



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA AVELAR DE FREITAS ALVES**

**OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR PARA OS SUJEITOS  
EDUCANDOS DA EJA DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO:  
PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?**

Belo Horizonte

2024

**Patrícia Avelar de Freitas Alves**

**OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR PARA OS SUJEITOS  
EDUCANDOS DA EJA DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO:  
PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual foram investigados os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto.

Linha de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Professora orientadora: Analise de Jesus Da Silva

Belo Horizonte

2024

A474i  
T

Alves, Patrícia Avelar de Freitas, 1984-

Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto [manuscrito] : para onde foram essas pessoas? / Patrícia Avelar de Freitas Alves. -- Belo Horizonte, 2024.  
127 : enc, il.

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

Orientadora: Analise de Jesus Da Silva.

Bibliografia: f. 122-127.

1. Projeto Somar (Minas Gerais) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Políticas públicas -- Minas Gerais -- Teses. 4. Educação de adultos -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Evasão escolar na educação de adultos -- Teses. 6. Políticas públicas -- Educação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses. 8. Neoliberalismo -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. Direito à educação -- Teses.

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

CDD- 374

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

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



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

### ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA PATRÍCIA AVELAR DE FREITAS ALVES

Realizou-se, no dia 27 de junho de 2024, às 19:00 horas, Fae - UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 550ª defesa de dissertação, intitulada OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR PARA OS SUJEITOS EDUCANDOS DA EJA DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO: PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?, apresentada por PATRÍCIA AVELAR DE FREITAS ALVES, número de registro 2022659630, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Analse de Jesus da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Renata Amaral de Matos Rocha (UFMG), Prof(a). Cezar Luiz de Mari (Universidade Federal de Viçosa).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

( ) Reprovada

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

Belo Horizonte, 26 de junho de 2024.

Prof(a). Analse de Jesus da Silva ( Doutora )  
Prof(a). Renata Amaral de Matos Rocha ( Doutor )  
Prof(a). Cezar Luiz de Mari ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Renata Amaral de Matos Rocha, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 16/07/2024, às 16:50, 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 **Analse de Jesus da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 17/07/2024, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 18/07/2024, às 17:39, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3354316** e o código CRC **C8F7F490**.

Patrícia Avelar de Freitas Alves

**OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR PARA OS SUJEITOS EDUCANDOS DA EJA  
DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO:  
PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Analise de Jesus Da Silva – FAE/UFMG Orientadora

---

Professor Doutor Cezar Luiz De Mari – UFV Examinador Titular

---

Renata Amaral - FAE/UFMG Examinadora Titular

---

Professora Doutora Clarice Wilken, de Pinho – PBH Examinadora Suplente

---

André Luís Freitas - FAE/UFMG Examinador Suplente

Belo Horizonte

2024

Á minha mãe, a mulher mais forte que já conheci. Ao meu pai, com muita saudade. É com muito amor e carinho que dedico esse trabalho a essas duas pessoas que, ainda muito jovens, tiveram que assumir a responsabilidade de criar três filhas e que, assim como os sujeitos dessa pesquisa, foram impedidas de concluir a educação básica.

Ao meu filho, Rafael, minha razão de viver.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu marido, Geraldo, por todo incentivo, apoio, amor e compreensão. Seu companheirismo foi essencial.

À professora Analise, pela orientação e pelo compartilhamento de conhecimentos e reflexões sobre o direito à educação para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Aos professores e professoras do Promestre, em especial aos da Linha Educação de Jovens e Adultos.

Aos meus colegas e às minhas colegas de turma do mestrado, pelas trocas de experiências e aprendizados.

Às professoras doutoras Renata Amaral (UFMG) e Clarice Wilken de Pinho (PBH) e aos professores doutores Cezar Luiz De Mari (UFV) e André Luís Freitas (UFMG) pela disponibilidade de participarem da minha banca examinadora e pelas contribuições.

À minha sogra, Adelina, pelas palavras de apoio, incentivo e orações.

À minha mãe, Ivanete; às minhas irmãs, Shirley e Kelle; ao meu irmão, Dener, e às minhas sobrinhas, Mariana e Maria Flor pelos momentos de descontração nos encontros de família que, indiretamente, me deram energia para continuar.

Ao meu filho, Rafael, por toda a expressão de carinho, amor e compreensão.

## RESUMO

Esta pesquisa buscou abordar “os impactos do Projeto Somar implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA em três escolas piloto”. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica sobre o direito à educação; organização e funcionamento da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas; os sujeitos de direitos e a EJA na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais; a relação do neoliberalismo e a educação e as estratégias de privatização da educação constatáveis. Fizemos uma pesquisa documental a partir de registros do Andes, da Conae, da Confinte, da Pauta Nacional da EJA, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, do Sind-UTE e, mais detalhadamente, sobre o Projeto Somar. A pesquisa verificou que a concepção de Estado neoliberal trouxe propostas privatizantes para a educação em Minas Gerais, com notáveis prejuízos aos sujeitos da EJA. Constatamos, também, que a partir da implantação do Projeto Somar houve encerramento de oferta de EJA nas Escolas Estaduais, Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende e Coronel Adelino Castelo Branco, impactando de maneira prejudicial seus sujeitos educandos, anteriormente matriculados nas três escolas, até então, públicas. Os mesmos foram direcionados para outras escolas, e isso teve como consequência uma drástica queda na taxa de matrícula de, no mínimo, 79%. Portanto, a partir da implantação do Projeto Somar pode-se afirmar um retrocesso da Pauta Nacional da EJA em Minas Gerais ao impedir que 281 pessoas dessem continuidade a seus processos de escolarização. Para buscar contribuir com uma possível solução ao problema que investigamos elaboramos Projeto de Lei apresentado à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais como recurso educativo.

Palavras-chave: EJA; direito à educação; neoliberalismo e educação; Projeto Somar.

## **ABSTRACT**

This research sought to address “the impacts of the Somar Project implemented by the Government of the State of Minas Gerais, through the State Department of Education of Minas Gerais, for the subjects studying EJA in three pilot schools”. To this end, we carried out bibliographical research on the right to education; organization and functioning of Education for Young, Adult and Elderly people; the subjects of rights and EJA in the Minas Gerais State Education Network; We carried out documentary research using records from Andes, Conae, Confintea, the EJA National Agenda, the State Department of Education of Minas Gerais, Sind-UTE and, in more detail, the Somar Project. The research found that the conception of the neoliberal State brought privatizing proposals for education in Minas Gerais, with notable losses for the subjects of EJA. We also found that after the implementation of the Somar Project, there was an end to the provision of EJA in State Schools, Francisco Menezes Filho and Maria. Andrade Resende and Coronel Adelino Castelo Branco, negatively impacting their students, previously enrolled in the three, until then, public schools. They were directed to other schools, and this resulted in a drastic drop in the enrollment rate of at least 79%. Therefore, from the implementation of the Somar Project, it can be said that there was a setback in the EJA National Agenda in Minas Gerais by preventing 281 people from continuing their schooling processes. To seek to contribute with a possible solution to the problem we investigated, we prepared a Bill presented to the Education Commission of the Legislative Assembly of Minas Gerais as an educational resource.

**Keywords:** EJA; right to education; neoliberalism and education; Projeto Somar.

## TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Escolas em que a SEEMG identificou estudantes da EJA oriundos das escolas do PROJETO SOMAR com matrículas no ano de 2022 e respectivos números de estudantes por escola.....	24
<b>Tabela 2</b> - Escolas em que a SEEMG identificou estudantes da EJA oriundos das escolas do PROJETO SOMAR com matrículas no ano de 2023 e respectivos números de estudantes por escola.....	25
<b>Tabela 3</b> - Resultado das buscas realizadas para a construção do Estado da Questão .....	28

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Comparativo entre a Pauta Nacional da EJA e o Documento Final da CONAE 2024.....	57
---	----

## **SIGLAS**

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

CAQ - Custo Aluno Qualidade.

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CEEJBA's - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CETEB: Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia.

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

CONED - Congresso Nacional de Educação (CONED).

CUT-MG – Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FEPEMG - Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais.

FNE - Fórum Nacional de Educação.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

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

GT – Grupo de Trabalho.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IFTs – Instituto Federal de Ensino Tecnológico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Básica Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação.

OSC - Organização Social da Sociedade Civil.

PL - Proposta de Projeto de Lei.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio.

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e adultos.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PPPs - Parcerias Público Privadas;

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SEAPA - Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

SEAPA - Secretaria de Estado de Comunicação Social.

SECULT. - Secretaria de Estado de Cultura e Turismo.

SEDE - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico.

SEDESE - Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social.

SEE-MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SEMAD - Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

SES - Secretaria de Estado de Saúde.

Sind-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação.

SNE - Sistema Nacional de Educação.

