessidade de serem reconhecidos pelas práticas escolares são elementos de estudo trazidos por Da Silva (2021) que dialogam com os apontamentos de Arroyo (2019):

A vivência do tempo de escola deveria ser a experimentação de todas as promessas acumuladas historicamente no direito à educação. Os direitos se aprendem vivenciando-os. Seria fácil dizer que entre os sonhos e promessas acumuladas no chamado direito universal a educação e as formas correntes vivenciá-lo nas escolas há distâncias, que em realidade as crianças e adolescentes não vivem o direito à educação, vivenciam apenas as formas correntes em que se traduz nas escolas. (ARROYO, 2019, p. 102).

Diante dessa realidade convém ressaltarmos a relevância de que, ao rever esses sujeitos, jovens que retornam à escola reivindicando novamente seu direito negado, nós profissionais da educação nos questionemos o quanto temos contribuído para a garantia do direito à educação escolar básica a esses sujeitos concretos. O quanto temos lutado junto a eles na construção de sua educação como direito. Quais são nossos limites? Provavelmente só saberemos se insistirmos e rompermos as fronteiras da segregação através de nossa resistência coletiva, e que fique evidenciado que não há outorga ou beneficiários, somos um coletivo de sujeitos construindo vivências na escola,

cabe-nos refletir se essas vivências afirmam o valor da educação ou se são práticas que vulgarizam esse direito e que não atendem às especificidades do papel social da escola na sociedade.

Nessa perspectiva, Da Silva (2021), aponta que é necessário a reflexão, o reconhecimento e valorização dos estabelecimentos de ensino como espaços de convergência de culturas e de identidades.

Avalio que, a partir do esforço reflexivo sobre essa questão fundante, será possível reconhecer o sentido atribuído à escola para alcançar o desafio da Educação de Qualidade Social, que, a meu ver, se caracteriza por restabelecer nos jovens estudantes e nos adultos professores o desejo de entender o espaço escolar como espaço de vida, não descolar as vivências culturais da aprendizagem, recolocar jovens e professores no lugar de sujeitos, aqui entendidos como aqueles que vão autolapidando co-letivamente por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A vivência e a reflexão das experiências são variadas, dependendo da fase geracional, do lugar social, do espaço geopolítico e do contexto histórico em que se localizam esses sujeitos. (DA SILVA, 2021, p. 183-184).

Nessas variedades de experiências e identidades se torna imprescindível ressaltarmos nos processos educacionais da EJA as configurações das afetividades, dos gêneros, das sexualidades e religiosidades, pois, esses processos são fundamentados em crenças e valores diversos e a reflexão sobre eles está diretamente associada à Educação de Qualidade Social, educação na qual cada sujeito está apto a se perceber submisso à lógicas segregadoras que se orientam em dinâmicas hierarquizadas e historicamente construídas.

Dentre as especificidades a serem consideradas em nossa reflexão sobre os sujeitos da EJA, destacamos a educação para as relações de gênero e a religiosidade por compreender que eles são sistemas de opressões que se interligam e se sobrepõem nas relações e vivências atuando como reguladores em várias categorias, todavia sobre os mesmos sujeitos. Uma vez que os sujeitos da EJA pertencem ao mesmo tempo a vários grupos que pelas suas configurações são alvo de discriminação, sejam elas econômicas, geográficas, raciais, afetivas, sexuais e religiosas, ou seja, são pessoas pobres, periféricas,

mulheres, negras, subalternizadas e compelidas a silenciar sua afetividade, sexualidade e religiosidade.

Nessa perspectiva trazemos as discussões apontadas no Caderno pedagógico: gênero na educação de jovens e adultos, pois com ele buscamos fazer a interseccionalidade necessária para análise e compreensão dos conceitos que regem as relações de discriminação e opressão vivenciadas no ambiente escolar, particularmente na EJA, e também nos apropriamos das reformulações desses e de novos conceitos que nos formem para a resistência e luta pela emancipação e garantia dos direitos de cada um dos sujeitos que vivenciam a EJA, nas várias categorias que a compõem, como as de classe, de raça, as geracionais e de gênero.

O desafio para a produção desse Caderno Pedagógico, nas palavras de Da Silva (2019),

foi o de produzir um Caderno Pedagógico da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com a temática de Gênero na EJA. Logo no início de nossos encontros discutimos a relevância de que o resultado dessa construção não fosse uma produção em série, nem um material apostilados para serem usados em sala de aula pelos educandos e educandas da EJA e muito menos um recurso didático produzido por especialistas. O que buscamos foi vencer o desafio de fazer uma produção amadora, porém séria, comprometida com a Pauta Nacional da EJA e que dialoga com as dimensões formadoras de jovens, adultos e idosos de Belo Horizonte. Além disso, procuramos trabalhar teoria e prática como elementos indissociados, contando com uma estrutura na qual as práticas sociais foram tomadas como pontos de partida para teorização e não como ilustração da teoria. (DA SILVA, 2019, p. 9)

Esse caderno, traz o conceito de gênero, como contributo do debate no campo social, desconstruindo argumentos naturalizantes ou o determinismo biológico que ao longo da história perpetuam e legitimam uma cultura de discriminação, segregação e opressão. Os estudos nele apresentados elucidam para a compreensão de gênero como uma construção cultural e social, repleta de subjetividade e em constante processo de transformação. Na Educação para

as Relações de Gênero é fundamental sabermos identificar as determinações dos papéis sociais nos quais fomos forjados inicialmente como homem e mulher e avançarmos para análise de outros constitutivos da identidade do sujeito, identidades variadas, onde as mulheres surgem visíveis e já não mais domesticadas ou submissas em relações hierarquizadas. Portanto, discutir gênero na escola implica também discutirmos a população LGBTIQ+ que igualmente a ocupa.

Nesse sentido, oprimidas não são apenas as mulheres, mas um conjunto de categorias que implicam o ser, entre elas o gênero feminino, visto como constitutivo da identidade do sujeito. Nessa forma de pensar, a identidade do sujeito é vista como constituída por identidades múltiplas e atravessadas por classes, raças, religiosidades, idades, sexualidades, territorialidades. (DA SILVA, 2019, p. 25-26).

Em vista disso, a escola é um importante espaço de construção e reconstrução dessas relações, podendo se solidificar como um sistema educacional excludente ou acolher as diferenças e cumprir junto com os diferentes a função social da escola conforme determina a Constituição, um espaço de troca de conhecimentos, de produção do saber sistematizado, de socialização entre os sujeitos e seus diversos contextos de pertencimento. Assim, pensar a educação para as relações de gênero na escola implica conhecer a realidade de cada um de seus sujeitos e as relações vividas por eles. E no âmbito da política pública é importante mapear e discutir práticas que proporcionem a visibilidade das pessoas LGBTIQ+ na educação escolar, bem como das pessoas heterossexuais, uma vez que machismo, violência doméstica, violência sexual e sexismo também são pautas da educação para as relações de gênero. As reflexões destacadas aqui se entrelaçam com outros aspectos constituintes dessas identidades ignoradas. Um deles é a forte presença da religiosidade na população brasileira, pois ainda que pareçam aspectos antagônicos, são elementos constituintes do humano e estão marcados pelos mesmos sucos de preconceito e discriminação.

Na atualidade, no cotidiano escolar a diversidade religiosa também requer visibilidade e trato adequado às suas especificidades, embora a sociedade ainda se configura por grandes movimentos de preconceito e intolerância com respeito à religiosidade. Nesse sentido, podemos entender que a religiosidade mostra o sentido de transcendência de uma pessoa ao refletir sobre a espiritualidade. Uma espiritualidade que adquire aspectos concretos por meio de crenças religiosas pessoais, subjetivas e, portanto, particulares, que mostram a fé dentro de uma doutrina religiosa. Essa religiosidade não aborda apenas a teoria, mas também a prática a partir do momento em que uma pessoa é fiel a suas ideias religiosas. (ARAÚJO, 2019, p.51).

A escola pública no Brasil, que busca se orientar pelos direitos humanos e pela laicidade tem como um dos seus maiores desafios organizar seus processos considerando a presença da grande diversidade religiosa nas escolas e de suas expressões de doutrina, trazendo a necessidade das reflexões sobre a espiritualidade, e ainda, de se estabelecer práticas de alteridade, como expressões de reconhecimento da existência de culturas de fé diferentes e de respeito à integridade de cada uma delas.

Esses aspectos constituem pontos de constante tensão no ambiente escolar e quando ignorados deixam seus sujeitos expostos aos atos de violência e discriminação, principalmente dos grupos majoritários. Cabe ao Estado laico buscar garantir a liberdade de culto, de consciência e de crença e de não crença da população de acordo com a Constituição Federal, considerando os aspectos da construção histórica e cultural de cada realidade se orientando pela neutralidade e respeito a cada um dos credos, e ainda pela não existência deles. Cada um dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, deve refletir sobre a realidade daquele grupo e buscar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade religiosa, se sensibilizem com ela e promovam vivências criativas que visem a acolhida daqueles que compõem os grupos discriminados e invisibilizados.

3.1 Um conjunto de legislação que regula a EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte

Conforme apontado no final do Capítulo 1, foi feito o estudo de um conjunto de Legislação sobre a EJA no município de Belo Horizonte, normativas, resoluções, pareceres, ofícios, da prefeitura de BH no período de 2001 a 2019. Desse estudo, considerando o arcabouço das disposições legais do município de Belo Horizonte que orientam a EJA, ressaltaremos aqui a análise e reflexão sobre os seguintes documentos: Parecer Nº 093/2002; Resolução Nº 001 de 5 de junho de 2003; Portaria SMED Nº 317/2014; Portaria SMED Nº 0181/2015; LEI Nº 10.917, de 14 de março de 2016; Portaria SMED Nº 190/2018, que passo a apresentar.

A política de educação de jovens e adultos, no âmbito do município de Belo Horizonte, assume o compromisso de contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social, e fundamenta sua construção nas exigências legais. O Parecer - CME Nº 093/2002 é um instrumento legal que tem como finalidade instituir as diretrizes para a educação de jovens e adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Belo Horizonte, no âmbito do ensino fundamental e ensino médio. Ressaltaremos a seguir alguns trechos do parecer fazendo um paralelo com o referencial teórico visando subsidiar a reflexão e contribuir na formulação de política de melhoria da equidade da educação para todos.

O Parecer aponta que a educação de jovens e adultos nas escolas municipais tem por objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica. A oferta da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais representa, portanto, o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação de qualidade, independentemente de suas idades.

Na introdução do documento o texto narra que é finalidade do parecer instituir as diretrizes para a educação de jovens e adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Belo Horizonte, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio.

Ainda na introdução, temos a descrição do documento que descreve sua organização articulada em duas partes: a primeira trata da estrutura da educação de jovens e adultos a partir da proposição de que os sujeitos que cotidianamente a constituem nela ocupam um lugar de centralidade, sendo destacadas questões em torno da concepção de EJA que orienta esta proposição e a demarcação histórica da trajetória da construção deste parecer, referenciada na descrição de um panorama da Educação de Jovens e Adultos no país e das bases legais e políticas do direito à educação. A primeira parte traz também orientações sobre a organização e funcionamento da EJA compreendendo: a organização do tempo e do espaço, indicações curriculares, formação docente e processos de avaliação; a segunda parte, apresenta o voto das relatoras.

Para orientar nossa reflexão sobre o Parecer - CME Nº 093/2002 e sua finalidade de instruir as diretrizes para educação de jovens e adultos, traremos o estudo de Adriana Pereira da Silva (2016) que analisa as intencionalidades dos processos educativos para modalidade da Educação de Jovens e Adultos e analisa o papel do Estado na efetivação do direito à educação. Direito esse sendo uma produção histórica, onde o entendimento de processos conjunturais faz-se presente e, nessa abordagem, evidenciamos o fato de que a sociedade brasileira vivenciou tempos históricos amplos de ausência de uma atuação política em perspectiva de Estado-Nação e que somente no século XX essa condição política se apresenta, pautando um alinhamento de responsabilidade do Estado para o povo em um território nacional. Assim, em condição mais objetiva a EJA vai sendo projetada como responsabilidade do Estado, por conta dos esforços e impulsos sociais.

A abordagem trazida pela autora apresenta uma experiência de EJA que busca, pelo paradigma da Educação Popular, organizar uma política de reconhecimento da modalidade num sistema responsável pela Educação Básica, em que esse tempo escolar de atendimento a jovens e adultos tem um lugar que lhe é próprio.

Nesse sentido, a política pública reconhece a EJA como uma modalidade própria, assim como é explicitado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN). Dessa

maneira, a organização da oferta faz-se na etapa do Ensino Fundamental com o compromisso público de respeito às especificidades dos sujeitos, em que acesso, permanência e qualidade social de educação para jovens e adultos são as linhas direcionadoras do processo de execução dos atendimentos. (SILVA. A, 2016, p. 137).

A política de EJA analisada no texto entende a ética humana na ação educativa, comprometida com a concretização do direito em duas dimensões, a estrutural e a política. A dimensão estrutural é a que se compromete com a garantia à vida, garantindo ao educando (a) a possibilidade de estar presente num ambiente escolar seguro, acolhedor e flexível em condições vitais para convivência educativa de um sujeito jovem e adulto.

Já a dimensão política pedagógica, deve estar pautada numa concepção curricular que compreende o processo formativo das pessoas como um percurso que se distancia das ideias de finitude e condições predeterminadas, pautadas por um currículo desconectado, segmentado e hierarquizado. Ou seja, uma dimensão política organizada por percursos formativos integrais, contextualizados. É nessa dimensão que destacamos os sujeitos concretos de direitos, os educandos da EJA.

O Parecer estabelece a concepção e conceito de EJA e define também quem são os sujeitos desse campo educativo. São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

As discussões e reflexões sobre o contexto da EJA que fundamentaram a escrita do documento demonstram grande abrangência e aprofundamento das análises ao apontarem ainda, que os educando da EJA são sujeitos excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos, nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição para permanecer no emprego.

São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular. A palavra regular é aqui utilizada para diferenciar a educação de crianças e adolescentes da educação dos jovens e adultos da EJA.