VI CONFITEA - VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Só uma pergunta: para onde foram essas pessoas?.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3</b>	<b>Justificativa .....</b>	<b>19</b>
<b>1.4</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO DA QUESTÃO QUANDO A QUESTÃO É “OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR DA SEE-MG PARA OS SUJEITOS EDUCANDOS DA EJA DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO: PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?”.</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Os que vieram antes do nosso.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>O Estado da Questão e esta pesquisa - Referencial Teórico.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>A EJA E AS ESPECIFICIDADES DE SEUS SUJEITOS DE DIREITOS .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Breve histórico do direito a EJA: marco legal e financiamento.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>A EJA no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3</b>	<b>A EJA no Documento Final da Conae 2024 e a pauta nacional da EJA .....</b>	<b>53</b>
<b>3.4</b>	<b>Os sujeitos da EJA em Minas Gerais.....</b>	<b>64</b>
<b>3.5</b>	<b>A pauta nacional da EJA e a reiteração da negação de direitos para os sujeitos: o Projeto Somar em Minas Gerais .....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>O NEOLIBERALISMO E SEU AVANÇO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	<b>Neoliberalismo e Educação .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2</b>	<b>Estado e educação.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3</b>	<b>Interesses públicos para a oferta da EJA .....</b>	<b>84</b>
<b>4.4</b>	<b>O neoliberalismo na Educação em Minas Gerais.....</b>	<b>87</b>
<b>4.4.1</b>	<b>As digitais do setor privado e a EJA no Governo Zema .....</b>	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>EJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A MODALIDADE .....</b>	<b>106</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>111</b>
<b>7</b>	<b>RECURSO EDUCATIVO – PROPOSTA DE PROJETO DE LEI – PL .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Só uma pergunta: para onde foram essas pessoas?

Falar da presente pesquisa, intitulada “Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?”, exige, antes de tudo, que narremos como se deu a sua origem. Em 2022, iniciamos nossa proposta de pesquisa com o objetivo de investigar a influência do patriarcalismo na infrequência escolar de educandas da EJA na Escola Estadual Francisco Menezes Filho, localizada na cidade de Belo Horizonte. Essa proposta de pesquisa partiu da nossa preocupação em ver a não efetivação de um direito garantido a todas as pessoas brasileiras, previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que é o acesso à educação pública e gratuita.

Esse tema inicial decorreu de reflexões em relação a nossa trajetória de vida pessoal e profissional. Primeiramente, no âmbito familiar e nas demais relações sociais, foram muitos os contatos com pessoas cujo percurso escolar foi marcado por infrequência, abandono ou, até mesmo, evasão. Nosso interesse foi reforçado, mais tarde, na vida acadêmica e na docência, ora por meio da literatura e, outras vezes, pela própria empiria, isso é, com a constatação, durante nossa prática docente, de que algumas pessoas educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais uma vez em suas vidas, não davam continuidade aos estudos escolares.

Nossa experiência profissional em salas de aula de turmas de EJA, nos colocou um incômodo específico, que é a dificuldade que muitas educandas da EJA encontram para dar continuidade a frequência escolar. Situação observada diante do elevado número de faltas de educandas que não abandonaram a escola, mas que, poucas vezes estavam presentes e, ainda, pelo considerável número de pessoas matriculadas e que nunca iam à escola. Diante disso, passamos a questionar se haveria uma explicação específica para o fenômeno da infrequência escolar das mulheres educandas da EJA.

Refletindo sobre a situação descrita, chegamos à hipótese de que o patriarcalismo, um traço cultural ainda muito forte na sociedade brasileira, seria um dos principais obstáculos para a infrequência escolar das educandas da EJA da Escola Estadual Francisco Menezes Filho. Alguns autores (Bastos, 2011) (Silva, 2019) apontam que as mulheres educandas da EJA ainda convivem com uma realidade social que, muitas vezes, dificulta sua permanência nesse lugar de direito. Bastos cita que:

à vida social impõe muitas limitações para uma mulher que decide frequentar um curso de EJA: menor liberdade de locomoção; cansaço

decorrente da justaposição ou sobreposição de jornadas de trabalho; disponibilidade subjetiva para realizar atividades fora de casa que possam competir com seu papel familiar. (BASTOS. 2011. p.41 e 42)

Essa problemática implica uma tensão entre a cultura e a política, entre o que se tem como norma e o que, de fato, se pratica. Se por um lado, temos uma garantia legal na, já citada, Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, nos marcos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (Soares, 2017), por outro, muito já foi dito que, mesmo com a regulamentação legal desse direito, o Brasil ainda hoje é um país marcado por altos índices de analfabetismo e de pessoas que não concluíram o ensino básico. (Silva, 2017; Soares, 2017)<sup>1</sup>.

A incoerência entre uma determinada prescrição legal e o exercício pleno do direito à educação, provavelmente, atinge fortemente as mulheres, pois a formação social brasileira garantiu tardiamente<sup>2</sup> a igualdade jurídica entre elas e os homens. Essa tardia igualdade jurídica reflete uma distorção nos âmbitos do social, da política e da economia que, sendo histórica, acabou por reiterar o patriarcalismo na nossa sociedade. Por isso, é crível que o patriarcalismo atue, ainda hoje, entre as educandas da EJA.

Cabe ressaltar que a nossa preocupação com a universalização do direito à educação das educandas da EJA não está desvinculada de uma preocupação com a ausência de outros direitos sociais dos demais brasileiros e brasileiras. Apenas, propomos um corte para tratar de uma reiteração de desigualdade social que pode ter impacto na EJA.

Nesse sentido, visto que muito falta para universalizar o direito à educação, é importante compreender o contexto da EJA no Brasil, seus desafios, suas lutas e os enfrentamentos que estão colocados para a sua efetivação. Soares (2017), alerta sobre a falácia de que é baixo o número de pessoas analfabetas ou que não concluíram a escolarização básica. Segundo esse autor, “são 65 milhões com 15 anos ou mais de um total de 210 milhões de brasileiros” (Soares, 2017, p.21) sem o ensino fundamental completo.

Ressaltamos que, a partir de 2007, com a criação do Fundeb, a EJA passa a ser contemplada com os recursos financeiros distribuídos pelo governo federal para atendimento a educação básica. Apesar das limitações impostas para seu financiamento, consideramos que a inclusão da EJA na distribuição dos recursos do Fundo, deveria significar um avanço nas políticas de combate ao analfabetismo no Brasil e no processo de inclusão dos sujeitos de direito que, por algum motivo, não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Segundo dados do IBGE (2019):

No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. [...] apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019. [...] (IBGE, 2019, p.2)

Levando-se em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. (IBGE, 2019, p.10)

A partir desses números, partimos para as discussões sobre os possíveis fatores que ainda impedem que esses milhões de sujeitos de direitos consigam usufruir deles. Uma opção necessária é conhecer bem quem são os sujeitos da EJA (Arroyo, 2017 e Soares, 2017). Tomando como referência Arroyo (2017), sabemos que os sujeitos da EJA carregam, quase sempre, bagagens de vida comuns, são trabalhadores e trabalhadoras, marcados por preconceitos social e racial, e com escolarização tardia. Porém, como ressalta esse autor, mesmo possuindo uma identidade coletiva, a EJA não pode ser entendida como um espaço de unidade cultural, ela é formada por uma diversidade de sujeitos, com suas especificidades e realidades.

Assim, levando em consideração que não é possível tratar da diversidade de todos os seus sujeitos em uma única pesquisa, o foco inicial do nosso trabalho era demonstrar como o patriarcalismo contribuiu para a infrequência escolar das mulheres educandas da EJA na escola já referida.

A grande maioria das educandas da EJA faz parte do grupo de mulheres que, hoje no Brasil, possuem dupla jornada de trabalho. Além do trabalho remunerado, necessário para o sustento da família, elas continuam sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com as crianças. Podemos verificar essa realidade que pesa sobre as mulheres trabalhadoras nos dados apresentados por Da Silva:

Já nos dados coletados pela pesquisa do IBGE (2007), com o tema de Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho, atualizada em 08/06/2018, é possível verificar que a “proporção de trabalhadores em ocupações por tempo parcial (até 30 horas semanais) é maior entre as mulheres (28,2%) do que entre os homens (14,1%). Isso pode estar relacionado à predominância feminina nos cuidados de pessoas e afazeres domésticos”. Os dados também revelam que, em 2016, “desagregando-se a população ocupada do país por sexo, as mulheres dedicavam 18,1 horas semanais aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos – cerca de 73% a mais de horas do que os homens (10,5 horas semanais). (DA SILVA, 2019, p. 29-30)

Da Silva (2019) cita outras situações sobre as condições de vida das mulheres, em especial as pretas e pardas, que contribuem para reforçar nossa hipótese, como, por exemplo, os casos em que são as únicas responsáveis pelo sustento da família e/ou das crianças da casa, a remuneração média inferior e a desigualdade de oferta de trabalho em relação aos homens e a gravidez na adolescência que acaba por interferir na trajetória escolar.

Recorrendo ainda à Da Silva (2019) para demonstrar a força com a qual o patriarcalismo continua atuando sobre a sociedade brasileira, destacamos o aumento, nos últimos anos, dos casos de violência contra as mulheres, em especial o feminicídio e a violência doméstica. Visto que esse cenário de violência acomete, principalmente, mulheres jovens e adultas, negras e com baixa escolaridade (Da Silva, 2019), características marcantes do perfil das mulheres educandas da EJA, encontramos aí argumentos que legitimam e explicitam a relevância daquela proposta de pesquisa inicial.

Porém, ainda nas primeiras páginas de escrita do nosso trabalho, momento em que iríamos começar a estruturar nosso planejamento para as entrevistas com os sujeitos, nos deparamos com uma encruzilhada. No início do ano letivo de 2022, na escola onde estavam matriculadas as mulheres interlocutoras daquela nossa proposta de pesquisa, foi implementado um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), denominado Projeto Somar, a partir do qual, essa escola, juntamente com outras duas, passaram por uma reestruturação da gestão, dos recursos humanos e da oferta de turmas da educação básica.

Com a implementação do Projeto, a gestão dessas escolas passou a ser compartilhada entre uma organização social da sociedade civil (OSC), a empresa a Ceteb: Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia e o setor público (Oliveira, 2022). Em relação aos recursos humanos, excetuando, no primeiro momento, o pessoal da secretaria e da direção, todos os servidores foram, compulsoriamente, transferidos para outras escolas. Outra mudança, que está diretamente relacionada com a nossa pesquisa atual, foi o fechamento das turmas de EJA naquelas escolas. A partir da implementação do Projeto Somar nessas escolas, além de não serem ofertadas mais vagas para a Educação de Jovens e Adultos, as turmas existentes naquele momento foram fechadas, impedindo que os sujeitos educandos pudessem dar continuidade aos seus estudos e que concluíssem o Ensino Médio nessas instituições.

Essa situação nos obrigou a repensar sobre o caminho que iríamos trilhar, uma vez que os sujeitos da nossa pesquisa não estavam mais naquela escola. Passamos a questionar sobre o

que teria acontecido com os sujeitos educandos que foram excluídos de suas escolas, se eles teriam conseguido se matricular em outra escola e para onde foram.

Assim, nos víamos, distantes dos sujeitos da nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, diante de novas perguntas. Passamos a refletir sobre como o Projeto Somar poderia impactar na vida escolar dessas pessoas, aprofundando os desafios já colocados para os sujeitos trabalhadores e educandos da EJA.

A partir daí, nossa pesquisa tomou uma nova direção, sem perder sua essência, que é a nossa preocupação com a garantia de acesso e permanência das pessoas não alfabetizadas ou com a educação básica incompleta, na EJA, seu lugar de direito.

Nos propomos, então, nesta pesquisa, a investigar os impactos do Projeto Somar para a EJA. Por meio de uma pesquisa documental, buscaremos identificar quais eram os sujeitos educandos da EJA nas três escolas pilotos antes da implementação do Projeto e se eles estão matriculados em outras escolas. Nossa hipótese é de que muitas dessas pessoas foram impedidas de darem continuidade às suas trajetórias escolares após serem retiradas dessas escolas. Pressupomos que, com a redução da oferta de vagas e com o fechamento de turmas, o Projeto Somar se coloca como mais uma ameaça para a garantia de acesso e permanência das pessoas jovens, adultas e idosas que assim o desejarem.

Nesse sentido, essa pesquisa, na medida em que apresenta o seu problema central e analisa como o direito à educação dos sujeitos da EJA foi fragilizado diante da privatização das três escolas pilotos, difunde um conteúdo concreto de como o Projeto Somar reitera a não universalização do acesso à educação escolar.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gérias, por meio da Secretaria de Estado da Educação, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar o destino escolar desses sujeitos;
2. verificar se há, no Projeto Somar, uma preocupação em relação a EJA;
3. investigar a relação do Projeto Somar com o avanço do neoliberalismo na educação pública;
4. analisar o lugar da EJA no atual contexto do neoliberalismo educacional;
5. elaborar documento e enviar ao Poder Legislativo de Minas Gerais indicando a necessidade de Projeto de Lei que impeça a gestão pública de ofertar, financiar ou estabelecer parceria para a oferta de projetos, programas ou similares que tenham em seus procedimentos a previsão ou a prática do encerramento da oferta de EJA, seja em turmas, turnos ou unidades escolares.

### **1.3 Justificativa**

Convictos de que a educação constitui um dos pilares de uma sociedade democrática e é parte essencial para a efetivação do direito à cidadania plena para todas as pessoas, entendemos que o debate sobre a EJA, em nível de uma pesquisa de mestrado, mobiliza diversos interesses, cuja importância é, ao mesmo tempo, acadêmica, social e pessoal.

A constatação de um direito social, como a educação escolar, não universalizado, demonstra a relevância desses estudos. Vejamos que Da Silva (2017), se referencia nos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD), 2014, para dizer que “o Brasil possui 14,1 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos, ou mais sem o ensino fundamental e 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem o Ensino Médio, totalizando 43% da população brasileira.” (Silva, 2017, p. 26). Esses números indicam que a dívida do Estado brasileiro para com essa população é grande e, nesse sentido, as pesquisas relacionadas a esse tema podem contribuir para impulsionar a criação de políticas públicas para a superação desse cenário.

Outros argumentos que justificam as pesquisas sobre a EJA podem ser encontrados em Arroyo (2007). Com base nesse autor, observamos que, ao longo de sua trajetória, a Educação de Jovens e Adultos tem deixado lacunas no que diz respeito ao atendimento das diversidades e particularidades dos seus educandos.

A EJA se vê marcada, muitas vezes, pelo imprevisto, por políticas imediatistas e emergenciais de diferentes governos, pela ineficácia de diretrizes educacionais ou pela falta de formação específica dos profissionais. Todavia, Arroyo (2007) pondera que houveram significativos avanços no tratamento da EJA no Brasil.

Podemos encontrar indicadores novos de que o Estado assume o dever de responsabilizar-se publicamente pela EJA. Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico - (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais. (ARROYO, 2007, p. 20)

Importante salientar que tais avanços, possivelmente, não se configuram como benevolência do Estado, mas como desdobramentos de lutas sociais em defesa do acesso à educação e que, além do Estado, parcela da sociedade civil também reconheceu e assumiu que a Educação de Jovens e Adultos é necessária e que ela não deve ser entendida como um mero assistencialismo do poder público. Arroyo (2007), destaca que ONGs e movimentos sociais, também assumiram o papel de promover a oferta de educação voltada para essas pessoas. Outra percepção que identificamos em Arroyo em relação ao contexto de ampliação da consciência da sociedade sobre o direito de acesso e permanência à educação escolar pelos jovens e adultos é a de que

... o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um espaço específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. (...) Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, (...) A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedades (...) (ARROYO, 2007, p. 21).

Se há um certo otimismo nas últimas décadas, com relação aos avanços legais, políticos e sociais para com direito à educação dos jovens e adultos, a realidade da EJA nos diz que muito resta por fazer. Observamos que essa garantia de acesso, permanência e conclusão da educação básica na EJA ainda não se configurou como uma realidade para todos os jovens e adultos. Nesse sentido, como cita Silva “Não podemos nos dar ao luxo desumano de não nos ocuparmos da alfabetização e da continuidade da escolaridade destes sujeitos (...)”. (Da Silva, 2017, p. 30).

Em complemento às reflexões sobre o quadro atual da EJA, consideramos coerente falar sobre a formação dos profissionais que estão na linha de frente. Oliveira (2017) destaca que a EJA ainda sofre com a negligência, tanto no campo das pesquisas acadêmicas, como nas

licenciaturas, visto que, milhares de professores que atuam nessa modalidade, nunca receberam formação específica para esse fim. Oliveira aponta que:

Os estudos demonstram que a formação acadêmica inicial tem, via de regra, colocado em segundo plano a formação do profissional docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. (...) De certa forma, a universidade contribui ativamente para a produção da inexistência da Educação de Jovens e Adultos como modalidade educativa. (OLIVEIRA, 2017, p. 63)

Por fim, ao confrontar esse cenário da EJA com o problema trazido pela nossa proposta de pesquisa, acreditamos que o Projeto Somar, na medida em que promoveu a exclusão das turmas dessa modalidade das escolas onde ele foi implementado, representa uma ameaça de retrocesso nos avanços dados até aqui. Os números citados anteriormente mostram que há ainda uma grande quantidade de pessoas no Brasil que não usufruem da plena cidadania, uma vez que esta depende, dentre outras coisas, do acesso, da permanência e da conclusão dos processos de construção do conhecimento adquiridos na educação básica e apropriados em cada vivência. Nessa perspectiva, entendemos que nossa proposta de pesquisa pode contribuir para a identificação e a explicitação das consequências negativas que o Projeto Somar representa para a EJA e, ainda, para embasar possíveis reações por parte de pessoas, movimentos sociais, pesquisadores, educadores e educandos defensores da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de cobrarem do poder público ações para reverter os possíveis danos e retrocessos sofridos por ela.