À formação desses sujeitos destinam-se as ações educativas da EJA. E, pensar ações educativas que atendam a todas essas questões requer uma aproximação do caráter histórico das reivindicações, lutas que passam por longas trajetórias de lutas até se unirem em um corpo jurídico ao qual esse parecer pretende fundamentar.

O Parecer traz um breve histórico da EJA, ele aponta que após a ditadura de Vargas 1945, impulsionados pelos movimentos sociais, surge os processos de redemocratização do Estado, neles ressalta-se a educação de adultos na preocupação com a universalização da educação básica. Entretanto, naquele período, uma educação pensada na perspectiva de campanhas nacionais de

alfabetização de massa que de maneira geral não obtiveram êxito na redução significativa do analfabetismo no Brasil.

Na década de 1960 surge os programas de alfabetização e educação popular: o Movimento de Cultura Popular no Recife – MCP , destaca-se a proposta pedagógica de Paulo Freire que considera o educando como sujeito de sua aprendizagem. Já nos anos 1970 e início dos anos 1980 intensificam-se as lutas pela democratização do país. Esses movimentos deram início a profundas alterações no ordenamento jurídico e político do país, a educação passa a vigorar como direito de todos no texto constitucional. Foram inúmeros os instrumentos de mobilização, destacando-se a articulação de emendas populares, a participação popular em audiências públicas, a realização de manifestações de rua e atos pública. No caso da EJA, a garantia do direito à educação escolar a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária, passou a ser uma obrigação do Estado. No entanto, emerge outro grande desafio, a necessidade de romper com a ideia de educação compensatória.

Durante muito tempo, concebeu-se e praticou-se no Brasil e em outros países do mundo a EJA como uma educação compensatória. Visão essa consagrada na Lei 5692/71 que a transformou numa educação supletiva. Essa concepção de educação vem de uma perspectiva que ressalta três aspectos, um deles aponta que a EJA deve garantir a reposição às pessoas jovens e adultas sem ou com pouca escolaridade, visando compensar um tempo de escolaridade que teria se perdido no passado, outro aspecto, traz uma visão de que a EJA é consequência de uma escolarização de má qualidade vivenciada pelos educandos na infância e na adolescência, e finalmente, pela ideia de que os educandos da EJA são aqueles que não aprenderam na idade apropriada, ou seja, a infância e a adolescência seriam os tempos adequados à aprendizagem.

Essa concepção de educação tão fortemente arraigada no bojo das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas precisa ser superada. Sendo assim, neste parecer busca-se repensar a educação de jovens e adultos sob a ótica de uma nova concepção, que rejeita de forma radical a

educação compensatória e as suas consequências: a supletivização, a semestralidade, a aceleração e as restrições ao que se quer e ao que se pode ensinar e aprender.

No panorama trazido pelo Parecer, é narrado que a cada etapa de lutas e conquistas se abre outra frente de batalha para a conquista de novos direitos, no traçado histórico o parecer aponta que na década de 1990, os movimentos sociais trazem a noção de cidadania e reivindicam o direito à diferença. Em 1996, a Educação ganha uma nova lei, a LDB, no entanto, ainda trata-se de um texto genérico, no qual, a EJA é reconhecida como pertencente à educação básica, mas mantém-se uma visão supletiva da educação de jovens e adultos. Luta-se então pelo aumento da oferta de vagas e evidencia-se a inviabilidade da garantia do direito firmado na ordem jurídica pela ausência de políticas públicas concretas da União. Como em 1945, a política pública se efetiva por meio de programas educacionais compensatórios implantados pelo governo federal, a título de exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária e efetivado por uma parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios, promovendo nas cidades mais pobres do país uma campanha de alfabetização inicial, ministrada por educadores leigos com duração prevista para um semestre.

Essa realidade traduz inquietações suficientemente fortes para se pensar a construção de uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Novos questionamentos emergem, e Gadotti (2016) destaca alguns deles: O que tem a ver a Educação ao Longo da Vida com a nossa trajetória da Educação Popular e da EJA? Aproximar a Educação Popular da Educação de ao Longo da Vida vai trazer benefícios para a Educação de Jovens e adultos? O autor coloca que a ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga. Que desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Ele aponta que o conceito de Educação ao Longo da Vida não é uma questão de ênfase ou mudança de expressão, mas de uma mudança de paradigma educacional. Relata que ao longo do tempo houve um

esvaziamento do conceito originário e um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais. Portanto, é importante que o Brasil discuta o tema da Educação ao Longo da Vida com base no referencial da Educação Popular e que precisamos acompanhar esse debate para colocar a Educação Popular na agenda mundial, tomando o cuidado para que não haja adaptação das nossas prioridades e da nossa agenda aos ditames da agenda das organizações internacionais.

Gadotti alerta para a importância de convergirmos nosso esforço na busca da efetivação da Educação Popular como política pública, e que a construção de uma Política Nacional de Educação Popular deve visar a elaboração de um Plano Nacional de Educação Popular. Mas, ele chama a atenção para nos atermos em primeiro lugar aos nossos grandes desafios da EJA, pois, inverter as prioridades só irá atrasar nossa agenda. Ele narra que os avanços na institucionalidade da EJA, ainda apresenta pardos resultados, embora tenha vários programas estaduais e municipais, eles são ainda muito fragmentados e descontinuados. E que a situação da EJA é de crescente abandono e precarização:

Os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado e porque a prioridade sempre foram as chamadas modalidades “regulares”. O analfabetismo continua fora da agenda política. Parece que cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Eles são inalfabetizáveis! Não podemos considerar os adultos e os idosos seres inalfabetizáveis. Não acredito na política da inalfabetizabilidade. (GADOTTI, 2016, P. 66).

Gadotti pondera que se for para perder terreno já conquistado no campo da Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos, é preferível ignorar o debate da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Uma vez que na concepção do Banco Mundial e da União Europeia, Educação ao Longo da Vida aponta para uma direção oposta a um mundo justo e sustentável. Esses organismos concebem a uniformização em detrimento da conectividade na

diferença, o individualismo e não a solidariedade. Segundo Gadotti, a esperança é que aliados(as) a movimentos de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir inserindo-nos criticamente no debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam e ainda não tiveram acesso a ela.

A concepção que se propõe expressar neste parecer parte do reconhecimento de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos escolares, caracterizada por constituir-se especialmente por uma relação íntima com o mundo do trabalho que marca a vida dos sujeitos que a procuram. Para fundamentá-la, transcreve-se os artigos 1o e 2o da Lei de Diretrizes e Bases LDB/96:

Art. 1o - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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.

Esses dois artigos afirmam, com contundência, a educação como direito humano, direito que se afirma independente do limite de idade e expressa a ideia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagens. Nessa perspectiva trazemos Lima (2016), que destaca a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como componente relevante de um projeto de educação ao longo da vida, ponderando que a EJA, mantém sua especificidade, que ela não é sinônimo e não se deixa diluir nesse projeto. Analisa ainda, que dependendo de sua orientação político-educativa o projeto de educação ao longo da vida pode representar uma filosofia educativa que atribui à EJA uma nova centralidade.

Na visão integral da teoria da educação ao longo da vida as modalidades podem raciocinar de forma dialogada, com o objetivo de transformar a educação numa ação entre sujeitos, trabalhando sobre as tensões entre ajustamento e transformação, superando a visão de adaptação ou ajustamento. No entanto, alerta que mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente ou ao longo da vida foi sujeita a um profundo processo de ressignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação. Assumindo um caráter de busca da adaptação isomórfica à crise, e não de combate a ela por meio da transformação profunda do mundo social. O autor aponta que nas últimas décadas, a concepção de educação ao longo da vida predomina dentro ou fora da escola e é amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo:

A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. (LIMA 2016, P. 17).

Nessas premissas, dialogamos com o autor quando ele pondera a respeito da visão tecnicista da educação ao longo da vida, apontando que ela objetiva a adaptação e coisificação dos seres humanos como clientes e consumidores de serviços educacionais cada vez mais competitivos e úteis. E ainda, quando ele reflete sobre a possibilidade da educação permanente como projeto de humanização e de transformação, onde a incompletude própria do ser humano, não deve, ser aceita como fonte de déficits ou lacunas, passíveis de remediação por meio da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais.

Nesse sentido, o Parecer traz esse coletivo de humanos em um contexto real e de direitos quando ao narrar que no campo educativo da EJA, sujeitos são os

jovens e os adultos, frutos de uma realidade específica, ou seja, da exclusão social. Nessa lógica, a escolarização de jovens e adultos, em instituições oficiais de ensino é, uma marca do direito, pois determina ao poder público a oferta do seu atendimento.

No arcabouço de tais formulações há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política, e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar. Tornam-se instrumentos dos quais a sociedade pode dispor para estimular a participação popular ampliando a cidadania desses setores da população. A EJA se apresenta, então, como um momento de humanização do sujeito, como um espaço de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, como movimento de vida, como possibilidade de concretização de um direito.

Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos políticos pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela na qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana.

O Parecer traz a articulação da EJA na rede municipal de educação em Belo Horizonte, uma história iniciada em 1971 quando foi implantada o primeiro curso regular de suplência na Escola Municipal Maria das Neves. Nesse mesmo período vigorava no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL um programa do Governo Federal, com caráter

assistencialista e conservador. Também em 1971 foi implantado o Ensino Supletivo visando repor a escolaridade perdida no passado, priorizando o ensino de 1º e 2º graus e secundarizando a alfabetização. Na Rede Municipal de BH a expansão da EJA acontece a partir da década de 90 e o processo de discussão tem se pautado pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse direito.

Conforme o panorama apontado no Parecer Nº 093-02, outro importante marco na história da EJA nas escolas municipais foi a implantação do Programa Escola Plural em 1995 1º e 2º ciclos, em 1996 o 3º ciclo provocando um olhar mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Os eixos norteadores do programa foram objeto de discussões nas escolas e se constituíram em referências também para se repensar a prática pedagógica no interior da EJA. Importantes ações oriundas de iniciativas das escolas, da SMED e do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação (Sind-UTE), em torno da afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade e do fazer pedagógico contribuíram para a consolidação da EJA na rede municipal de educação.

Toda essa articulação da EJA na rede municipal de educação de Belo Horizonte, subsidiou a construção do parecer, processo de discussão esse que buscou atender às demandas educacionais apresentadas pelo conjunto da população por meio de ações que se concretizaram na forma de realização de encontros, seminários, debates, conferências e produção de documentos e, principalmente, a partir da construção, por parte das escolas, de práticas educativas que incorporam elementos da condição de vida, como cidadão e trabalhador, do educando da EJA. De muitas formas são as experiências político-pedagógicas que, a partir da implantação do Programa Escola Plural, procuraram adequar a organização do trabalho, dos tempos e espaços às especificidades dos sujeitos educando da EJA.

O Parecer traz a importância do processo de discussão da regulamentação da EJA junto ao Conselho Municipal, que envolveu

principalmente, os trabalhadores em educação de EJA das escolas municipais e os alunos dessas escolas e representantes dos gestores da educação no município. Questões relacionadas à concepção, estruturação e organização, financiamento, currículo, tempo e espaço, perfil do educando, alfabetização, processos pedagógicos e formação docente perpassaram a construção dessas diretrizes. Várias foram as convergências, muitas foram as polêmicas. O saldo é muito positivo e aponta que a regulamentação é apenas o início de um processo de articulação, por todos esses atores, de uma política de educação de jovens e adultos para a cidade de Belo Horizonte.

Para avançarmos na compreensão da diversidade das experiências político-pedagógicas que vivenciamos hoje na educação de jovens e adultos preciso refletir sobre elas como construções históricas. Portanto, nos deparamos com os desafios de desenvolver as análises com base nas matrizes civilizatórias que promoveram e ainda promovem a base da civilização brasileira. Buscando romper com os pensamentos monistas, lineares e colonialistas para estabelecermos espaços de pensamentos pluralistas.

Nesse sentido, Santos (2016), narra que compreendendo a colonização como uma guerra entre civilizações, um dos grandes desafios que deve ser enfrentado é o de desenvolver as análises com base nas matrizes civilizatórias que promoveram ou promovem a base da civilização brasileira. Assim, é necessário aprofundar no debate sobre as implicações geradas pela participação da igreja católica nas decisões sobre a colonização nas Américas, pois, ainda que os interesses dos colonialistas eram de ordem econômica, a justificativa se apoiava na religiosidade alegando que o povo a ser colonizado era pagão. Ressalta-se a questão das distintas formas de pensar e agir dos colonizadores e dos contracolonizadores, uma vez que eles olham e pensam o mundo com base em cosmovisões diferentes:

A prova disso é que as expressões socioculturais dos eurocolonizadores se desenvolvem de forma monista e linear, enquanto os afro-ameríndios pensam e agem de modo pluralista e circular. O fato de os primeiros priorizarem a escrita os segundos, a oralidade fez com que os saberes dos europeus

se desenvolvessem de forma sintética, e os dos afro-ameríndios, de formas orgânicas. Ou seja, enquanto um é mais produtivo, o outro é mais resolutivo. (SANTOS, 2016, p. 359).

Desde a promulgação da constituição até os dias atuais, todas as organizações sócio-culturais dos povos de matrizes civilizatórias afro-ameríndias passaram a ser consideradas organizações de direito. Mas, os valores, modos e saberes desses povos não fazem parte oficialmente do pensamento nacional brasileiro. O autor alerta que para que isso ocorra é necessário implementar uma política de educação ampla massiva e descolonizadora, que leve em conta múltiplos aspectos: eliminar todo tipo de hierarquia entre os saberes; adotar todas as metodologias e formas de linguagens de acordo com as metodologias e as respectivas linguagens demandadas; incluir as mestras e mestres de ofícios no corpo docente das instituições de ensino e em todas as etapas da educação institucional; elaborar o currículo de forma participativa, que atenda os interesses das comunidades e onde o educando seja centralidade no currículo, nos conhecimentos e saberes.

Nessa conjuntura consideramos que o cerne da questão toma uma proporção ainda maior, que requer de nós educadores e pesquisadores nos atentarmos para o fato de que no Parecer, os educandos de EJA são sujeitos "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria", no entanto, erroneamente essa colocação tem levado a um viés de entendimento e de tratamento dos educandos da EJA como sujeitos que, sendo o apanágio da falta - da carência -, devem ser adaptados às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência. Ressaltamos nossa compreensão, conforme aponta o Parecer, da necessidade de valorização dos tempos de vida dos educandos como tempos de aprendizagem, abrindo a possibilidade de consolidação de uma concepção de educação que reconheça a pluralidade de processos, tempos e espaços formadores e rompa com a ideia de que os conhecimentos, saberes e pedagogias construídos na escola sejam os únicos legítimos, definidores da cidadania, da cultura etc. Assim, para além das dimensões escolares ratificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, está

posto o diálogo com os saberes acumulados nas experiências de educação de adultos desenvolvidas em processos não formais de educação no Brasil.

Assim, se faz necessário compreender que a escola é um dos importantes espaços e tempos educativos, formadores e culturais, porém não é o único. A pluralidade de processos, de tempos e espaços formadores, deve ser reconhecida. Assim, como reconhecer a experiência, as vivências, os projetos pedagógicos desenvolvidos em espaços fora da escola? Como incorporar à rigidez das etapas da Educação Básica, num esforço de "re-leitura" dos momentos fundamentais da infância, da adolescência da mocidade, as experiências dos jovens? dos adultos? Como trazer e acolher as leituras de mundo dos jovens e adultos? Essas são questões que poderão nortear a discussão das propostas pedagógicas de EJA nas escolas municipais.

Ao reconhecermos que a escola é um dos espaços e tempos educativos, e que existem outros tantos espaços e tempos de aprendizagem, encontramos a reflexão de no Bordignon (2016) aborda a Educação ao Longo da Vida pelo prisma do reconhecimento e certificação dos saberes, ele aponta que para compreendermos esses aspectos é necessário um mergulho em questões epistemológicas, pedagógicas e normativas, buscando os fundamentos que norteiam o processo de construção e apropriação de conhecimentos e de mecanismos para reconhecê-los. Com respeito às questões epistemológicas e pedagógicas na construção e apropriação do conhecimento, temos a concepção empirista e positivista, onde se define que, produzir conhecimento significa observar, interpretar e descrever a realidade, vista como exterior ao indivíduo, sem intervir nela. Já na concepção dialética, produzir conhecimento significa construir representações da realidade e estabelecer relações em interação com ela. Assim, o conhecimento constitui uma construção histórico e cultural.

O autor reflete sobre as crianças e adolescentes que foram excluídos do itinerário educativo nas escolas, relata que ao serem excluídos, eles não pararam de se desenvolver e amadurecer. Que por outros caminhos, fora do currículo estabelecido pela escola, construíram suas representações e interpretações da

realidade pelas experiências de vida, eles desenvolveram aprendizagens. Que se tornaram capazes de solucionar problemas, de tomar decisões e de transformar e participar da realidade política, social e cultural que os cercam.

Assim, o processo de construção do conhecimento do adulto não tem mais como ponto de partida uma folha em branco, a retomada da pista oficial da escola, ou seja, do currículo no seu início, não deve ser a repetição do que não fez quando era criança, mas com base no que construiu ao longo da vida em processos educativos não formais. Pois, é constitutiva do ser humano a capacidade de aprender e se desenvolver ao longo da vida, por meios formais, não formais e informais e por meio da interação com o meio sociocultural:

Cabe à educação promover no sujeito a passagem da consciência ingênua (alienação) para a consciência crítica, polêmica (autonomia), considerando que o ato pedagógico será sempre um ato de conhecimento e um ato político, que capacita o educando a *ler o mundo*. (BORDIGNON, 2016, p. 211).

Na VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em 2009, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendou aos sistemas educacionais a elaboração de instrumentos, normas e procedimentos com o objetivo de facilitar o reconhecimento de aprendizagem obtidas fora do contexto formal de escolarização. No Brasil, não existe registro de experiências que se assemelhem à metodologia indicada. Assim, é necessário desenvolver metodologias para o reconhecimento dos saberes. Considerando que nesse campo é importante que a experiência venha antes da norma. Pois, a institucionalização prévia correria o risco de engessar e empobrecer a diversidade de possibilidades. O ideal é que as metodologias de reconhecimento e saberes avancem para além de exames, que contemplem histórias de vida e se efetive como processo de inclusão cidadã do adulto, pelo desenvolvimento da consciência de si.

Dentre os múltiplos aspectos que devem orientar as reflexões sobre como alcançar os conhecimentos que possibilitem a atuação docente nesse universo tão complexo da educação de jovens e adultos, ressaltamos um que impacta

diretamente no objeto dessa pesquisa, a formação docente, pois é por meio dela que poderá reafirmar a construção histórica de que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que não requer de seus educadores nenhuma qualificação para o exercício pedagógico, portanto, qualquer pessoa que domine a leitura e a escrita está apta à docência na EJA. Ou pensar um educador que trabalhe na perspectiva do educando como centro do processo, o que requer saber as especificidades da EJA em sua amplitude e complexidade.

Ao tratar da formação do educador da EJA o Parecer Nº 093-02 aponta que historicamente, a educação de jovens e adultos é vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus educadores nenhuma qualificação para o exercício pedagógico, ou seja, qualquer pessoa que tenha domínio da leitura e da escrita está apta para ministrar o ensino na EJA. Também está impregnada a ideia de que, "qualquer professor é automaticamente professor de adolescentes de EJA, jovens e adultos" (GUIDELLI, 1996: 126), descartando-se, portanto, a construção de um perfil específico para este profissional. Reitera-se, que o exercício da docência na educação de jovens e adultos será realizado nas escolas municipais por professores devidamente concursados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com formação em nível superior, licenciatura de graduação plena, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal de nível médio, conforme disposto nos artigos 62 e 87, parágrafo 4º da Lei 9394/96 e artigo 17 da Resolução nº 01/00 do CNE.

Soares 2016 reflete sobre a valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) fazendo uma análise sobre os fatores históricos e conjunturais que exerceram e exercem influência na redução de atendimento da EJA. Redução essa que frustrou a grande expectativa que se tinha no incremento das matrículas, a partir do momento em que o Fundeb foi aprovado e passa a destinar recursos à EJA. Expectativa que se estendeu ainda, com a realização da CONFINTEA, que deveria trazer um efeito positivo nas ações da EJA.

O autor elenca cinco fatores históricos e conjunturais que exerceram e exercem influência na redução do atendimento. São eles: primeiro, a discriminação e o preconceito contra o analfabeto que se evidencia na forma de negação recorrente do direito à educação aos jovens e adultos; o segundo fator são as ações governamentais com características de campanhas como estratégia de enfrentamento do analfabetismo, ações que reforçam os aspectos negativos atribuídos a EJA, ou seja, ritmo acelerado e provisório; o terceiro fator são as ações de EJA como reféns de políticas de governo e a ausência de ações garantidas como políticas de Estado; o quarto fator se refere a um olhar superficial dos sujeitos da EJA; o quinto e último fator aponta a ausência de uma formação do educador voltada para atender à realidade dos jovens e adultos.

Soares (2016) chama a atenção para a necessidade de nós avaliarmos até que ponto as práticas educativas atuais se aproximam ou se distanciam do atendimento que corresponde às especificidades do público da EJA, e que já foram apontadas pelos marcos legais. Ou, até que ponto essas práticas continuam replicando o modelo de ensino supletivo como base ou avançando em direção a uma reconfiguração da educação de jovens e adultos com base nos sujeitos de direitos. O parecer traz alguns eixos orientadores para a formação docente: A educação de jovens e adultos está se constituindo como campo pedagógico e a formação docente se apresenta como parte dessa constituição Ribeiro, (1999).

Sendo assim, é fundamental um conhecimento mais reflexivo e sistematizado tanto teórico quanto da realidade do sujeito da EJA. O professor precisa ser incentivado a produzir investigação e análise de sua prática com vistas a ampliar suas concepções, buscando elementos teóricos que sustentem a sua ação pedagógica; superando práticas educativas que reproduzem justificativas para as desigualdades sociais; transformando o ato educativo em criador de alternativas; assumindo as especificidades da EJA, percebendo-se enquanto um profissional que atua numa modalidade educativa diferenciada.

Consequentemente, há que se pensar a formação docente para EJA de forma continuada.

É preciso aprofundar a consciência de que a formação docente, de caráter permanente é um direito público, portanto, um direito fundamental do profissional docente e dever do poder público. Nessa perspectiva, a formação continuada dos educadores das escolas municipais, em atuação ou para atuar na educação de jovens e adultos, consideradas as especificidades de seus sujeitos, é prioridade para que os profissionais possam dar conta da pluralidade exigida pela formação dos educandos jovens e adultos. Sobre a formação do profissional da educação, a Constituinte Escolar ressalta que:

É direito de todo trabalhador em educação a formação continuada e em serviço nas suas mais diversas dimensões (cultural, política, científica, pedagógica, etc), para que o profissional se instrumentalize, com o fim de responder aos desafios da contemporaneidade. A formação deve ser em serviço e continuada, compreendida como um processo de reflexão crítica sobre a prática educativa, considerando o profissional como sujeito e propiciando condições para diferentes vivências sócio culturais. A política de formação dos profissionais deve ser construída de forma coletiva, democrática e participativa. Respeito à diversidade cultural do professor na organização de sua formação. Formação processual, contínua e sistêmica, garantida pelo poder público ou entidade mantenedora. Formação continuada, com liberação remunerada e substituição. Reconhecimento e potencialização dos diferentes tempos e espaços de formação da escola. A formação em serviço e continuada é um direito e deve ser garantida a todos os profissionais da RME/BH e das instituições de Educação Infantil. A formação deve ser continuada, com ênfase no espaço da própria escola, em articulação com as diversas instâncias da rede e universidades. Capacitação continuada e em serviço, proporcionada pela escola, outros órgãos de gestão e entidades. (CARTA DE PRINCÍPIOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: 2001).

A velha prática de planejar a capacitação dos profissionais da educação para que estes executem planos de reformas pedagógicas, para que assegurem a efetivação de um conjunto de normas ou de orientações pedagógicas, não é mais admitida. O reconhecimento da formação docente como um direito

público impõe a participação destes na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação, portanto não é possível conceber a formação dos educadores da EJA como algo à margem dos processos da escola, das inquietações que interferem no trabalho e na vida dos educadores. Não é um processo a ser imposto aos educadores, mas construído com estes.

Pensar um projeto de formação continuada para os educadores da educação de jovens e adultos pressupõe a direção e sentido políticos sustentados na concepção de sujeito, articulados à concepção de educação aqui construída. Pressupõe pensar nos educadores também como sujeitos nos processos educativos construídos na escola.

Quando o Parecer instrui que o exercício da docência na EJA será realizado nas escolas municipais por professores concursados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com formação em nível superior, licenciatura de graduação plena, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal de nível médio. Ele aponta de maneira genérica qual seria a forma de acesso do educador na modalidade EJA nas escolas municipais de BH. No entanto, quando avança a reflexão para os aspectos de valorização do trabalhador em educação, traz o problema que nos desafia e consiste no tema dessa pesquisa:

Um outro aspecto da valorização do trabalho docente incide sobre a necessidade de se construir e definir um perfil para o educador da EJA e a partir deste se articular critérios para ingresso de profissionais na educação de jovens e adultos. A definição do perfil é uma condição essencial à qualidade do trabalho educativo a ser realizado no cotidiano escolar.

Extrapolação da função de condutor da ação pedagógica, criticidade na prática pedagógica, capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e desejos dos educandos, compromisso com a luta pela identidade da educação de jovens e adultos, são alguns dos aspectos que podem estar compondo o perfil do educador da EJA.

Conforme o Parecer Nº 093/2002, a valorização desses aspectos e a definição deles como constituintes do perfil adequado para o educador da

modalidade EJA pode ser forte indicativo na construção de política pública que queira estruturar e estabelecer diretrizes e procedimentos para o ingresso e permanência do educador na EJA.

Consideramos que a formação do educador da EJA é um elemento fundamental para criação de uma política pública comprometida com a garantia do direito à educação, e não prescinde do aprofundamento na discussão sobre a valorização dos mesmos, uma vez que a valorização profissional do trabalho docente é um movimento que pode possibilitar a ruptura com velhas práticas equivocadas de capacitação, pensadas e planejadas à margem dos processos da escola, visando a efetivação de normas e orientações pedagógicas estranhas às especificidades dos sujeitos da comunidade escolar.

Os debates e diálogos sobre todas essas questões que norteiam o processo de valorização e formação permanente dos educadores estão registrados no tópico 8.2 do Parecer 093/2002. Os educadores são sujeitos da construção de seu conhecimento, sua experiência concreta de trabalho e de vida apresenta-se como ponto de partida na articulação de uma política de formação, entretanto a valorização apenas da reflexão sobre a prática e da troca de experiências como processo permanente de formação dos professores poderia comprometer a qualidade dessa formação.

Consideramos que outros elementos devem receber igual valorização numa política de formação docente. Nessa linha trazemos a história de inserção dos trabalhadores em educação no movimento social e político, no movimento de transgressões e inovações pedagógicas; a participação destes em outros espaços educativos são formadoras desses trabalhadores.

Assim como Arroyo (2001), apontamos como necessária essa interlocução no processo formativo com a base teórica sustentada na história de lutas da educação popular no Brasil, que traz no seu escopo a concepção da "educação como um direito humano" e reconhece "a cultura como matriz da educação".

Outra dimensão educativa a ser contemplada nos processos formativos dos educadores é a organização coletiva do trabalho docente. As escolas municipais vêm acumulando experiências na construção de uma organização mais coletiva do trabalho docente. Na educação de jovens e adultos, os educadores constituem-se, no cotidiano escolar, enquanto pertencentes ao coletivo da EJA. É comum no interior das escolas se falar em grupo dos professores da EJA, mesmo quando há professores trabalhando com essa modalidade no diurno, estes pertencem e articulam-se no grupo de educadores da EJA. Nesse coletivo, desencadeiam-se reflexões das práticas pedagógicas realizadas, constroem-se propostas de trabalho, compartilham-se responsabilidades. Daí também emergem problematizações, dúvidas, angústias, propostas, elaborações teóricas, estudos em relação ao processo educativo na EJA. Desta maneira, enfatiza-se a necessidade de as propostas de formação docente para a EJA considerarem o coletivo de seus profissionais. A formação docente supõe uma direção coletiva.