#### **1.4 Procedimentos metodológicos**

Como procedimento metodológico, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental. Esses recursos foram usados a partir do segundo semestre de 2022, marcando presença na pesquisa até o primeiro semestre de 2024 em seu encerramento. Ressalta-se que, sobretudo, a pesquisa documental foi sendo redirecionada a partir do avanço da produção desta dissertação, na qual a problematização foi ganhando novos elementos, conformando o objeto e nos provocando na procura de novas fontes documentais. Dessa forma, apresentamos os procedimentos metodológicos considerando-os, também, como um percurso numa busca de esmiuçar o objeto e aprimorar o rigor acadêmico da nossa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica contou com a literatura que discute a EJA. Inicialmente, a partir do segundo semestre de 2022, priorizamos os aspectos históricos da EJA, os dilemas

entre uma tradição pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e as demandas concretas e subjetivas de seus sujeitos com base em uma educação contextualizada aos seus interesses, demandas e direitos. Também, concomitante aos estudos bibliográficos sobre a EJA, fizemos uso daqueles sobre o direito à educação. Com o suporte de autores como Arroyo (2007, 2017, 2017), Cury (2002); Freire (1987; 1996), Da Silva (2019), Soares (2007, 2017), chegamos no segundo semestre de 2023 com uma carga de leitura que permitiu interrogar o nosso objeto de pesquisa.

Ao caminhar, fomos nos dando conta da necessidade de abranger as leituras bibliográficas sobre a privatização da educação e seus impactos na EJA. Ao mesmo tempo em que buscávamos por essa literatura, fomos encontrando, também, uma bibliografia sobre o “Projeto Somar”, desde as suas origens e suas possíveis influências político-ideológicas vinculadas ao contexto neoliberal que tem atingido a educação, como de suas especificidades. Nas leituras que realizamos, encontramos em Anderson (1995), Frigotto (2004), Gentili (1995), Pochmann (2021), Oliveira (2022) e Rodrigues (2023) referências que amparavam nosso trabalho.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, especialmente, quando nos deparamos com textos sobre a privatização da educação em Minas Gerais e o “Projeto Somar”, surgiu a necessidade de apoio da pesquisa documental.

A partir desse momento, fomos em busca dos documentos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que pudessem contribuir com a nossa pesquisa. Essa etapa se deu em duas vias. Em uma delas, procuramos pelos documentos disponibilizados no site do governo do estado sobre os projetos do Governo Zema para a educação estadual de MG, visando conhecer os projetos específicos para a EJA. Também, fizemos uma análise mais aprofundada do Projeto Somar para verificar se existe nele alguma proposta para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais.

Concomitante a esse levantamento, fomos em busca dos documentos que fornecessem informações específicas sobre os educandos matriculados nas três escolas piloto no final de 2021, quando o Projeto Somar foi anunciado. Para isso, em junho de 2023, entramos em contato, via e-mail, com a SEE-MG solicitando as informações de que precisávamos.

Na mensagem que enviamos, solicitamos acesso aos documentos que pudessem nos informar quantos e quem eram as pessoas educandas que ainda não haviam concluído o Ensino Médio das turmas da EJA das três escolas piloto no momento da implementação do

Projeto Somar e, também, para quais instituições de ensino elas foram direcionadas e matriculadas, objetivando verificar se foram privadas, mais uma vez, do direito de estudar.

Com a finalidade de qualificar nossa pesquisa, solicitamos da SEE-MG informações específicas sobre as pessoas educandas da EJA de cada uma das três escolas piloto do Projeto Somar. Nossa solicitação incluía saber quantas e quem eram as essas pessoas, qual série estavam cursando e o destino escolar de cada uma delas.

Alguns dias após o envio desse e-mail, recebemos o retorno da pessoa servidora da secretaria com a qual fizemos contato. Em resposta, essa pessoa nos informou que estava repassando nossa demanda para o setor e para as pessoas responsáveis e que, de posse desses documentos, ela nos retornaria. De acordo com essa servidora, seria necessário um prazo aproximado de trinta dias para o levantamento da documentação e informações solicitadas.

A partir de então, foram meses de espera e de cobranças. Via e-mail e WhatsApp, passamos todo o segundo semestre de 2023 e início de 2024 solicitando e aguardando o retorno da SEE-MG. No decorrer desse tempo, as respostas que recebíamos diziam que estava sendo realizado o levantamento dos dados e dos documentos solicitados.

Em 31 de janeiro de 2024, tivemos o primeiro retorno com alguns dados. Nos foram enviados números totais da quantidade de pessoas educandas matriculadas nas três escolas piloto no final 2021, quando o Projeto Somar foi anunciado, e o número total de quantas dessas foram matriculas nos anos de 2022 e 2023 em outras unidades escolares.

Uma vez que nossa solicitação não se restringia à números totais e sim a dados específicos sobre quem eram as pessoas educandas da EJA de cada escola piloto do Projeto Somar no final de 2021 e para qual instituição de ensino cada uma delas foi direcionada e matriculada, retornamos o contato com a pessoa que nos forneceu os dados. Em retorno, explicitamos que os dados que nos foram enviados não condiziam com o que foi solicitado no primeiro contato que fizemos e reiteramos nossa demanda. Em resposta, a servidora, mais uma vez, disse que repassaria nossa solicitação às pessoas e setor responsável.

Assim, continuamos aguardando. Passados alguns dias, em 23 de fevereiro, enviamos novo e-mail para a pessoa com a qual estávamos em contato, cobrando retorno. Ainda neste dia, ela nos reenviou os mesmos números apresentados em 31 de janeiro 2024, porém, agora, com os nomes de quinze escolas onde algumas pessoas educandas foram matriculadas, segundo sua informação.

Mais uma vez, o retorno que recebemos não atendia à nossa demanda. Continuamos sem as informações específicas sobre pessoas educandas matriculadas na EJA em cada escola

piloto em 2021, sem saber para onde foram direcionadas e onde cada uma delas foi matriculada.

Até aqui<sup>1</sup>, o que foi possível saber, com os dados que nos foram fornecidos é que, no final de 2021, ao todo, eram 339 pessoas matriculadas na EJA nas três escolas piloto do Projeto Somar. Dessas, 58 e 13 pessoas foram matriculadas nos anos 2022 e 2023, respectivamente, em uma das vinte e duas escolas estaduais informadas no dia 29 de fevereiro de 2024, para matrículas em 2022 e seis escolas para matrículas em 2023.

Diante do tempo de espera e considerando o prazo para conclusão da nossa pesquisa, como procedimento metodológico na análise documental, optamos por trabalhar com os dados que nos foram fornecidos e com a lacunas deixadas por eles.

**Tabela 1** - Escolas em que a SEEMG identificou estudantes da EJA oriundos das escolas do PROJETO SOMAR com matrículas no ano de 2022 e respectivos números de estudantes por escola.

<b>Escola</b>	<b>Total de alunos</b>
CASA DOS QUADRINHOS ESCOLA DE ARTES	1
CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NOVO RUMO	1
CENTRO DE ENSINO GRAU TÉCNICO - UNIDADE BELO HORIZONTE	3
EE DEPUTADO ÁLVARO SALLES	3
EE JOSÉ PEREIRA DOS SANTOS	1
EE MADRE CARMELITA	1
EE MARIA CAROLINA CAMPOS	1
EE PADRE JOÃO DE MATTOS ALMEIDA	2
EE PEDRO FRANCA	1
EE PROFESSOR AGNELO CORREIA VIANA	3
EE PROFESSOR ZOROASTRO VIANNA PASSOS	25
EE PROFESSORA BENVINDA DE CARVALHO	3

<sup>1</sup> Estes dados divergem dos 397 estudantes informados por RODRIGUES, Lara Cristina. **O Projeto Somar na Gestão do governo Zema (2019-2022):** educação pública x interesses privados. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

EE PROFESSORA MARIA ELIZABETH VIANA	1
EE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	1
EE TÉCNICO INDUSTRIAL PROFESSOR FONTES	1
EE TRÊS PODERES	3
EM CARMELITA CARVALHO GARCIA	1
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO	1
ESTAÇÃO ENSINO	1
GRAU TÉCNICO ALÍPIO DE MELO	1
META - ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1
PROZ - UNIDADE BELO HORIZONTE	2
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>

Fonte: Dados fornecidos por mensagem de e-mail pela subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação em 29 de fevereiro de 2024

**Tabela 2** - Escolas em que a SEEMG identificou estudantes da EJA oriundos das escolas do PROJETO SOMAR com matrículas no ano de 2023 e respectivos números de estudantes por escola.

Escola	Total de alunos
EE DEPUTADO MANOEL COSTA	1
EE PROFESSOR AGNELO CORREIA VIANA	1
EE PROFESSOR ZOROASTRO VIANNA PASSOS	6
EE PROFESSORA BENVINDA DE CARVALHO	3
EE PROFESSORA MARIA ELIZABETH VIANA	1
EE TÉCNICO INDUSTRIAL PROFESSOR FONTES	1
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>

Fonte: Dados fornecidos por mensagem de e-mail pela subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação em 29 de fevereiro de 2024

Ao longo da pesquisa, a nossa problematização nos ofereceu diversos questionamentos sobre o impacto do Projeto Somar na EJA em Minas Gerais. No entanto, a dificuldade de receber mais dados oficiais pela Secretaria de Estado de Educação e, inclusive, a demora das respostas não nos abasteceram de dados, por exemplo, sobre a idade daqueles sujeitos, seu

gênero, sua raça/cor, sua ocupação laboral, sua religião, seus motivos para não se escolarizar quando eram crianças e adolescentes, seus motivos para retomar os estudos na EJA, de quais escolas eram egressos, entre outras caracterizações possíveis.