Prado 2016 indaga sobre quem forma os formadores de professores de EJA, como eles se preparam para exercer a docência? Aponta que é fundamental refletir sobre como se efetiva a formação continuada dos professores e educadores, como, e em quais espaços de tempo eles realizam sua própria formação. Ele ressalta que são fatores essenciais para essa reflexão os aspectos a seguir: as especificidades teórico-metodológicas da formação continuada dos professores de EJA; as concepções dos formadores de professores, da sociedade, dos políticos e das instituições de ensino superior estruturam a formação continuada de professores de EJA.

A partir do entendimento da educação como um processo mediado por sujeitos que valorizam a interação de todos os participantes com seus distintos saberes, o autor aponta que essas interações geram uma construção coletiva, a partir do confronto entre os conhecimentos universalmente sistematizados e o acervo da vida cotidiana de cada um dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, o processo educativo de pessoas jovens e adultas implica o reconhecimento do outro, em uma realidade na qual a multiplicidade de fios das relações dos

participantes desse processo formam a tecedura significativa dos saberes reconhecidos e contribuem para sua sistematização.

Refletimos assim como Prado, que o coletivo transcende a soma de pessoas ou a um grupo de pessoas que se reúne de maneira esporádica e aleatória. Ele se constitui das relações em que cada um dos sujeitos contribuem com suas singularidades e determinam responsabilidades individuais e coletivas. É no entendimento desse coletivo que se objetiva desenvolver processos de formação de formadores de professores de EJA, e trabalhamos para que esses se constituam coletivos de gestão de sua própria formação continuada.

Concebemos que a formação docente é um dos aspectos de valorização do trabalhador em educação, o Parecer Nº 093-02 aborda esse tema na perspectiva de que para repensar e formular mudanças no terreno educativo da EJA, no que tange à formação docente, tem de passar também pela valorização profissional do trabalho docente, o que significa um investimento positivo nas condições salariais e de trabalho dos educadores, os sujeitos dessa valorização. Nele a formação continuada dos educadores da EJA pressupõe um tempo reservado no interior da jornada de trabalho para isso. Portanto, define-se por um tempo coletivo correspondente a, no mínimo um dia por semana para a formação do coletivo dos educadores da EJA, sem a presença dos alunos na escola.

Um outro aspecto da valorização do trabalho docente incide sobre a necessidade de se articular critérios para ingresso de profissionais na educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva se torna necessário refletir sobre o perfil do educador como uma condição essencial à qualidade do trabalho educativo na EJA, uma vez que a prática pedagógica na EJA, requer uma extrapolação da função de condutor da ação pedagógica, exige criticidade na prática pedagógica, capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e desejos dos educandos, compromisso com a luta pela identidade da educação de jovens e adultos. Essa complexa gama de fatores implica grande esforço e capacidade de compreensão do sujeito docente.

O Parecer trata ainda dos aspectos da implantação da EJA nas escolas municipais, traçando as orientações para a realização da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte. As reflexões e apontamentos contidos neste parecer e aprovadas pelo CME, darão origem à resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, que institui diretrizes e regulamenta a EJA no Sistema Municipal de Ensino. Salienta-se que a oferta da educação de jovens e adultos no âmbito do Ensino Fundamental, destina-se, necessariamente, a sujeitos com, ou sem nenhuma escolarização anterior, ou seja, a escola, ao optar pela EJA, terá que viabilizar o acesso e a permanência do educando, sem distinção de experiência escolar ou de ser ou não alfabetizado.

Com relação à implantação da EJA, a resolução, assim que publicada, entra em vigor para todas as escolas municipais que ainda funcionam e se organizam, como cursos regulares de suplência e supletivo, e também para aquelas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental noturno para jovens e adultos. As referidas escolas deverão solicitar autorização de funcionamento da EJA, ao CME, uma vez que possuem autorização em caráter provisório de suplência, supletivo ou ensino regular noturno. Ela define que as escolas de ensino fundamental e ensino médio noturno que pretendem se organizar como EJA, muitas já se nomeiam assim, em função do público atendido e de proposta pedagógica específica, passarão a funcionar como escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, desde que, sejam autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação.

O processo de solicitação da autorização da EJA deverá ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte, que o instruirá e em seguida o enviará ao CME para que este proceda à análise e conceda, ou não, a referida autorização. Deverão constar do referido processo, dentre outros documentos, um ofício da escola solicitando a autorização de funcionamento da EJA, o levantamento e a caracterização da demanda da população, uma análise criteriosa do público atendido ou a ser atendido e proposta pedagógica da escola específica para a EJA.

Ainda no aspecto da autorização de funcionamento, o parecer define que o funcionamento simultâneo do Ensino Fundamental Noturno e da Educação de Jovens e Adultos numa mesma unidade escolar, como já vem ocorrendo em várias escolas, será permitido, desde que haja comprovação da demanda da população e apresentação de proposta pedagógica adequada em relação à EJA. As escolas que já ofertam e aquelas que pretendem ofertar essa Modalidade da Educação Básica deverão se reestruturar para a realização da Educação de Jovens e Adultos em conformidade com as normas legais vigentes e com o presente Parecer, assim como deverão construir sua proposta pedagógica considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA.

Finalmente o Parecer 093/2002, define que as escolas, que por falta de espaço físico suficiente no turno diurno, atendam turmas de Terceiro Ciclo no turno da noite, isto é, turmas de Ensino Fundamental "Regular", continuarão circunscritas à legislação vigente para esta modalidade de ensino. As escolas municipais poderão ofertar a educação de Jovens e Adultos também no turno diurno. As escolas municipais que tiverem seus pedidos de autorização de funcionamento da EJA indeferidos pelo Conselho Municipal de Educação, poderão interpor recurso junto a este, desde que procedam de acordo com as definições da Resolução CME/BH nº 02 de 29 de outubro de 2001.

O Parecer 093/2002 é um documento que funciona como importante e legítimo instrumento de diálogo que reuniu a contribuição de diversos atores na busca da educação pública do município de Belo Horizonte como direito. A leitura e reflexão sobre este documento nos permite problematizar e levantar subsídios visando à produção de novos conhecimentos sobre a educação de jovens, adultos e idosos, buscando construir ações efetivas, asseguradas pelas políticas públicas comprometidas com a educação como direito para toda vida.

A partir daqui trataremos da Resolução Nº 001 CME/BH de 5 de junho de 2003 regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, instrui sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica, aponta como competência do poder público municipal a garantia do acesso e permanência na escola de forma

presencial a todos que tiverem direito. Na busca de fazer um paralelo dessa norma jurídica com estudos e pesquisas sobre os aspectos mais relevantes na constituição da educação de jovens e adultos, na rede municipal de Belo Horizonte, iremos contextualizar a reflexão na perspectiva de que a centralidade tanto do documento como da literatura seja o sujeito discente. O documento é composto por 19 artigos que apontam a forma de habilitação, implantação, oferta, constituição e funcionamento da modalidade EJA no município, ressaltaremos alguns deles:

Art. 1º - A presente Resolução institui as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos EJA, a serem obrigatoriamente observadas no credenciamento de instituições educativas e na implantação, oferta, estrutura, organização e funcionamento dessa modalidade educativa no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Os artigos 3º e 5º da Resolução descrevem os sujeitos que devem ser atendidos na EJA, agrupando-os pela escolaridade e faixa etária. No entanto, para compreendermos a totalidade desses sujeitos, é imprescindível dialogarmos também com os aspectos que fundamentam a atuação do sujeito docente. Pois, a complexidade do tema abordado requer dos educadores uma grande gama de conhecimentos que por sua vez dependem de uma formação inicial e continuada que possibilitem ao docente a reflexão a cerca de muitos conceitos que são os pilares dos processos educacionais vivenciados na EJA:

Art. 3º - A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica e sua oferta nas escolas municipais objetiva assegurar o direito de tais cidadãos à educação.

§ 1º - Nos termos desta Resolução, os educandos da Educação de Jovens e Adultos são Adolescentes, Jovens e Adultos inseridos no mundo do trabalho.

Art. 5º - A idade mínima para ingresso do educando na Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Fundamental é superior a 14 anos completos e, no nível do Ensino Médio, é superior a 17 anos completos.

§ 1º - Ficam vedadas, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e assistência de crianças e adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de 7 a 14 anos completos.

§ 2º - A diversidade de faixas etárias que compõe o público da Educação de Jovens e Adultos deve ser reconhecida no processo educativo escolar e requer a elaboração de propostas pedagógicas que correspondam às especificidades culturais, sociais e afetivas do adolescente, do jovem e do adulto.

Consideramos indispensável, ao refletir sobre esses adolescentes, jovens e adultos com idade superior a 14 anos, que estão inseridos no mundo do trabalho e que não frequentaram ou concluíram a Educação Básica, elucidar melhor, os desafios e conflitos com os quais os educadores que atuam na EJA se deparam. Traremos a discussão do campo da produção social da identidade e da diferença.

Para isso contamos com Silva (2000), onde ele discorre sobre o multiculturalismo e a diferença, apontando-os como eixos centrais na teoria educacional crítica, o autor afirma que mesmo sendo tratadas de maneira marginalizada essas questões são reconhecidas, inclusive nas pedagogias oficiais como genuínas questões de conhecimento. Ele questiona a falta de uma base teórica da identidade e da diferença e aponta para a necessidade de romper a lógica da posição liberal, na qual as questões da diversidade, da identidade e da diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Em um primeiro momento, pelo prisma da diversidade, a identidade é aquilo que se é tendo somente a si própria como referência. Por esse prisma, a diferença é compreendida como uma entidade independente, é aquilo que o outro é, tanto a identidade como a diferença são compreendidas

como fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. De maneira geral a diferença é considerada como um produto derivado da identidade, assim, a identidade é a referência para se definir a diferença. Nesse contexto tomamos aquilo que somos como norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Silva (2000) indaga como seria uma pedagogia e um currículo centrados na diferença, nela como processo que não estivesse limitado a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-las. Nessa perspectiva, ele aponta que a diferença e a identidade são mutuamente determinadas, são atos de criação linguística, que têm em sua origem a diferença como ato ou processo de diferenciação. São processos produzidos por meio da repetição, são criações do mundo cultural e social, compostas por um sistema simbólico onde determinado signo ou seu conceito só fazem sentido imersos em uma cadeia infinita de outros conceitos. Portanto, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido.

Assim, a identidade e a diferença como uma relação social, verifica-se que a definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, a relações mais amplas de poder. Onde a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Compreendemos como o autor que a identidade e a diferença não são nunca, inocentes, não são simplesmente definidas, não convivem harmoniosamente, lado a lado, elas são disputadas e têm uma estreita relação com outras tantas manifestações do poder: excluir, incluir, pertencer ou não, demarcação de fronteiras, classificação e fixação de normas.

Em seu estudo Silva (2000) narra a produção da identidade sendo um processo, que oscila entre dois movimentos, um de fixação e outro de desestabilização. Embora obedeçam dinâmicas diferentes, ambos os processos estão presentes nas diversas dimensões da identidade cultural e social (identidades nacionais, de gênero, sexuais, raciais, étnicas, etc.). A exemplo

temos o recurso à biologia fortemente presente na dinâmica de fixação da identidade de gênero quando justifica a dominação masculina por meio de argumentos biológicos. E ainda, as tentativas de estabelecimento das identidades nacionais onde é comum os essencialismos culturais que junto com a língua, utiliza a constituição de símbolos nacionais (o apelo aos fundadores, hinos, bandeiras, brasões, etc.).

O autor aponta como sendo mais atraentes, os movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade. Dentre eles se destaca o hibridismo, ele tem sido analisado, principalmente em relação ao processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Conforme a teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – questiona os processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. Porém a hibridização acontece entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder, a identidade que se constrói aí não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, apenas guarda traços delas. Entretanto, a teoria cultural contemporânea analisa processos de hibridização forçada, que acontecem entre identidades localizadas assimetricamente em relação ao poder. Estes nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Oriundo de histórias de ocupação, colonização e destruição:

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. (SILVA. 2000. P.86-87).

O movimento literal é que inspira a teoria cultural contemporânea para teorizar sobre os processos que desestabilizam e subvertem a tendência da identidade à fixação. Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, aproximam diferentes culturas e favorecem processos de miscigenação, colocando em movimento processos de hibridização que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais. No entanto há também o movimento entre fronteiras, nesses limiares a precariedade da identidade se evidencia e a teorização cultural contemporânea sobre gênero e sexualidade ganha centralidade, nesse lugar o ponto crítico é estar ou permanecer na fronteira. Ao chamar a atenção para o caráter cultural e construído do gênero e da sexualidade, a teoria feminista e a teoria queer contribuem, de forma decisiva, para o questionamento das posições binárias – maculino/feminino, heterassexual/homossexual – nas quais se baseia o processo de fixação das identidades de gênero e das identidades sexuais. O estudo traz a identidade como um significado – cultural e socialmente atribuído - e como todo sistema de significação, é uma forma de atribuição de sentido, é um sistema linguístico e cultural, diretamente ligado a relações de poder. É nesse ponto que a representação se liga à identidade e à diferença, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, ou passam a existir. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade, por isso a representação ganha lugar de destaque.

Neste contexto, entra o conceito de performatividade que desloca a ênfase na identidade compreendida como descrição, como aquilo que é, para a ideia de “tornar-se”, passando a conceber a identidade como movimento e transformação. Assim, a linguagem aponta outra categoria de proposições que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas fazem com que alguma coisa aconteça. Ao serem pronunciadas fazem com que algo se efetive, como exemplo: “eu vos declaro marido e mulher”. Entretanto, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas, como a seguir: “João é pouco inteligente”, a repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo. A repetição pode ser interrompida,

pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não sejam simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É preciso interromper o entendimento das relações entre as diferentes culturas como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação. Compreensão essa muitas vezes adotada por nós educadores, em processos de perpetuação inconsciente ao elaborarmos as estratégias pedagógicas.

No texto o autor aponta que práticas pedagógicas concebidas na visão liberal consistem em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural. Cujo pressuposto é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar e todas devem ser respeitadas e toleradas, variando de um sentimento paternalista e superior até uma atitude cosmopolita de convivência. Uma segunda estratégia que poderíamos chamar de “terapêutica”, onde a diversidade é aceita como “natural” e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Em outra estratégia é apresentado aos educandos e às educandas uma visão superficial e distante das diferentes culturas, onde o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Um caminho possível é buscar estimular os educandos a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. É estabelecer um currículo e uma pedagogia da diferença que abram o campo da identidade para as estratégias que coloque o seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado. Favorecer, enfim, a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Ressaltamos que trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, requer do educador o constante esforço na busca de aprender no múltiplo processo de um

currículo e uma pedagogia que representem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada. A Resolução aponta que a Educação de Jovens e Adultos destina-se aos cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica e define ainda o recorte etário das pessoas que deve atender. Compreendemos que para atender a tal demanda, o educador necessita buscar essa multiplicidade ativa para construir com os educandos, conforme Paulo Freire, um currículo e uma pedagogia da autonomia, na qual, faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, a refletir sobre a identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996. P.50).

Do artigo de 6º ao 12º da Resolução Nº 001 CME/BH – 2003 temos as orientações para a organização da oferta da EJA nas escolas municipais, definem as temporalidades escolares e os parâmetros para construção da proposta pedagógica para Educação de Jovens e Adultos, destacando elas devem estar adequadas às necessidades e condições de vida e de trabalho dos educandos, que a avaliação deve ser entendida como um processo de formação, contínuo, coletivo, sistemático e flexível que deve ocorrer ao longo do processo educativo. Com relação a frequência dos alunos da EJA, o documento instrui que deve ser apurada sistematicamente e compreendida como uma atitude investigativa em relação aos motivos de ausências da vida escolar. Define ainda, sobre a certificação, históricos escolares e a elaboração da Proposta Pedagógica como responsabilidade da unidade escolar, devendo contar com a participação dos docentes e discentes.

Os fluxos e estratégias organizados para a oferta da Educação de Jovens e Adultos devem ser flexíveis o bastante para acolher os outros tempos de aprendizagem que não sejam os escolares. E ainda, serem adequados de acordo com às especificidades dos educandos, sujeitos inseridos no mundo do trabalho. A flexibilidade da organização escolar contribui nos processos de autonomia narrados por Paulo Freire. Autonomia como amadurecimento do ser para si e que não ocorre com data marcada. No entanto, uma pedagogia centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE 1996. P. 41).

Ao pensar a questão dos vínculos entre os processos de aprendizagem, os fluxos, os procedimentos escolares e os sujeitos. Trazemos Charlot (2000) quando descreve que estudar a relação com o saber é estudar o sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo.

Ele argumenta que por esse prisma não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar a educação. No entanto, chama a atenção para a importância da compreensão que o sujeito da educação é um ser social.

O autor destaca três dimensões do sujeito ao defini-lo :sujeito é um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, tem desejos e se move por eles, está em relação com outros seres humanos que também são sujeitos; é ainda, um ser social que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais; é também um ser singular, exemplar único da espécie humana, tem uma história, interpreta o mundo, dando a ele sentidos, à posição que ocupa, às suas relações com os outros, à sua história, à sua singularidade. Esse sujeito interage com o mundo, compreende a questão do saber como necessidade de aprender e como presença

no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber. Ele se produz, e é produzido, por meio da educação.

O autor questiona a dificuldade de pensar o sujeito enquanto ser social, visto que a sociologia se construiu separando-se das teorias do sujeito. Ele aponta que se deve trabalhar por uma sociologia do sujeito, onde não poderia se esquecer que a criança é jogada num mundo do qual ela se deve apropriar com sua atividade, mundo no qual está sempre, confrontando-se com a questão do saber. Nessa sociologia, deve-se nutrir o diálogo crítico com as ciências humanas que também tratam do sujeito – a psicologia -, mas também com a antropologia, com as ciências da linguagem, e talvez outras.

Para compreender-se a experiência escolar e a relação com o saber, necessário se faz a análise da relação consigo, relação com os outros – professores e colegas -, relação com o saber. Não há relação com o saber senão de parte de um sujeito, um sujeito que deseja, e o desejo é uma aspiração primeira, é o dado básico e não parte do objeto desejado, ainda que não haja objeto sem objeto de desejo. O autor discorre que não pensaria em negar que haja um lugar para um trabalho psicanalítico sobre o desejo de saber e sobre a relação com o saber. No entanto não concorda com uma abordagem que pretende fundamentar o desejo na pulsão, em uma perspectiva biologizante que introduz o social como um aspecto secundário. Para ele é necessário partir da compreensão de que um sujeito está ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Aqui lembramos ARROYO 2019, quando narra que “os sujeitos sociais têm pressa. Empurram e alargam as fronteiras dos direitos humanos”.

A Resolução institui que a formação docente continuada é direito do profissional, dever do poder público, e que o educador deve participar na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação. Considerando ainda, que a formação docente deverá priorizar um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, quanto da realidade do sujeito da Educação de Jovens e Adultos. Esses fundamentos apontados

podem tornar possível a elaboração de uma oferta da EJA com identidade e componentes curriculares próprios para essa modalidade, eles expressam a variedade das discussões feitas ao longo de grande período por diversas frentes do coletivo social. No entanto a aplicabilidade dessas diretrizes depende ainda de muita luta, de compreensão e adesão dos preceitos estabelecidos. É necessário lembrar da importância dos educadores compreenderem de forma mais abrangente e profunda esses processos educativos, partindo de uma perspectiva de educação integral, considerando as dimensões social, técnica e política. Esses aspectos são demasiadamente complexos, portanto, demandam uma formação específica do educador.

Art. 13 - A docência, em cursos regulares de Educação de Jovens e Adultos, nas escolas municipais, será exercida por professor concursado na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, formado em nível superior, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal.

Art. 14 - A formação docente continuada é direito do profissional, dever do poder público, e requer a participação do educador na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação.

§ 1º - A formação do docente da Educação de Jovens e Adultos deverá priorizar um conhecimento mais reflexivo e sistematizado, tanto teórico, quanto da realidade do sujeito da Educação de Jovens e Adultos.

§ 2º - Deverá ser destinado à formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos um tempo coletivo na sua jornada semanal de trabalho, correspondente ao mínimo de um dia de trabalho.

Nesse sentido, um avanço trazido pelo parecer foi a definição de que deve ser destinado à formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos um tempo coletivo na sua jornada semanal de trabalho, correspondente ao mínimo de um dia de trabalho. No entanto para que se possa levar adiante a melhoria dos processos de aprendizagem desenvolvidos na EJA é importante estabelecer meios de acesso e permanência do educador na EJA para que se organize dinâmicas de formação continuada desse corpo docente.

Compreendemos que para movimentar a legislação para a adoção de medidas operacionais, requer mais que coragem e comprometimento da

comunidade escolar, exige vontade política, uma vez que muitos apontamentos que a princípio surgem como meio de se promover a autônoma das escolas, em suas organizações, procedimentos técnicos, e definição de critérios para as ações de ordem prática no chão da escola, acabam funcionando como uma omissão ou abandono por parte do poder público municipal. Pois, faltam elementos cruciais como a disponibilidade de pessoas, com formação e tempo adequado, visando a elaboração de um modelo pedagógico próprio, o uso adequado dos recursos e fundos, a criação de mecanismos de avaliação e aperfeiçoamento dos processos, de maneira a atender às funções da educação, de garantir a igualdade de direito, a inserção no mundo do trabalho, a dignidade nas relações sociais.

Fato é que essa ambiciosa tarefa requer um coletivo mais abrangente do que os docentes e gestores locais, é preciso tempo disponível para formação continuada em serviço e um diálogo real com as outras instâncias que constituem a secretaria de educação e as outras secretarias para efetivação de ações intersetoriais que visem apresentar soluções e possibilidades de melhorias na efetivação da Educação de Jovens e Adultos conforme apontada nessa Resolução.

Foi feita uma breve análise de quatro documentos que são iniciativas de políticas públicas educacionais do município de Belo Horizonte na busca de equacionar os problemas do atraso escolar, da baixa aprendizagem e da distorção ano/ciclo-idade. Esses instrumentos legais dispõem sobre a organização de um Projeto de Aceleração de Estudos e apontam alterações no mesmo. A Portaria SMED Nº 191/2010, Portaria SMED Nº 317/2014; PORTARIA SMED Nº 0181/2015 e Portaria SMED Nº 190/2018 regulamentam o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH.

No domínio das políticas educacionais, a distorção idade-escolaridade é o indicador que evidencia o atraso escolar do aluno em relação ao ano de escolaridade cursado. Políticas para reduzir a distorção idade-escolaridade,

denominadas projetos e programas de aceleração da aprendizagem, estão presentes no cenário educacional brasileiro. No entanto, não são divulgadas avaliações do impacto destas políticas por parte dos gestores públicos que as propõem, o que impossibilita a aferição das potências e fragilidades dessas políticas nos aspectos de consolidação do processo de escolarização e de mobilidade social desses alunos.

O que pudemos notar é que essas dissonâncias, entre a formulação e a implementação da política, evidenciam lacunas na implementação delas no âmbito das escolas. A literatura nos traz evidências de que as iniciativas que visam a correção de fluxo nas trajetórias e nos desfechos escolares não são organizadas fortuitamente. Um indicador disso é que as políticas educacionais são sempre para atender aos mesmos perfis sociodemográficos, que compreendem os educandos socialmente mais vulneráveis, os periféricos. tais políticas conduzem para o desfiguramento da escola, ela deixa de ser um lugar de formação cultural e científica de construção de conhecimentos significativos para seus sujeitos.

Confrontados com essa realidade e desafiados a operarmos mudanças nesse cenário, faremos reflexões sobre pertinentes questões que nos auxiliem a compreender a complexidade dos fenômenos distorção idade-série, desigualdades educacionais e trajetórias escolares. Buscaremos traçar distinções possíveis para análises sobre esses fatores que orientam a construção das políticas educacionais desenvolvidas para esses contextos. O estudo de Lima (2019), investiga as possíveis relações entre a política de correção de fluxo implementada na rede pública municipal do Rio de Janeiro no período de 2009 a 2014 e as trajetórias escolares dos alunos matriculados. No estudo encontramos elementos de análise que nos possibilitam compreender melhor como as diferenças de origens se acentuam ao longo das trajetórias escolares por meio de fatores que se associam às políticas educacionais, aos sistemas de ensino, às escolas, às desigualdades culturais entre os educandos. Ainda que hoje nossa compreensão não se faça clara, ou que não consigamos organizar

elementos suficientemente fortes que nos possibilitem romper com a manutenção das desigualdades no interior do sistema e elaborar perspectivas de vida futura. Consideramos fundamental nos esforçarmos em uma reflexão crítica das relações entre educação e pobreza, ou ainda para que servem as escolas.

Erradicar ou reduzir estas desigualdades é um desafio a ser perseguido por países que logrem, assegurar, através da educação, mobilidade social e acesso a posições hierarquicamente superiores de ocupação e renda às camadas sociais historicamente excluídas, especialmente pelo significativo peso da origem social no desempenho escolar e nas trajetórias escolares. (Lima, 2019, p. 1)

O Projeto “Entrelaçando” é uma proposta de atendimento na perspectiva de correção de fluxo que conforme a PORTARIA SMED Nº 191/2010, objetiva fundamentar um fazer pedagógico com qualidade e criatividade, capaz de responder aos desafios de reduzir a distorção idade-ano de escolaridade. Em dezembro de 2010 foi proposto a implementação do Projeto nas escolas da RME/BH, o Projeto de Correção de Fluxo “Entrelaçando”, inicialmente foi destinado aos estudantes do 2º ciclo, entre 11 a 14 anos, que apresentam distorção de idade/ano de escolaridade, com um ou mais anos além do previsto para cada ano do ciclo, visando à regularização do fluxo escolar.

A Portaria SMED Nº 317/2014, altera a abrangência do Projeto Entrelaçando e aponta a organização para o Ensino Fundamental Regular para a modalidade de Jovens e Adultos – EJA e para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando. Dispõe ainda, sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH, considerando a faixa etária dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem:

Art. 1º As diretrizes pedagógicas e organizacionais para o funcionamento do Ensino Fundamental Regular, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e do Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando nas escolas municipais de Belo Horizonte terão como referência:

IV – a composição e as atribuições do corpo docente para a atuação nos ciclos de formação e aprendizagem do Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos;

V – a avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos;

O Projeto Entrelaçando localiza-se entre as políticas de ações compensatórias, pensada para os educandos desfavorecidos, vulneráveis e com experiências de multirrepetência. A princípio os programas e projetos de correção de fluxo são pensados como estratégias pedagógica que visam erradicar ou reduzir as desigualdades de oportunidades, no entanto, em uma observação mais apurada é possível verificar que na prática funcionam como experiências que segregam e contribuem com a manutenção das desigualdades educativas nas escolas, realidade essa indissociável das desigualdades socioculturais.

A Portaria SMED Nº 317/2014 define como será organizada a oferta do atendimento na modalidade EJA conforme redação a seguir:

Art. 3º O Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a faixa etária dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem, será ofertado em dois tipos de organização escolar, previstas na proposta pedagógica da escola:

I - EJA-Múltiplas Idades: atendimento em ciclo único de formação com duração máxima de 1920 horas, tendo como público estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental.

II - EJA-Juvenil: atendimento com duração anual de 600 horas para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.

a. A matrícula dos estudantes de que trata o Inciso II deste artigo deverá ser feita prioritariamente na EJA-Juvenil.

- b. Os estudantes da faixa etária dos 15 aos 18 anos, matriculados no 3º ano do 3º Ciclo poderão concluir este ciclo no Ensino Fundamental Regular.
- c. Os estudantes que demandarem matrícula após o encerramento do 1º Módulo da EJA-Juvenil poderão ser matriculados na EJA-Múltiplas Idades.
- d. Os estudantes matriculados na EJA-Juvenil que não obtiverem a certificação no Ensino Fundamental nos termos do Art. 22 desta Portaria poderão concluir o curso em até, no máximo, 1.200 horas.