Nesse sentido, de posse das informações que recebemos da SEE-MG, optamos por tabular e realizar uma comparação dos dados que nos permitisse alcançar, pelo menos em parte o objetivo geral de nossa pesquisa, qual seja, investigar os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto, buscando analisar os documentos disponibilizados pela SEE-MG sobre o Projeto Somar; realizar um levantamento de quantas e quais são as pessoas educandas matriculadas nas escolas piloto no momento da implementação do Projeto, quando ocorreu o fechamento das turmas de EJA; investigar o destino escolar desses sujeitos.

## **2 ESTADO DA QUESTÃO QUANDO A QUESTÃO É “OS IMPACTOS DO PROJETO SOMAR DA SEE-MG PARA OS SUJEITOS EDUCANDOS DA EJA DAS TRÊS ESCOLAS PILOTO: PARA ONDE FORAM ESSAS PESSOAS?”**

Neste capítulo, traremos reflexões provocadas em nós pela leitura de Nóbrega-Therrien e Therrien (2014). Naquele artigo, as pessoas autoras buscaram explicar que o Estado da Questão consiste em uma produção científica e apresentar as etapas para a sua construção, na tentativa de auxiliar a pessoa estudante/pesquisadora no desenvolvimento da sua escrita.

Como explicitado no texto, o Estado da Questão é o documento por meio do qual a pessoa estudante/pesquisadora deverá apresentar argumentos que corroborem com a originalidade, o ineditismo e a relevância da sua pesquisa.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2014) apontam que a construção do Estado da Questão depende de um prévio, criterioso e crítico levantamento bibliográfico e documental, que estejam diretamente relacionados à problemática da investigação. Esse é o momento onde a pessoa estudante/pesquisadora deverá se debruçar sobre essa produção científica e documental na tentativa de encontrar as lacunas e os referenciais teórico-metodológicos que irão orientá-lo na reafirmação do seu objeto e em relação aos caminhos de sua pesquisa.

As pessoas autoras pontuam também alguns atributos considerados essenciais para que a pessoa estudante/pesquisadora seja capaz de executar sua proposta de pesquisa. Atributos esses relacionados às questões objetivas, como a habilidade de escrita, o conhecimento da literatura e o domínio conceitual, e às questões subjetivas, como sua sensibilidade e sua criatividade. Além disso, destacam, também, a importância de se ter um plano de estudos, um planejamento das etapas da pesquisa, um local apropriado para o desenvolvimento da escrita e um arquivo bem organizado de todo o material coletado.

Outro ponto abordado no texto diz respeito ao momento final, o da escrita. Diante de todo material coletado, entra a subjetividade da pessoa estudante/pesquisadora, que escreverá à sua maneira. Esse momento exige dela disciplina, organização e muita dedicação.

Para a escrita do Estado da Questão da pesquisa “Os impactos do Projeto Somar da SEE-MG para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?”, tomamos como referência teórica o texto *Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões Teórico-metodológicas*, de Nóbrega-Therrien e Therrien (2014).

O ponto de partida do nosso trabalho foi o levantamento bibliográfico, onde buscamos verificar a existência de produções científicas e acadêmicas que estivessem direta e estritamente relacionadas com o nosso problema de pesquisa. Devido ao curto período de implementação do Projeto Somar pela SEE-MG, lançado em meados de 2021 e colocado em prática nas escolas piloto no início do ano letivo de 2022, pesquisamos por trabalhos publicados entre 2021 e 2023.

Para o levantamento da bibliografia, recorremos a duas plataformas de buscas online, a Scielo e a Google Acadêmico. Essa escolha se deve ao fato de serem plataformas de fácil acesso, onde são publicados trabalhos de importantes pesquisadores e instituições de ensino e pesquisa, especialmente com temas relacionados à educação. Além disso, as publicações disponibilizadas por essas plataformas contribuem para a ampliação das nossas referências bibliográficas.

Para cumprimento desta etapa, realizamos cinco processos de buscas, cujos resultados apresentamos na tabela a seguir.

**Tabela 3** - Resultado das buscas realizadas para a construção do Estado da Questão em março de 2023

Palavras-chave	Resultado na Google Acadêmico	Resultado na Scielo
Primeira busca: “Projeto Somar”	16	0
Segunda busca: “Projeto Somar” adulto	3	0
Terceira busca: “Projeto Somar” adulto matrícula	2	0
Quarta busca: “Projeto Somar” Minas Gerais	13	0
Quinta busca: “Projeto Somar” Minas Gerais adulto	2	0

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Em seguida, partimos para a etapa de leitura dos títulos, resumos, objetivos, percursos metodológicos e conclusões das publicações disponibilizadas pela Google Acadêmico.

Realizada a leitura, verificamos que:

- Sete das dezesseis publicações encontradas na primeira busca não estão relacionadas à nossa questão de pesquisa ou não contribuem com ela. Estas publicações tratam dos seguintes assuntos:

- ✓ Edital da Secretaria de Estado do Educação de Minas Gerais de processo seletivo para os cargos de direção e vice direção para escola de gestão compartilhada do Projeto Somar.
  - ✓ Oceano e sustentabilidade.
  - ✓ Segurança e higiene alimentar nas escolas brasileiras.
  - ✓ Saúde.
  - ✓ Gestão de organização não-governamental de engenheiros.
  - ✓ Combate ao trabalho infantil em Minas Gerais.
  - ✓ Vida e obra de Pitágoras e ensino de matemática
- Restaram, então, nove publicações para serem analisadas.
  - Os resultados encontrados na primeira busca se repetiram nas demais, sendo a primeira delas a mais completa.

## 2.1 Os que vieram antes do nosso

Concluído o levantamento, seguimos para a produção do fichamento dos sete trabalhos encontrados na primeira busca cujos temas estão relacionados com nossa questão de pesquisa. Os títulos dessas publicações são: Projeto somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no Ensino Médio em Minas Gerais (Oliveira, 2022); A implosão do ensino público no estado de Minas Gerais (Almeida e Ravagnani, 2021); *Charter School* e as necessárias mudanças no ensino brasileiro (Roque, Escóssia, e Ibiapina 2022); O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação (Lamarão e Lamosa 2022); Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar (Santos, Cusati, Jacob, Cusati., 2022); O ‘anúncio’ da Nova Gestão Pública na Educação Estadual de Minas Gerais (Freitas, 2022.); Saberes e sabores: ensino de história e a culinária da Festa de Folia de Reis em Iguatama – MG (Simões, 2022); Juventudes e Ensino Médio de escolas públicas: perspectivas e projetos de futuro (Santos, 2022); O governo novo e o projeto de privatização da educação em Minas Gerais (Martins, 2022).

I. Projeto somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no Ensino Médio em Minas Gerais

Nesse artigo, **Oliveira (2022)** discute a relação do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais em três escolas piloto, com o contexto mundial de crise do capital e de avanço do neoliberalismo nas últimas décadas. Com base no que foi apresentado pelo autor, verificamos que, nas últimas décadas, o capital privado tem adotado estratégias de acesso à direitos e serviços públicos, ampliando, assim, seu campo de atuação. Entre esses espaços públicos, o artigo trata do avanço do capital na educação. Respaldados pela ideologia neoliberal e conservadora em relação a suposta qualidade da gestão privada e da ineficiência da gestão estatal, o capital privado abre caminho de acesso à gestão das escolas públicas e, conseqüentemente, dos recursos públicos. Nessa lógica, a educação pública passa a ser entendida como uma mercadoria e, como tal, incorpora a ideologia do mercado, como, por exemplo, a da meritocracia.

O autor aponta que o objetivo do seu estudo “é analisar a experiência concreta da proposta do Projeto Somar em Minas Gerais no intuito de entender novas formas de avanço do capital privado sobre o público, identificando os efeitos que o empresariamento da educação traz para todos os atores envolvidos.” (Oliveira, 2022, p. 3). Assim, o autor buscou analisar as especificidades do Projeto Somar, como se deu sua implementação, os primeiros impactos para estudantes e servidores e o processo de seleção da Organização da Sociedade Civil (OSC) que iria gerir as escolas.

Oliveira destaca que, como é recente a implementação do projeto, ainda não é possível analisar todos os seus impactos. Porém, ele cita experiências de projetos semelhantes existentes nos Estados Unidos, onde foram identificados alguns problemas, como, por exemplo, a exclusão de estudantes com baixo rendimento. Essa informação acende um alerta em relação às possíveis conseqüências do Projeto Somar.

Como percurso metodológico para o desenvolvimento do seu estudo, Oliveira recorreu à análise dos documentos e editais relacionados ao Projeto Somar.

Compreendemos nas conclusões do autor que o Projeto Somar se coloca como uma estratégia de avanço do capital privado rumo aos serviços e direitos públicos, espaços que se colocam como oportunidade de negócio e de acesso ao fundo público. Nessa lógica. Oliveira cita que, mesmo não sendo ainda possível fazer uma avaliação das conseqüências do referido projeto, “as perspectivas indicam para um cenário de retrocesso e prejuízo para todos: estudantes, trabalhadores da educação e para a rede como um todo.” (Oliveira, 2022, p. 20).

Outro questionamento que identificamos na conclusão do artigo diz respeito ao fato das três escolas piloto estarem localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte, em

locais de certa maneira, privilegiados, o que poderia contribuir para os resultados esperados em futuras avaliações de desempenho. Observamos, também, questionamentos em relação à ideia da suposta ineficiência do Estado na gestão da educação pública, muitas vezes utilizada como ferramenta para desmonte dos serviços públicos.

As discussões apresentadas naquele artigo dialogam com nossa questão de pesquisa, uma vez que pretendemos investigar impactos do Projeto Somar para a EJA. Contudo, sabendo do impacto direto da implementação desse projeto para a EJA, com o fechamento das turmas dessa modalidade, identificamos uma lacuna nos estudos de Oliveira (2022), que acreditamos ser possível, em certa medida, preencher com o nosso trabalho.

## II. A implosão do ensino público no estado de Minas Gerais

Nesse texto, **Almeida e Ravagnani (2021)** fazem uma breve análise dos projetos propostos e/ou implementados pelo Governo de Romeu Zema, para a educação pública estadual, durante o mandato de 2019 a 2022, a fim de compreender as finalidades dessas ações. Como percurso metodológico, elas citam na página 67 que “analisamos os documentos publicados relacionados à educação pública em Minas Gerais na gestão 2019-2022 e os desdobramentos na rede estadual”.

As pessoas autoras realizaram um estudo do Plano de Governo apresentado por Romeu Zema nas eleições de 2018. Com base no texto, observamos que foi identificada nesses estudos a proximidade do citado plano de governo com a ideologia neoliberal, crescente no mundo e no Brasil desde a virada do século XX para o XXI. Essa proximidade se dá pela implementação de projetos de terceirização e/ou de gestão compartilhada entre o setor público e o setor privado na educação, possibilitando o acesso do capital privado aos recursos públicos. Segundo as pessoas autoras, na página 67 do artigo, a educação pública estadual “estava fadada a vivenciar um processo de austeridade e desmanche...”.

Verificamos, a partir da análise do trabalho de Almeida e Ravagnani, que um dos argumentos presentes no Plano de Governo de Romeu Zema para justificar suas propostas para a educação era a suposta falta de qualidade das escolas públicas e, a também suposta, qualidade das escolas privadas. Esse argumento é baseado nos resultados dos sistemas de avaliação de ensino, pensados segundo uma lógica de padronização e ranqueamento do mercado. Isso demonstra, mais uma vez, a consonância entre as propostas de Zema para a educação e o neoliberalismo. De acordo com os resultados das avaliações internas e externas, são identificadas as “melhores” e as “piores” escolas. Segundo o texto, feito esse diagnóstico,

o governo justifica suas ações sob o pretexto de que “o Estado já ofereceu todas as oportunidades de ensino, nesse sentido há a responsabilização dos professores e dos alunos pelo baixo índice apresentado”.

As pessoas autoras apresentam os projetos implementados no primeiro ano do Governo de Romeu Zema, que demonstram a aproximação de suas políticas educacionais à lógica do mercado. São eles:

[...] o Programa Gestão Pela aprendizagem, que trouxe ações voltadas para a gestão escolar por meio da parceria público-privado. Para o Ensino fundamental a parceria foi firmada pelo acordo de cooperação técnica publicado em 20/08/2019 com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG a qual desenvolve o projeto de Gestão Integrada da Educação Avançada – GIDE. No Ensino Médio a parceria foi acordada com o Instituto Unibanco, conforme acordo técnico de cooperação publicado em 07/08/2021, e desenvolve o Projeto Jovem de Futuro. (ALMEIDA e RAVAGNANI, 2021, p. 68)

Outros dois projetos que seguiram a mesma lógica de se pensar a escola pública como mercadoria foram implementados durante o ano de 2021, em pleno contexto de isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. São eles, o Projeto Mãos Dadas, que transfere a responsabilidade do Ensino Fundamental para o município, e o Projeto Somar, voltado para o Ensino Médio, que estabelece a parceria público-privada na gestão de três escolas piloto.

Ainda de encontro à perspectiva mercadológica para a educação, o texto cita também a sinalização do Governo Zema em relação a adoção de vouchers escolares. De posse desse voucher, as famílias poderiam escolher uma escola do setor privado para matricular os estudantes. Essa proposta do Governo Zema não encontrou respaldo legal para ser efetivada.

As pessoas autoras concluem o texto com alguns questionamentos em relação às reais motivações e aos principais beneficiados por essa política neoliberal do Governo de Romeu Zema para a educação pública estadual. Na página 69, elas questionam “a quem realmente a implosão da educação pública mineira beneficia, à população ou ao capital, que, sedento em angariar novas oportunidades de lucro, quer a todo custo transformar um bem público comum em mercadoria?”.

As questões apresentadas no texto se relacionam com a nossa proposta de pesquisa uma vez que nos ajuda a compreender o contexto e a ideologia que embasam o Projeto Somar.

Ao mesmo tempo, ele reforçar nossa preocupação em relação a situação da EJA, não somente diante desse projeto, mas, diante do avanço do neoliberalismo na educação pública brasileira.

### III. *Charter School* e as necessárias mudanças no ensino brasileiro

Comprendemos que, nesse artigo, **Roque, Escóssia, e Ibiapina (2022)** buscaram defender a implementação e a ampliação do modelo *Charter School* nas escolas públicas do Brasil. Como argumento, elas desqualificam a educação pública existente no Brasil, apontado como causas para essa condição, questões como, a falta de motivação dos estudantes, as precárias condições estruturais e materiais de muitas escolas e, a suposta falta de comprometimento e qualificação de professores e gestores públicos. Segundo o texto, esses são os principais fatores responsáveis pelas desigualdades existentes entre a escola pública e a escola privada.

Para demonstrar a desigualdade existente entre o ensino público e o ensino privado, as pessoas autoras utilizam como referência os índices dos resultados de avaliações, como, por exemplo, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo elas, uma solução possível para a superação dessa disparidade seria a implementação da parceria público privada nas escolas da rede pública.

Como argumento em defesa das propostas “*Charter*”, citam que países como Estados Unidos, Japão, França e Austrália implementaram esse modelo no sistema público de ensino e, segundo elas, tiveram bons resultados. Contudo, não são apresentados dados qualitativos que comprovem essa informação. Além disso, ao citarem esses exemplos, não fazem uma discussão sobre as diferenças socioeconômicas existentes entre a realidade brasileira e a realidade destes países.

Segundo o texto, a dificuldade de implementação e ampliação do modelo *Charter School* no Brasil é consequência de questões ideológicas, culturais e financeiras. Por exemplo, na página 98, dizem que “Questões ideológicas, sindicalistas, a resistência a mudanças na área educacional brasileira e a ideia errada de privatização total do setor, estão embarreirando a tentativa de implementação de medidas que estão surgindo nos grandes países ao redor do mundo”.

As pessoas autoras citam os casos do estado de Pernambuco e do Rio Grande de Sul, que implementaram o modelo de parceria público-privada na gestão de escolas públicas. Elas citam melhorias de infraestrutura, número de estudantes atendidos e os custos individual

desses para o Estado. Porém, mais uma vez, não se discute questões relacionadas, por exemplo, aos interesses das organizações privadas que assumiram a gestão dessas instituições, às condições objetivas de trabalho dos profissionais ou à participação das pessoas estudantes, de suas famílias e da comunidade escolar em geral nos assuntos e decisões relacionadas às escolas.

Outras discussões são feitas para justificar a defesa do modelo *Charter School*, como, por exemplo, sobre o direito à educação pública, gratuita e de qualidade previsto na Constituição de 1988. Segundo o texto, diante da desigualdade dos resultados da escola pública em relação à escola privada, os gestores públicos não estariam sendo capazes de efetivar o que determina a Constituição e, sendo assim, a parceria público-privada, se colocaria como uma solução.

As pessoas autoras concluem que, para solucionar os problemas da escola pública, como a questão da defasagem, da evasão e da falta de estímulo dos estudantes, assim como a falta de comprometimento e de qualificação de professores e gestores públicos, é necessário fazer mudanças. Para elas, essas mudanças poderiam se dar com a implementação e ampliação do modelo *Charter School* na gestão da escola pública do Brasil.

Nesse sentido, inferimos que, para as pessoas autoras, os projetos neoliberais para a educação, seriam a chave para a superação das desigualdades existentes entre as escolas públicas e as escolas privadas. Entretanto, é sabido e informado pelo texto que o Projeto Somar implementado pelo Governo de Romeu Zema foi inspirado no modelo *Charter School*, o que nos causa preocupação diante do que foi exposto nesse terceiro texto fichado por nós. Nossa preocupação decorre do fato de que não foi apresentada discussão em relação ao lugar Educação de Jovens e Adultos nessas escolas. E, portanto, também nisso, esse terceiro texto não dialoga com nossa pesquisa de mestrado.