Compreendemos que projetos como esse demonstram que a construção do direito à educação básica, ainda está organizada por meio de uma visão classificatória e excludente. Nesse sentido trazemos Libânio (2016), que reflete sobre as políticas educacionais no Brasil e o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Ao elaborar estratégias de superação das desigualdades educativas, ele defende a possibilidade de acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais.

Libânio aponta ainda que, tão contrários a essa perspectiva, surgem programas de correção de fluxo, com seus processos de ensino aprendizagem idealizados fora das escolas, para que nelas sejam executados, funcionam como grandes armações, pois, trazem neles tempos delimitados para as aprendizagens, recorte etários e trajetórias escolares entrelaçados por um currículo que fala da oferta do mínimo, da centralidade dos conhecimentos práticos, da avaliação como ato de responsabilização dos indivíduos, da incompetência das pessoas mais pobres que não conseguem se livrar da miséria e da marginalidade social.

A Portaria SMED Nº 317/2014 trata das condições para que o docente possa atuar em cada um dos ciclos do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Belo Horizonte conforme descrito no Art. 5º e 6º da Seção II:

Art. 5º O corpo docente do 1º Ciclo será composto por professores concursados para atuar no 1º e no 2º Ciclos, tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita, da educação matemática e demais disciplinas na perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade.

Parágrafo único - Considerando as especificidades do Ciclo da Infância, cada turma deverá ter um professor referência com experiência em alfabetização e que cumpra toda a sua carga horária de regência nessa turma.

Art. 6º A composição do corpo docente do 2º Ciclo, tendo como referência os processos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem na perspectiva do aprimoramento da leitura, da escrita, da oralidade e da resolução de problemas como base para a formação do pensamento conceitual, deverá obedecer aos seguintes critérios:

I - no 1º e 2º anos do Ciclo, por professores concursados para atuar no 1º e no 2º Ciclos;

II - no 1º e 2º anos do Ciclo, poderão atuar também os professores concursados para as disciplinas específicas de Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna observada proposta pedagógica da escola e a disponibilidade de profissionais no quadro de pessoal da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte;

III - no 3º ano do Ciclo, por professores concursados para disciplinas específicas.

Parágrafo único - Deverão ser promovidas práticas pedagógicas que contribuam para a superação das dificuldades comuns à transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O parágrafo único do Art. 6º da referida Lei, ao propor a superação das dificuldades comuns no percurso do Ensino Fundamental, difere da proposta de escola com qualidade educativa que assegure as condições para que todos os educandos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e por meio dos quais, alcançariam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral conforme aponta Libânio:

Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de

níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (LIBÂNIO, 2016, p. 58).

Os Artigos 7º, 8º e 9º da Portaria SMED Nº 317/2014, definem a habilitação exigida do docente, a forma de acesso pelo concurso público e aponta os pressupostos teórico-metodológicos que devem ser referência para o processo de ensino-aprendizagem. Fala dos conceitos científicos e da construção de relações interdisciplinares, da transdisciplinaridade, da utilização da pesquisa como recurso para a própria formação docente. Aponta ainda, o trabalho em regime de unidocência e que leve em conta as identidades e as culturas juvenis, conforme redação a seguir:

Art. 7º O corpo docente do 3º Ciclo será composto por professores concursados para disciplinas específicas, tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos e da construção de relações interdisciplinares entre eles, visando à consolidação do pensamento conceitual.

Art. 8º O corpo docente da EJA-Múltiplas Idades será composto por professores concursados para atuar no 1º e 2º Ciclos e/ou em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, na transdisciplinaridade, na utilização da pesquisa como recurso para a sua própria formação, para a elaboração do planejamento docente e a promoção de inovações pedagógicas.

Art. 9º O corpo docente da EJA-Juvenil será composto por professores concursados para atuar no 1º e 2º Ciclos e/ou em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, no trabalho em regime de unidocência, com foco no desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares que levem em conta as identidades e as culturas juvenis.

Compreendemos que a orientação tão ampla trazida na referida Lei, aponta para um panorama de responsabilidades que requerem uma somatória

de esforços no sentido de promover na escola o desenvolvimento humano, por meio dos conteúdos, dos estudos da diversidade cultural, da coexistência das diferenças e da interação entre os indivíduos de identidades culturais distintas. Exigem um compromisso coletivo, entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores.

São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (LIBÂNIO, 2016, p. 60).

Outro ponto tratado na Portaria SMED Nº 317/2014 são os princípios da avaliação da aprendizagem, o referido documento traz em seu Art. 11, inciso I, a descrição a seguir:

Art. 11. A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental Regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos deverá pautar-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

I - processos de avaliação da aprendizagem de caráter formativo, investigativo, processual e contínuo, como recurso para diagnosticar os níveis de conhecimentos, monitorar a evolução do aprendizado e elaborar registros consistentes das dificuldades e avanços observados, visando aprimorar o planejamento docente e a organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva trazemos Luckesi (2000) que expõe a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário que pode auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. O autor aponta que a avaliação da aprendizagem, antes de mais nada, é uma disposição psicológica necessária ao avaliador. E que avaliar um educando implica, inicialmente, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer:

Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo. Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa consequentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer. (LUCKESI, 2000, p. 9)

A Portaria SMED N° 317/2014 aponta também sobre as formas de registros das avaliações, sobre os estudos de recuperação e sobre a certificação de conclusão na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:

II - avaliação da aprendizagem por meio de instrumentos diversificados como forma de assegurar a equidade e reduzir as desigualdades educacionais;

III - processos de avaliação diagnóstica como recurso para promover o redimensionamento das práticas pedagógicas docentes;

IV - participação das famílias dos estudantes menores de 18 anos nos processos de avaliação, o que pressupõe sua convocação, pelo menos três vezes ao ano, para a reflexão sobre os resultados e para orientação sobre o acompanhamento cotidiano da vida escolar dos estudantes;

V - avaliação dos estudantes realizada de acordo com os referenciais curriculares municipais, estaduais e nacionais;

VI - estudos de recuperação realizados nos termos da LDBEN 9394/96;

VII - avaliações externas de âmbito municipal, estadual e/ou federal aplicadas nas escolas municipais servirão como fonte de dados para a formulação da política educacional do Município; no estabelecimento de metas para melhoria da qualidade da aprendizagem e da gestão escolar pelas escolas; na definição de ações de intervenção pedagógica para os estudantes que apresentam baixo desempenho e também para a elaboração do planejamento pedagógico pelos professores.

Cabe aqui refletirmos como são elaboradas e como se efetivam essas avaliações na prática das escolas, como são elaboradas, quais os tempos de análise são destinados a elas para que possam ser consideradas diagnósticas, construtivas e inclusivas conforme aponta Luckesi:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica, e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 6).

Quando se busca qualificar a aprendizagem dos educandos, é necessário ter clara consciência da teoria pedagógica que a fundamenta, entendendo que essa concepção é que irá fundamentar o planejamento de ensino, e que esses dois aspectos, a perspectiva teórica e o planejamento, podem ou não vincular os atos avaliativos com as realidades educativas dos educandos. É preciso compreender ainda o contexto no qual a política de correção de fluxo escolar passa a integrar a agenda do governo, os interesses e influências que impactam na definição de tais políticas, na organização dos projetos de correção de fluxo e reforço escolar.

Com a promulgação da Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016, que aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte – PME, com duração de dez anos, tendo como objetivo o cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação - PNE, cabe destacar alguns aspectos relevantes para a Educação de Jovens e Adultos, a serem considerados na implementação dessa modalidade de ensino.

Logo no Art. 2º da referida Lei, estão dispostas as diretrizes para o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, algumas delas com sentido crucial no desenvolvimento da EJA, em especial as três primeiras determinações, a saber, I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

A Lei em questão é acompanhada de anexo, contemplando 20 metas e respectivas estratégias a serem atingidas. Essas metas circunscritas ao âmbito do município de Belo Horizonte são referenciadas naquelas já estabelecidas para todo o país no Plano Nacional de Educação, e deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PME, “ressalvados os casos em que haja definição legal de prazo inferior para metas e estratégias específicas”, conforme Art. 3º da referida Lei.

Ressalta-se que o alcance das metas e a implementação das estratégias dispostas no PME “são de responsabilidade compartilhada entre os governos municipal, estadual e federal, em regime de colaboração, observado o âmbito específico de suas respectivas atribuições legais”, de acordo com o Art. 4º da referida Lei.

A implementação do PME e a averiguação do alcance das metas pelo município serão monitoradas e periodicamente avaliadas, cabendo essa função às seguintes instâncias: I - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; II - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte; III - Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo da Câmara Municipal de Belo Horizonte; IV - Fórum Municipal Permanente de Educação de Belo Horizonte, conforme Art. 6º da referida Lei. Instâncias essas que deverão divulgar os resultados das avaliações sobre o alcance das metas previstas, e a partir desses resultados propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, de acordo com o §1º do inciso IV do Art. 6º da referida Lei.

O Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte propõe 20 metas a serem alcançadas no período de 2016 a 2026, tendo cada uma delas suas respectivas estratégias, no tocante à Educação de Jovens e Adultos e às implicações para a formação e valorização dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, destacaremos a seguir algumas delas.

A Meta 4 trata da universalização da educação em regime de colaboração com o governo estadual, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (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, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Das estratégias constantes na Meta 4, cabe distinguir a determinação de assegurar a formação continuada para os docentes do ensino regular e da EJA para promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Meta 7 trata da busca de melhoria da qualidade da educação e aponta a necessidade da avaliação sistêmica com seus mecanismos de medição e controle como forma de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes metas projetadas para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Ideb):

Esfera	Ideb observado	Metas projetadas				
	2013	2015	2017	2019	2021	
RME BH – 5º ano	5.7	5.9	6.1	6.4	6.6	
RME BH – 9º ano	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6	
Rede Pública – BH 5º ano	6.0	5.9	6.2	6.4	6.6	
Rede Pública – BH 9º ano	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	

*Fonte: Inep <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Destaca-se como estratégia da Meta 7, a necessidade de se promover o acesso e garantir a permanência de estudantes da EJA nos ensinos fundamental, mantendo a “isonomia de condições em relação às outras modalidades de educação básica e possibilidades de acesso à universidade pública e gratuita”.

A Meta 8 propõe elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no penúltimo ano de vigência do PNE para os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não

negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A Meta 8 determina por meio de suas estratégias, que sejam desenvolvidos programas de formação de professores visando um trabalho pedagógico capaz de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar, considerando as diferenças entre homens e mulheres, raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas. Determina ainda, que seja implementada uma política educacional que atenda o educando jovem, adulto e idoso, desenvolvendo ações que promovam o acesso e a permanência de grupos que tenha sido alijados do processo educacional na idade recomendada, tais como trabalhadores em situação de vulnerabilidade social, trabalhadores que atuam na economia formal e informal, desempregados e aposentados, em diálogo com a economia solidária.

Outro aspecto explicitado nesta meta do PME, é a necessidade de ampliar os programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, garantindo a continuidade dos estudos, inclusive para aqueles estudantes maiores de 15 (quinze) anos em busca da certificação no ensino fundamental, e ainda promover programas educativos de cunho intersetorial nas áreas de saúde, justiça e assistência social voltadas para mulheres com 15 (quinze) anos ou mais, que almejam a conclusão da educação básica. Ressalta-se também a importância de se promover a busca ativa de jovens e idosos fora da escola, em conjunto com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Cabe ressaltar também a necessidade de promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, ações específicas de acompanhamento e monitoramento que identifique os motivos da evasão escolar dos educandos da EJA, de modo a estimular a ampliação do atendimento na rede pública de ensino, além de promover programas educativos voltados para a população idosa.

Consta ainda das estratégias da meta 8, a determinação de implantação de ações que previnam a evasão escolar motivada por qualquer forma de

exclusão social, discriminação ou preconceito por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica. É determinada também a produção de materiais didáticos relacionados à temática geracional na educação de jovens, adultos e idosos, e ainda o incentivo à oferta de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* para docentes da EJA.

A Meta 9 propõe manter a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais acima dos 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) e atuar, em regime de colaboração com os governos estadual e federal, para erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE.

Para o alcance da meta 9, são descritas estratégias de ação que visam identificar a população não alfabetizada no município de Belo Horizonte, realizando estudo de demanda para a EJA, com atenção especial à população quilombola, cigana e indígena, e promover em conjunto com os órgãos de educação estadual e federal, ações cooperadas visando assegurar a continuidade dos estudos e conclusão da educação básica ao público da educação de jovens, adultos e idosos. Além disso, realizar em parceria com organizações da sociedade civil, chamadas públicas regulares para provimento de vagas na educação de jovens e adultos.

Outro aspecto a ressaltar é a busca para que seja garantida a oferta gratuita da educação de jovens, adultos e idosos, e a proposição de mecanismos e incentivos para que haja integração entre segmentos empregadores públicos e privados e o sistema de ensino, visando compatibilizar a jornada de trabalho dos estudantes trabalhadores às necessidades de alfabetização e educação de jovens e adultos. Cabe ainda incentivar a oferta de programas de capacitação tecnológica da população jovem, adulta e idosa, além de proporcionar o acesso a atividades recreativas, culturais e esportivas.

A Meta 10 fala da necessidade de promover a integração da EJA com a educação profissional, em colaboração com os demais entes federados, a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio.

Dentre suas estratégias, a meta 10 visa desenvolver programas que promovam a integração da educação de jovens, adultos e idosos à educação profissional, gerando a oferta de qualificação profissional aos estudantes, em parceria com entidades que ofereçam educação profissionalizante. Visa ainda, implementar, em parceria com o governo federal, cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, e cursos técnicos de nível médio nos moldes do PROEJA, considerando as características dos educandos a serem atendidos.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de orientar a expansão da oferta de EJA articulada à educação profissional, de modo a atender a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e a pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais ou de internação educacionais, além de ampliar as oportunidades de formação profissional dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à EJA articulada à educação profissional;

Cabe também, fomentar a integração da EJA com a educação profissional, considerando as características dos seus sujeitos e as especificidades das populações itinerantes e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.

A Meta 16 propõe ao município a necessidade de contribuir, em regime de colaboração com os governos estadual e federal, para possibilitar aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, buscando formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE.