Dentre esses argumentos, chama nossa atenção a questão ideológica. Compreendemos que ela está presente em todos os meios sociais, a questão que não é discutida no texto, aqui fichado, é sobre qual a ideologia que embasa as *Charter Schools*. Se, por um lado poderia haver, como cita o texto, uma resistência ideológica em relação à implementação da parceria público-privada nas escolas públicas, por outro lado, há também a ausência de uma reflexão sobre a ideologia que legitima o acesso aos recursos públicos pelo capital privado por meio desse modelo de gestão das escolas públicas. Não há no texto uma discussão sobre os aspectos neoliberais desse modelo de gestão e nem sobre os possíveis interesses do capital privado em ter acesso aos fundos públicos destinados à educação. Não se observa uma

reflexão sobre uma possível mercantilização das escolas públicas, que poderiam se tornar mais um espaço de geração de lucros para o setor privado.

Na nossa compreensão, seria viável que essas diferenças fossem consideradas ao se propor a reprodução de um projeto, em especial para a educação, que foi pensado para países com características sociais, econômicas e culturais diferentes daquelas do Brasil. Seria desejável que, ao se pensar em um projeto para a melhoria das escolas públicas brasileiras, isso fosse feito em diálogo com toda a sociedade e levando em consideração as situações próprias das realidades brasileiras.

#### IV. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação

Esse texto, produzido por **Lamarão e Lamosa (2022)**, é a apresentação do v.20, n. 42 de 2022 da Revista Trabalho Necessário, do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - NEDDATE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, intitulado “O empresariamento da educação e o Estado-educador”. Se trata de volume composto por um conjunto de artigos que discutem diferentes objetos e situações que demonstram o avanço e as possíveis consequências do neoliberalismo e do conservadorismo na educação brasileira, com destaque para o emergente fenômeno de privatização da educação pública. Inicialmente, baseados no debate sobre ideologia em Gramsci, os autores apresentam reflexões sobre como se dá a construção da hegemonia da classe dominante, dentre as quais, é destacado o papel da educação na construção da hegemonia. Observando-se que, para Gramsci, a educação pode se dar nos diferentes espaços de relações sociais, entre eles, na educação escolar.

Assim, por meio da educação escolar, o Estado opera uma das máquinas de reprodução da hegemonia da classe dominante. No caso do mundo capitalista, essa seria uma eficiente estratégia de manutenção da ideologia burguesa. Nessa perspectiva, verificamos que o objetivo da discussão apresentada pelos autores é refletir sobre as estratégias utilizadas pela atual classe dominante para a manutenção da sua hegemonia em um contexto de crise do capital.

“Em outras palavras, as pesquisas, artigos e reflexões aqui reunidas colocam em relevo as inúmeras estratégias que as frações da burguesia lançam mão nas 3 disputas do sentido das políticas públicas educacionais, da educação e da escola (em especial a pública) no presente contexto histórico de aguda

crise econômica e sanitária ou, de acordo com o léxico gramsciano, em meio à crise orgânica do capital.” (LAMARÃO e LAMOSA, 2022, p. 2-3)

Portanto, a perspectiva dos autores parte da consideração de que a educação escolar, na medida em que compõe os aparelhos de hegemonia do Estado, é objeto de atenção das camadas dirigentes, bem como dos trabalhadores. Sendo assim, a partir do neoliberalismo, a burguesia busca construir outras formas de disputa, que é o empresariamento da escola pública, ou seja, uma ingerência direta na produção da ideologia, dentro do espaço escolar, e sobre o trabalho escolar.

Os autores discorrem, também, sobre a existência de dois modelos de escola, uma voltada para a classe trabalhadora, com uma educação cujo foco seria a formação da força de trabalho e a reprodução da ideologia dominante; e outra voltada para a classe dominante, com uma educação voltada para uma formação intelectual mais complexa. Ao lê-los, nos reportamos a leitura de Baudelot e Establet, em 1971, no livro chamado *L'Ecole Capitaliste en France*, onde os autores defendem a tese de que a escola está dividida em duas grandes redes, as quais correspondem na sociedade capitalista a duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado. O quadro apresentado pelos autores do texto fichado aqui demonstra como a educação escolar pode ser manipulada no sentido de contribuir para a perpetuação da hegemonia dominante.

Outra questão trazida pelos autores, é sobre como a atual precarização das condições de trabalho, verificada em fenômenos como o da “Uberização do Trabalho”, tem chegado nas escolas por meio de currículos e reformas pedagógicas pautadas em princípios do mercado, como o de metas, resultados, competitividade e meritocracia. Nessa perspectiva, o “sucesso” escolar dependeria, exclusivamente, do esforço individual de cada sujeito.

Para a grave crise orgânica que enfrentamos, recomenda-se a “educação financeira”; para a profunda falta de perspectiva, receita-se “projeto de vida”; para o desemprego estrutural, manipula-se “itinerários formativos”; a resistência dá lugar a resiliência, ao passo que a solidariedade é subsumida ao colaboracionismo; não se trata mais de transformar, mas de empreender; o desemprego estrutural é explicado pela empregabilidade individual e não pelos determinantes do próprio processo de reprodução ampliada do capital, etc. (LAMARÃO e LAMOSA, 2022, p. 3-4)

Ainda nessa perspectiva, infere-se, com base no texto, que é atribuída aos profissionais da educação a culpa pelo suposto “fracasso” escolar. Assim, em consonância com a lógica do mercado, se o trabalhador não cumpre suas metas e não entrega o resultado esperado, ele deve

ser substituído. Assim, ao medir a qualidade da educação por meio de avaliações padronizadas e universalizadas, as notas baixas em determinadas redes de ensino são consideradas consequências da falta de qualidade e de comprometimento de docentes e demais profissionais dessas instituições.

Após essas discussões, os autores seguem o texto apresentando os títulos, autores e resumos dos demais textos que compõem esta edição da revista. Destacamos que, após a leitura dos resumos dos mesmos, os temas tratados por eles não dialogam diretamente com a nossa proposta de pesquisa.

Os autores concluem chamando a atenção sobre o papel histórico que cabe à classe trabalhadora em compreender essas estratégias de hegemonia da classe dominante, não somente para entender a sociedade em que ela está inserida, mas, também, para agir na perspectiva de transformá-la.

As reflexões sobre a hegemonia dominante, encontradas no texto que fichamos, nos levam a questionar sobre quais seriam os reais objetivos da implementação do Projeto Somar pelo Governo de Minas e sobre o porquê da Educação de Jovens e Adultos não ser contemplada por ele. Uma vez que este projeto está inserido na lógica da escola pública como espaço de formação de capital humano, onde a educação é entendida, simplesmente, como um investimento e que, portanto, espera-se o retorno econômico, entendemos que ele pode representar uma ameaça para a EJA enquanto um direito.

Os sujeitos educandos da EJA são, muitas vezes, pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, exercendo funções que não exigem nenhuma ou que exigem pouca escolarização ou, ainda, pessoas já aposentadas. Em ambos os casos, pessoas que tiveram o seu direito de estudar, ao longo de suas vidas, violado. Diante disso, na lógica do mercado, os gastos com educação para essas pessoas não seriam entendidos como investimento, mas, sim, como provável prejuízo, uma vez que, elas já estão com a vida, supostamente, definida e que poderão ser exploradas no mercado de trabalho por menos tempo do que aquelas que estão sendo inseridas agora para uso nas fileiras do capital.

Assim, nossa proposta de pesquisa se coloca como um instrumento de insurgência contra a hegemonia dominante e de defesa da EJA enquanto um direito de todas as pessoas que foram impedidas de ter acesso ou de dar continuidade na sua trajetória escolar quando eram crianças e adolescentes.

## V. Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar

No artigo produzido por **Santos, Cusati, Jacob, Cusati (2022)**, foram levantados questionamentos sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, concomitante à implementação da parceria público-privada na gestão de escolas públicas estaduais, por meio do Projeto Somar.

O trabalho contribui com nossas reflexões em relação às características neoliberais do referido projeto uma vez que, apesar de ser apresentado pelo governo do Estado de Minas Gerais e por seus idealizadores como um modelo de gestão democrática, não incluiu a comunidade escolar do processo de seleção de gestores/diretores. Essa seleção é pautada na lógica da meritocracia e no conhecimento técnico, e descumprimento com as determinações das diretrizes educacionais no que diz respeito ao processo participativo e democrático na escolha desses profissionais.

Por meio de levantamento bibliográfico e documental, as pessoas autoras buscaram investigar os pressupostos que embasam o modelo de gestão do Projeto Somar, demonstrando o avanço do viés economicista na educação pública do Brasil nas últimas décadas.

Como aponta o texto, as críticas em relação à atuação do Estado na economia, crescentes desde a década de 1990, tem penetrado espaços, até então, entendidos como direito público e dever do Estado, como a educação. E, baseada na concepção econômica, a gestão público-privada das escolas públicas é colocada pelos seus defensores como o caminho para a superação dos supostos problemas vivenciados pela educação pública brasileira, que seriam superados com uma gestão empresarial, focada com o resultado quantitativo. A prometida melhoria dos resultados, comprovaria, então, a dita ineficiência da gestão pública e o suposto sucesso da gestão compartilhada.

Reforçando, mais uma vez, nossas hipóteses sobre o viés mercadológico do Projeto Somar, verificamos, com base nas citações e reflexões apresentadas no texto que no modelo de gestão compartilhada, o Estado continua cumprindo seu papel de financiador da educação pública, transferindo recursos públicos para a iniciativa privada e, na sua função fiscalizadora dos resultados quantitativos apresentados pelas instituições de ensino.