Na meta 16 estão dispostas estratégias voltadas a formação continuada dos profissionais da educação municipal no exercício de suas funções docentes, nos diversos cargos, níveis e modalidades da educação. Está prevista participação no planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada, apoiando a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma articulada às políticas de

formação dos governos estadual e federal, visando assegurar o planejamento e a execução das políticas de formação continuada dos profissionais da RME-BH.

As estratégias visam ainda a criação, em parceria com instituições de educação superior, de oportunidades de formação em nível de pós-graduação na área da Educação, articulando a política de formação continuada da RME-BH com a política nacional de formação de professores da educação básica, para tanto, busca-se garantir o cumprimento da legislação municipal para a licença remunerada de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, propondo considerar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE.

As estratégias da meta 17, corroboram para valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, acompanhando os trabalhos do Fórum Permanente para atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, instituído pela Portaria MEC nº 618, de 24 de junho de 2015, realizando estudos junto à Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos para o cumprimento desta meta.

Visam ainda assegurar o cumprimento do que dispõe o § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho do professor para o desempenho das atividades de interação com os estudantes.

A Meta 18 propõe assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal.

No sentido de concretizar a meta 18, são definidas algumas estratégias que visam manter a política de averiguação de demandas e de realização de concursos públicos para suprir as necessidades de atendimento educacional das redes públicas de educação.

Busca-se ainda a realização de estudos, em parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos - SMARH, para viabilizar melhorias nos planos de carreira da Educação Municipal, criando comissão para acompanhamento do profissional da educação durante o período de estágio probatório, com vistas ao monitoramento do período de aquisição de estabilidade e ao aprimoramento dos critérios para concessão de licenças para aperfeiçoamento profissional. Prioriza-se a realização de ações voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada.

Ressalta-se enfim, que o estabelecimento de um Plano Municipal de Educação para o município, com suas metas e estratégias, é de fundamental importância, uma vez que serve para estabelecer um cenário de que qualidade de educação a sociedade deseja para seus discentes, e quais meios e objetivos devem ser utilizados na busca pelo alcance dos índices e patamares entendidos como adequados para a valorização dos docentes.

Nesse sentido, caso se alcance a implementação efetiva do PME, ele pode desempenhar um papel estratégico como ferramenta para embasar a luta por melhorias educacionais, seja no processo de ensino-aprendizagem ou servindo para nortear a gestão escolar, e ainda, estabelecendo um patamar para o aperfeiçoamento profissional dos professores, além de nortear a execução e o financiamento dos recursos financeiros voltados para a educação.

4. O acesso e permanência dos educadores na EJA das escolas municipais de Belo Horizonte

Hoje nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte, o professor não é lotado para atuar na EJA, o acesso à docência na Educação de Jovens e Adultos acontece por meio da extensão de jornada. Os estudos feitos ao longo dessa pesquisa corroboram com a hipótese de que ter estabelecidos os critérios pelos quais o professor da rede terá acesso ao trabalho na EJA das escolas municipais de Belo Horizonte, além de contribuir para a garantia da efetivação do direito dos educandos à escolarização, é um mecanismo de apoio e sustentação ao professor na construção de sua formação específica para atuar na EJA. Nesse sentido, apontamos a possibilidade da criação de um banco de dados permanente, onde os professores efetivos da RME-BH que tenham interesse em atuar na EJA façam seu cadastro de maneira espontânea. Por meio desse cadastro seria possível à SMED organizar um fluxo comum para o acesso dos professores interessados e com qualificação específica para atender à singularidade dessa modalidade educativa.

Os critérios de acesso e permanência do educador são tão básicos para a organização da estrutura do atendimento na EJA que a definição deles pode alterar todo o arcabouço teórico-metodológico que orienta a realização das práticas pedagógicas. Garantir o acesso e permanência do docente atuando nas turmas de EJA por meio de critérios instruídos por lei aponta uma das possibilidades que permitam a organização de uma nova estrutura de atendimento, onde as práticas pedagógicas sejam realizadas com os sujeitos da EJA, de maneira contextualizada e significativa para eles. A perspectiva dessa nova organização ressalta dois aspectos estreitamente vinculados, o comprometimento do docente com sua formação e a garantia das condições necessárias para essa formação sendo assumida pelo Estado como política.

Essa ênfase nos critérios de acesso e permanência do educador, se mostra necessária, uma vez que pode contribuir para que o coletivo de

educadores que atuam na EJA tenha oportunidades de formação continuada específica, por meio da qual alcancem apropriação crítica dos processos educacionais, reconhecendo suas potencialidades e identificando que os seus limites para sua atuação fazem fronteira com as responsabilidades do Estado e com os direitos dos educandos. Essa noção de complementariedade torna-se parte essencial na maneira pela qual os educadores irão construir sua formação continuada e poderão lutar pelos seus direitos também negligenciados.

4.1 Uma reflexão necessária sobre critérios de acesso docente para trabalhar com turmas da EJA

Neste capítulo, buscaremos traçar possibilidades de critérios para definir a entrada e permanência do educador na EJA da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Um diálogo que parte da minha vivência como educadora de EJA e fundamenta-se nos estudos que abordam a educação de jovens e adultos enquanto modalidade, na perspectiva de educação popular emancipatória e que visa garantir o direito constitucional à educação aos sujeitos discentes, jovens adultos e idosos.

Apresentaremos os critérios de acesso e permanência do educador na EJA como categorias analíticas, alinhadas com Paulo Freire (1996), compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, conforme refletido em Pedagogia da Autonomia. Na realização do nosso ofício vamos nos habilitando e buscando auxiliar para a efetivação dos direitos educacionais dos jovens, adultos e idosos. Nessas predisposições que nos movem acreditamos contribuir, articulando proposta para a construção de política pública educacional voltada para as especificidades da EJA no âmbito das escolas municipais de Belo Horizonte.

Construção essa que acontece ao longo de movimentos incessantes de comprometimento com o ofício docente como identificamos nos princípios da pedagogia freiriana. Nessa compreensão trazemos Paulo Freire quando fala da

possibilidade de nos entregarmos à vida na relação com o outro. Atitude essa que no campo da educação popular pressupõe estar disponível, sensível às desigualdades sociais e o mais importante, estar disposto o suficiente para alterar esse quadro:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996. p.152)

Ao refletirmos sobre os critérios de acesso e permanência do educador na EJA, buscando fazer uma abordagem do fenômeno educativo de maneira sistêmica, consideramos imprescindível ressaltarmos que esses critérios não devem ser confundidos com o perfil docente. Importante considerar que a construção do perfil do docente só pode ser feita por ele mesmo, sendo uma responsabilidade própria de cada sujeito educador. Há de se destacar ainda que traçar seu perfil para o trabalho docente exige do educador um alto nível de comprometimento, de responsabilidade ética. Pois, num cenário mais amplo, são esses aspectos que irão orientar a elaboração de sua própria capacitação científica.

Frente a esse panorama, pode-se constatar que a capacitação do educador não pode continuar tendo na totalidade de seus aspectos, a forma de garimpo, de cunho individual, em situações de esforço extremo do próprio professor na busca de seu enriquecimento cognitivo, intelectual e emocional. Observamos que frequentemente o desenvolvimento do trabalho se estabelece pelos mecanismos de tentativas improvisadas, erro e acerto, onde todo o coletivo de sujeitos fica fragilizado.

Se a ideia é que o professor tenha uma formação que permita a ele somente vislumbrar as especificidades da EJA, a inexistência da formação

inicial especializada e a precarização da formação continuada não consistem em obstáculos. No entanto, se a ideia é que o professor além de vislumbrar essas especificidades, tenha acesso a instrumentos fundamentais para sua argumentação e construção de práticas comprometidas com a educação na perspectiva de processo emancipatório, acreditamos que cabe ao poder público a responsabilidade de ofertar mecanismos que estimulem e garantam aos professores possibilidades concretas de formação continuada que possam responder às interrogações que o coletivo docente aponta. Espaços de discussões onde se possa argumentar sobre as estratégias pedagógicas e curriculares, abordar temas como a identidade e a diferença na perspectiva de que eles sejam questões de política, construída historicamente. E, portanto, passíveis de serem questionados sobre seus processos de construção, de acordo com Silva (2014):

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? (SILVA, 2014, p. 99-100).

Responder desafios como este proposto na citação anterior requer do educador uma gama de conhecimentos que só é possível alcançar por meio de uma capacitação científica adequada. Em coerência com as colocações aludidas, buscamos avançar na reflexão sobre o perfil do educador, considerando que ele não pode ser critério de acesso do professor na EJA, uma vez que ele é

identitário, é especificidade humana, portanto único em sua dinâmica. Consideramos ainda, que ser um sujeito docente no universo da EJA é uma tomada de decisão que pressupõe a necessidade de esforço e força para a resistência, pois, é por meio dela, que o sujeito docente irá caminhar desconstruindo os processos de naturalização que tornam invisíveis as dinâmicas dos preconceitos e discriminações que vêm conduzindo tanto as práticas pedagógicas como as definições normativas e operacionais da EJA nas escolas e particularmente na rede municipal de Belo Horizonte.

Nesse contexto, deve-se destacar que o perfil do educador para a EJA é um exercício crítico e pessoal de resistência e construção elaborado pelo próprio professor, que ao longo de sua caminhada vai se definindo e convergem para o diálogo com o poder público, exigindo do Estado a definição de políticas integradas, com financiamento, que possibilitem as condições adequadas para que o profissional da educação se oriente em sua formação continuada e no planejamento de sua carreira.

No próximo capítulo, apontamos algumas possibilidades de critérios no formato de um Projeto de Lei (PL).

5. O Recurso Educativo

Consideramos o recurso educativo que desenvolvemos como uma possibilidade de resposta ao problema que gerou esta pesquisa. Trata-se de um projeto de lei (PL), que pretendemos encaminhar para a apreciação na câmara municipal, com o intuito de que ele seja pivô para novas discussões e análises das quais possam sair como apontamento um instrumento jurídico. No Produto Educacional apontaremos os critérios de acesso e permanência que dialogam com os campos teórico e prático da EJA.

PROJETO DE LEI Nº /2023

Institui diretrizes para a oferta, estrutura e organização da docência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A Câmara Municipal de Belo Horizonte decreta:

Art. 1º – Ficam estabelecidos os critérios complementares para o acesso e permanência da pessoa docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH).

§ 1º Para se submeter ao processo de classificação de pessoas docentes para atuação prevista no caput deste artigo, a pessoa docente efetiva da RMEBH deverá preencher formulário digital específico virtual que migrará as informações para um sistema único disponível no site de cada Regional Administrativa.

§ 2º As informações sobre a ordem de classificação, bem como sobre as vagas existentes, deverão ser públicas e disponibilizadas no site de cada Regional.

§ 3º Cada pessoa poderá se inscrever para escolas em uma ou mais Regionais.

Art. 2º – Visando assegurar a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ficam estabelecidos os seguintes critérios a serem considerados para organização do quadro docente que deverá atuar nas turmas da EJA:

I – A atuação anterior em turmas de EJA.

II – A formação inicial (graduação) em EJA será considerada.

III – A formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) em EJA.

IV - A certificação em curso de formação específica para a docência da Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

V – A disponibilidade para aprender a alfabetizar.

VI – A disponibilidade para realizar busca ativa de pessoas educandas.

§ 1º O curso específico para docência da Educação de Jovens e Adultos, será ofertado facultativamente, e sem custos, às pessoas docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte interessadas em lecionar nessa modalidade de ensino.

§ 2º A certificação no curso específico para docência da EJA, a ser ofertado pela RMEBH, embora não obrigatória para o exercício da docência da EJA, será considerada para efeito classificatório no processo para assumir a docência nas turmas de EJA na Rede.

§ 3º Todas as exigências relativas à classificação dos docentes para lecionarem na EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, devem ser explicitadas nas normativas que orientam a organização do quadro docente.

Art. 3º – Será exigido:

I - Para docência da EJA, Anos Iniciais a formação em graduação do curso de Pedagogia.

II - Para docência da EJA, Anos Finais a formação em graduação na área/disciplina específica.

III – Para turmas específicas de alfabetização a comprovação de já ter trabalhado com turmas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, mesmo não tendo formação em graduação do curso de Pedagogia.

Art. 4º - Cabe à Secretaria Municipal de Educação, organizar e implementar curso de formação específico para a docência da Educação de Jovens e Adultos, formações essas que devem ter em seu currículo a alfabetização na EJA, disponibilizando sua oferta a todas as pessoas docentes efetivas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte interessadas em atuar na EJA.

Art. 5º – Fica o poder Executivo Municipal autorizado a firmar convênios com organismos federais e estaduais com o objetivo de viabilizar o curso de formação específico para a docência da Educação de Jovens e Adultos, sem ônus para as pessoas docentes efetivas da RMEBH interessadas.

Art. 6º – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação para que no final de 2023 seja divulgado os critérios e definida a classificação das pessoas docentes interessadas para o ano letivo de 2024.

Belo Horizonte, xx de xxxxxxxx de 2023.

5.1 Justificativa do Projeto de Lei

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo do tempo vem passando por veementes mudanças referentes às concepções que orientam as práticas educativas e seus processos de escolarização. Nessas reflexões percebe-se a importância da trajetória formativa das pessoas educadoras em relação à sua formação inicial e continuada, pois é esse conjunto de saberes que pode possibilitar a elas conhecer as pessoas educandas jovens, adultas e idosas como sujeitos de direitos com suas realidades próprias. Entendemos que esse desafio requer práticas pedagógicas contextualizadas e sistematizadas visando atender às especificidades desses sujeitos de direitos, sem as rupturas oriundas das

vivências que se interrompem a cada organização anual do quadro docente, alterando o grupo de docentes que irão atuar com as turmas da EJA.

No contexto inerente da EJA, os sujeitos de direitos são pessoas jovens, adultas e idosas, trabalhadoras, que, por diferentes motivos, não tiveram garantido o direito à educação quando eram crianças e adolescentes. No atendimento a esses sujeitos, a EJA precisa se configurar por uma gama de aspectos fundamentais, constituintes dos sujeitos dessa modalidade, ou seja, as diversidades de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual, socioeconômicas e intergeracionais, dentre inúmeras outras.

Para ordenar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte temos o Parecer nº 93/2002 que foi elaborado pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CMEBH) e que tem como objetivo traçar diretrizes para a EJA nas Escolas Municipais da capital. Naquele parecer, temos as análises de documentos e de demandas que têm como objetivo: assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica quando eram crianças e adolescentes. O Parecer faz um apanhado histórico da EJA no Brasil nos aspectos legais e nas concepções que fundamentam sua existência, ele foi marco orientador para a escrita da Resolução Nº 001 CME/BH de 5 de junho de 2003, resolução essa que regulamenta a EJA no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, instrui sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica, aponta como competência do poder público municipal a garantia do acesso e permanência na escola de forma presencial a todos que tiverem direito.

É possível avaliar que hoje, após 18 anos de vigência, ainda se faz necessário refletir sobre essa legislação, buscar identificar os avanços e os desafios que persistem, para além do significativo avanço que essas peças reguladoras representam. É necessário perseverar e empreender esforços na busca de garantir o direito das pessoas jovens, adultas e idosas à educação em uma escola que seja local de garantia de direitos educativos e tomada de

consciência das desigualdades sociais, local de encontro de sujeitos comprometidos com a defesa da igualdade de oportunidades e garantia dos direitos à educação para todos.

Considerando as particularidades constitutivas do campo da Educação de Jovens e Adultos evidencia-se a possibilidade de que ter definidos os critérios de acesso e permanência na docência na modalidade pode contribuir para estabelecer o conjunto de características necessárias à pessoa educadora da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, de maneira que possam atender às especificidades de pessoas estudantes, buscando construir ações efetivas, asseguradas pelas políticas públicas comprometidas com a educação como direito para toda vida. Nessa perspectiva, esse projeto de lei é importante estratégia de diálogo que reuniu a contribuição de diversos atores na busca da efetivação da educação pública de qualidade social no município de Belo Horizonte.

Hoje, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o exercício da docência não tem a permissão de ocupar vaga ao atuar na Educação de Jovens e Adultos, o acesso à docência na EJA acontece por meio da extensão de jornada. Defendemos a ideia de que ter estabelecidos os critérios pelos quais essa docência terá acesso ao trabalho na EJA, é um mecanismo de apoio e sustentação na construção de sua formação específica, garantindo assim uma qualificação para o atendimento às especificidades do conjunto de estudantes dessa modalidade. Nesse sentido, apontamos a possibilidade da criação de um banco de dados permanente, onde as pessoas docentes efetivas da RME-BH que tenham interesse em atuar na EJA façam seu cadastro de maneira espontânea. Por meio desse cadastro a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, poderá organizar um fluxo comum para o acesso das pessoas interessadas e com qualificação específica para atender à singularidade dessa modalidade educativa. Dentre os dados solicitados no cadastro deverão estar os critérios apontados no documento orientador proposto nesse projeto de lei.

Apontamos que os critérios de acesso e permanência na docência da EJA são tão básicos para a organização da estrutura do atendimento na modalidade que a definição deles pode alterar toda a concepção de atendimento a esse direito constitucional como o arcabouço teórico-metodológico utilizado. Assim, essa nova estrutura, que pode ser criada a partir da definição dos critérios de acesso e permanência na docência da EJA, pode ser considerada como a concretização do compromisso do Estado com a garantia do direito e da qualidade da educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

Por fim, apontamos que essa busca pela construção dos critérios de acesso e permanência na docência, se faz necessária, uma vez que pode contribuir para que o coletivo de educadores da EJA tenha oportunidades de formação continuada específica, por meio da qual alcance uma apropriação crítica dos processos educacionais, identificando que os seus limites para sua atuação fazem fronteira com as responsabilidades do Estado e reconhecendo suas potencialidades.

Considerações Finais

Iniciamos nossa pesquisa na busca de discutir, analisar e compreender a realidade com a qual nos deparamos na EJA, com o intuito de promover reflexões acerca das condições do atendimento às especificidades dos educandos, em suas condições de jovens, adultos e idosos, trabalhadores, que, por diferentes motivos, não tiveram garantido o direito à educação quando eram crianças e adolescentes. Refletir com profundidade sobre as especificidades que atendam os aspectos fundamentais dos sujeitos dessa modalidade, ou seja, as diversidades de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual, socioeconômicas e intergeracionais, dentre inúmeras outras.

Consideramos que cabe aqui apontarmos possibilidades que emergiram das reflexões acerca das dificuldades, impasses e precariedade com os quais nos deparamos nas condições do trabalho docente, que muitas vezes coincidem com os desafios vivenciados pelos educandos. Assim, pensar alternativas para um atendimento adequado às demandas dos sujeitos de direito constitucional da EJA é pensar concomitantemente aspectos que possibilitem o desenvolvimento adequado do trabalho do professor.

Nessa perspectiva de atendimento adequado, podemos nos orientar por meio de três grandes focos de atenção e, por vezes, de tensão: o jovem com seus conflitos dos quais podemos evidenciar a gravidez precoce, a falta de esperança, a necessidade de profissionalização e também suas expectativas em relação ao futuro, suas potencialidades que podem ser desenvolvidas através do esporte e das artes; o adulto, com seu desejo de inserção no mercado de trabalho em outras perspectivas e que para isso necessita do curso superior ou outros conhecimentos específicos, a necessidade do lazer e de imersões no universo da cultura; o idoso em situação de abandono, o que quer aprender a ler para poder ler a bíblia, o aposentado sedento pelo convívio social, a avó que cuida dos netos e que necessita dos atendimentos médicos para cura de doenças ou manutenção da qualidade de vida, e que também precisa ser inserida nas

políticas sociais. É ainda necessário evidenciar que nesses três eixos representados por recortes etários distintos temos a necessidade de criar meios para promover a inclusão dos educandos com deficiência e promover espaços de interações que acolham a diversidade humana.

Ao finalizar a pesquisa, as análises se configuram em outra hipótese, compreendemos que todas essas realidades trazem questões que extrapolam ao saber e fazer pedagógico, se fazem necessárias ações de cunho intersetorial, ações propositivas, consolidadas com outros setores, com a secretaria de saúde, esporte, cultura, da assistência social. Nessa perspectiva são identificados dois grandes desafios, um deles é a construção física da escola, seu mobiliário, um modelo padrão que difere do atual, uma vez que esse não corresponde ao ambiente adequado para o atendimento às especificidades desse coletivo. O espaço para esse atendimento diverso precisa comportar adequadamente cada um dos serviços a serem prestados. Outro aspecto que se evidencia é o fato de que os profissionais para esse atendimento não podem se restringir aos docentes, é preciso formar uma equipe de profissionais com o olhar da intersetorialidade, da educação, da saúde, dos esportes, do lazer, da cultura, da assistência social, da segurança alimentar e cidadania. Enfim, uma rede de profissionais/setores/secretarias que tenham como princípio o olhar cuidadoso para os sujeitos da EJA.

Essa nova hipótese que se configura, acena para a necessidade de outros estudos, bem como, da organização de outras dinâmicas para o atendimento do direito constitucional à Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

REFERÊNCIAS

_____. **A Pauta Nacional da EJA. In: Caderno de textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.** DA SILVA, Analise e OLIVEIRA, Heli Sabino (organizadores). Belo Horizonte, 2017.

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: Um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido,** 2011. Dissertação(Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

ARAUJO, Samara Carla Lopes Guerra de. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia,** 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Parecer nº 092/2001.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, Ano XXVI - Edição N.: 1470, 27 set 2001. Adequação de calendário da rede Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=889901>

Acesso em: 09 jan 2021

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Parecer nº 052/2002.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, Ano XXVI, Edição Nº 1701, 08 ago 2002. A gestão democrática. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=899478>

Acesso em: 10 jan 2021.

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Parecer nº 093/2002, de 07 de novembro de 2002.** Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243>

Acesso em: 19 jan 2021

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Resolução nº 001/2003, de 05 de junho de 2003.** Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2002. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=911847>

Acesso em: 24 jan 2021

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação (CME/BH). Resolução nº 002/2019, de 30 de agosto de 2019.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para Organização e funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: <https://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1216523>

Acesso em: 10 fev 2021

BELO HORIZONTE. **Lei Nº 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=159520>

Acesso em : 20 fev 2021

BELO HORIZONTE. **Lei Nº 11.198, DE 24 DE OUTUBRO DE 2019.** Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, ano XXVI, Edição nº 5885. Institui o Programa Municipal de Alimentação Escolar de Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1219657>

Acesso em: 15 mar 2021

BELO HORIZONTE. **Lei Nº 11.210, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2019.** Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, ano XXVI, Edição nº 5925. Dispõe sobre a revisão do Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG 2018-2021 para o período 2020 – 2021. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1223088>

Acesso em: 05 abr 2021

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Coordenação da Política Social; Secretaria Municipal de Educação. Carta de Princípios da Rede Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2001.

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 055/2002.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXVI,

Edição nº. 1673, 30 jul. 2002. Revoga a Autorização de Funcionamento do curso regular de suplência de 1ª a 8ª série e solicita adequações. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=898250>

Acesso em: 20 abr 2021

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 188/2003.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano IX, Edição nº 1966, 02 out. 2003. Orienta sobre a Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e /ou Médio, na modalidade EJA Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=912239>

Acesso em: 25 abr 2021

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 191/2010.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XVII, Edição no. 3739, 06 jan. 2011. Dispõe sobre a implantação do Programa de Aceleração de Estudos “FLORAÇÃO”, para estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1050303>

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 317/2014.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XX, Edição nº. 4689, 22 nov. 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>

Acesso em: 10 maio 2021

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 0181/2015.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, Ano XXVI, Edição nº. 4827, 23 jun.2015. Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “ Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015.” Disponível: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1144291>

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº190/2018.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXIV, Edição nº. 5567, 10jul. Altera a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.” 2018. Disponível:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1197135>

Acesso: 15 mai 2021

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 303/2019.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXVI, Edição nº. 5871, 05 out. 2019. Estabelece diretrizes e procedimentos para o lançamento e atualização de dados e informações no Sistema de Gestão Escolar (SGE). Disponível:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1218536>

Acesso em: 23 mai 2021

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Educação (SMED). Portaria SMED Nº 358/2019.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, ano XXV, Edição nº 5923, 20. dez. 2019. Dispõe sobre o processo de seleção de livros que comporão o Kit Literário 2022 Disponível:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1222940>

Acesso em: 03 jun 2021

BORDIGNON, Genuíno. **Educação ao Longo da Vida: reconhecimento e certificação de saberes** .In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 209 à 215.

Disponível:

<https://www.catedraunescoejia.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 14 jun 2021

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

Acesso em: 10 jul 2021

DA SILVA, Analise de Jesus. **A pauta nacional da EJA**. In: SILVA, Analise e SABINO, Heli. Belo Horizonte, 2017. p. 25-35.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2021.

DE NORONHA, Ana Catharina Mesquita . **Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA**, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

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

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como Direitos Humanos. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/index>
Acesso: 16 ago 2021

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 50 à 69. Disponível em: <https://www.catedraunescoeja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>
Acesso em: 28 ago 2021

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos**. São Carlos, 1996.
DENTRO DO PARECER

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 14, p. 108-130, Agosto. 2000.

JESUS, Ana Maria Ribas de. **Programa um Computador por Aluno – PROUCA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**, 2013. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

JÚNIOR, Adelson Afonso da Silva França. **DA FAVELA PARA O MUNDO: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade**, 2019. Dissertação(Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

LARANJO, Jacqueline de Castro. **INFORMATIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente**, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIMA, Licínio, C. **A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p.15-25. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42013/1/L%20C%20LI%20MA.pdf>

Acesso em: 03 set 2021

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM?**. Pátio Revista Pedagógica. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000. <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>

MAIA, Carla Valeria Linhares, **Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos Territórios e modos de ser jovem**, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

MAIA, Davi José Mendes. **O Mapa da Inclusão: um Sistema de Apoio à Decisão para Análise da Inclusão Escolar no Estado de Pernambuco**, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sistemas de Informação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada.

MARIANA. Lei municipal nº 3042 de 23 de dezembro de 2015. Plano Municipal de Educação (PME).

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e a educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA. Heli Sabino de. **Do conceito de “periferia”: primeiras aproximações teóricas**. In: Entrelaçando redes: reflexões sobre atenção a usuários de álcool, crack e outras drogas. Cristiane Miryam Drumond de Brito (Org.). Jundiaí (SP): Paco, 2017.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **ALFABETIZANDOS/AS NA EJA: As razões da permanência nos estudos**, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

PACHECO, Hasla de Paula. **A experiência do proeja em contagem: interseção entre EJA e educação**, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA**, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

PEDROSO, Carina Cavaletti Carvalho. **Representações sociais sobre História por alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

PRADO, Luis Eduardo Alvarado. **Formação de formadores de EJA**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 239 à 244. Disponível em:

<https://www.catedraunescoeja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 25 set 2021

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-educação em Educação, Florianópolis.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999 .

SABINO, Nídia Cristina. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de educação de Belo Horizonte**, 2014. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora.

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana-MG : PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)**.

2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

SANCHO, J. M. **De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos**. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Educação ao longo da vida na diversidade étnico-racial, geracional, de gênero e de orientação sexual. Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 358 à 361. Disponível em: <https://www.catedraunescoejja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 02 out 2021

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos Santos. **O direito dos jovens e adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 318 à 325. Disponível:

<https://www.catedraunescoejja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 13 out 2021

SILVA, Adriana Pereira da. **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em análise**. . In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 135 à 143. Disponível: <https://www.catedraunescoejja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 22 out 2021

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, Lílian Cristine Camargos. **Ressignificando a Construção dos Algoritmos da Adição e Subtração**, 2015. (Dissertação) Mestrado, Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, Saint Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Leôncio. **Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 227-231. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 01 nov 2021

SOARES, Leôncio. **Valorização dos Profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 227 à 232. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 14 nov 2021

THERRIEN, S. M. N.; THERRIEN, J. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em Avaliação Educacional. Ceará, n. 30, v. 15, p. 5-16, jul.-dez./2004.

VARGAS, Patrícia Guimarães. **Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**, 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Valorização dos profissionais da Educação e direito à Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. p. 232 à 239. Disponível em: <https://www.catedraunescoejia.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>

Acesso em: 20 nov 2021