Apesar da relevância das discussões apresentadas nesse trabalho, os possíveis impactos do Projeto Somar para a EJA não foram mencionados pelas pessoas autoras,

demonstrando a permanência de lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas centradas nas especificidades desta modalidade da educação básica.

## VI. O ‘anúncio’ da Nova Gestão Pública na Educação Estadual de Minas Gerais

O artigo de **Freitas (2022)**, apresenta os resultados dos seus estudos em relação ao posicionamento adotado pelo atual governo do estado de Minas Gerais nas publicidades voltadas para a divulgação de suas ações e programas voltados para a educação pública estadual. Para a realização do seu trabalho, a autora recorreu ao levantamento documental e bibliográfico e à análise dos discursos utilizados nessas publicidades.

A partir desse artigo, percebemos que há uma consonância entre o processo privatização da escola pública em andamento, por meio da parceria público-privada, e as propagandas do governo. Por meio dos instrumentos de divulgação das suas ações, o atual governo reitera a visão neoliberal da suposta ineficiência do Estado e dos agentes públicos na promoção de uma educação de qualidade. Segundo a autora, seus estudos

[...] revelaram o posicionamento do Governo Estadual de Minas Gerais, que se identifica e se comunica como diferente, de credibilidade, inovador, de melhores resultados, e eficiente em seus programas educacionais; revelaram o entendimento das parcerias com as instituições privadas como experiências inovadoras e diferentes, e que tornam as escolas públicas mais competentes e eficientes; e revelaram sua compreensão do papel individual dos envolvidos como responsável pelo avanço do Estado de Minas Gerais. (FREITAS, 2022, p.13)

Freitas, por meio de um trabalho, aparentemente, inédito, uma vez que não encontramos outra pesquisa de análise do discurso das publicidades de divulgação das ações educacionais do atual governo do estado de Minas Gerais, corrobora com a hipótese de que as atuais políticas educacionais, em implementação, fazem parte de um projeto de desmonte do Estado e de transferência de recursos públicos para o setor privado. A autora nos ajuda a perceber que, dentre as estratégias do governo para possibilitar a penetração do setor privado nos serviços públicos, está a utilização de um poderoso instrumento de dominação ideológica, a propaganda.

Inferimos do texto que o modelo de escola baseada em princípios empresariais, entra em choque com a “função social da escola e da própria educação como formadora e emancipadora do sujeito” (Freitas, 2022, p. 13).

Os estudos realizados por Freitas, apesar de não trazer a Educação de Jovens e Adultos para a discussão, enriquecem nosso debate sobre o caráter neoliberal do Projeto Somar e reforçam nossa preocupação em relação à EJA diante do atual cenário que se apresenta para a educação pública estadual de Minas Gerais.

## VII. Saberes e sabores: ensino de história e a culinária da Festa de Folia de Reis em Iguatama – MG 2020 – 2022

A dissertação de mestrado profissional no ensino de História, de **Simões (2022)** é um trabalho realizado por uma professora dessa disciplina, na educação básica da rede pública do município pesquisado. Nesse trabalho, a autora buscou demonstrar o potencial didático para a promoção da aprendizagem, da preservação da memória e das tradições por meio da oralidade.

A pesquisa não trata diretamente do nosso tema de pesquisa, todavia, a autora apresenta uma reflexão sobre as questões ideológicas implícitas no Projeto Somar. Essa discussão entra no texto após a autora relatar experiências que ela tem vivenciado nas suas práticas pedagógicas, como a falta de motivação para os estudos e baixo rendimento dos estudantes, situação que teria se agravado em consequência do período de isolamento da pandemia de Covid-19. Tomando como referência os estudos de Paulo Freire, a autora argumenta que essa situação resulta do modelo de educação bancária, baseada em um processo de opressão, presente nas escolas brasileiras ainda hoje.

Segundo observamos neste trabalho, aproveitando-se da situação de uma aparente crise da educação pública, o atual governo do Estado de Minas Gerais implementa ações e projetos educacionais, como o Projeto Somar, apresentadas por ele como inovadoras e eficientes, capazes de superar as defasagens da escola pública. Contudo, a pesquisa aponta que o Projeto Somar é, na verdade, um instrumento para o projeto de desmonte do Estado, colaborando com a manutenção de políticas que privilegiam os interesses do mercado. E, sendo parte de um projeto privatista, centrado em interesses economicistas, preocupado com os resultados, longe de representar uma ruptura com o modelo bancário, esse projeto tende a aprofundar o modelo opressor imposto pela classe dominante. E, estando a educação pública na esteira dos ideais empresariais, como o da meritocracia, da produtividade e da responsabilização do indivíduo, a função social do Estado é minimizada, afetando negativamente à população mais pobre.

As discussões em relação ao potencial pedagógico presente nas festividades e nas tradições populares, como foi apresentado nessa dissertação, assim como a breve reflexão em relação aos reais interesses por detrás do Projeto Somar, são bastante relevantes, tanto no sentido de se repensar as práticas pedagógicas, como para o questionamento em relação aos rumos da educação pública no atual contexto de políticas neoliberais em que vivemos. Porém, as lacunas em relação a EJA, continuam abertas.

#### VIII. Juventudes e ensino médio de escolas públicas: perspectivas e projetos de futuro

Em sua dissertação de mestrado, **Santos (2022)** apresenta o resultado das suas investigações em relação aos projetos e perspectivas de futuro de jovens estudantes de uma escola pública estadual de Minas Gerais. Para a realização do seu trabalho, a autora recorreu ao apoio bibliográfico sobre as juventudes e às entrevistas realizadas com os sujeitos de sua pesquisa.

Diante do exposto no texto, foi possível observar que estes sujeitos atribuem grande valor à escola, conteúdo, percebemos, também, que há um distanciamento entre as perspectivas e projetos destes jovens em relação ou futuro e o que lhes é oferecido pela escola. Distanciamento que, de acordo com o que inferimos, vem crescendo com as atuais reformas e projetos de governos, principalmente, o Novo Ensino Médio. Construído sem a participação daqueles que estão sendo diretamente atingidos por ele, as juventudes, o Novo Ensino Médio não seria capaz de atender aos anseios e necessidades destas juventudes.

Este trabalho ajuda a reforçar nossa hipótese de que a escola pública no Brasil tem sido alvo de interesses de grupos econômicos. Verificamos no texto um alerta sobre o prejuízo do Novo Ensino Médio para as juventudes mais pobres, que será ainda maior, uma vez que terão acesso a uma educação de viés economicista, onde eles serão preparados para atender à demanda de mão de obra barata e de reserva para o mercado. Uma educação sem conteúdo crítico, reflexivo, que possa contribuir para a formação integral do sujeito, capaz de se reconhecer, de se posicionar e de atuar para a transformação da sua realidade.

No debate sobre o abismo existente entre as atuais políticas e reformas educacionais criadas para as juventudes estudantes do Ensino Médio no Brasil, a autora cita o Projeto Somar do atual governo de Minas Gerais. Em diálogo com o que já foi apresentado em trabalhos citados anteriormente, O Projeto Somar é descrito como parte do projeto neoliberal

de desmonte do Estado e dos direitos sociais constitucionalmente garantidos, essenciais, especialmente, para as camadas populares.

A dissertação contribui com a nossa percepção de que o atual discurso de flexibilização do currículo que possibilita aos jovens escolherem o que vão estudar, é uma falácia, visto que, as opções oferecidas aos estudantes da rede pública, além de já chegarem prontas, são muito limitadas e, muitas vezes, distantes dos seus projetos e perspectivas para o futuro.

Vemos, então, que as reformas e projetos educacionais que vêm sendo colocados em prática, distancia cada vez mais a escola dos projetos de futuro das juventudes, especialmente as das camadas populares. E, na medida em que os sujeitos desta pesquisa são juventudes da Educação de Crianças e Adolescentes, somos levados a questionar sobre os impactos da atual situação em que se encontra a educação pública brasileira para as juventudes da EJA, já marcadas pelos processos de negligência e exclusão por parte do poder público e da sociedade.

## IX. O governo NOVO e o projeto de privatização da educação em Minas Gerais **Martins (2022)**<sup>2</sup>

### 2.2 O Estado da Questão e esta pesquisa - Referencial Teórico

O objeto desta pesquisa, qual seja, “os impactos do projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA nas escolas privatizadas em Minas Gerais, em 2022”, se situa no contexto do tempo presente. Dessa forma, além das categorias já presentes na formulação do projeto de pesquisa, tais como o direito à educação, especialmente das pessoas jovens adultas e idosas, o neoliberalismo e educação e a própria constituição histórica da EJA, seus avanços e retrocessos e as marcas sociais de seus sujeitos, buscamos o recurso do “Estado da Questão” para verificar quais os apoios bibliográficos que já existem e que poderíamos utilizar.

Assim, esta pesquisa evidencia a frequência de algumas obras e das respectivas pessoas autoras. A seguir, traremos nossos achados sobre o referencial teórico que vem contribuindo para as análises de trabalhos sobre nosso objeto de estudo.

---

<sup>2</sup> Trabalho indisponível para leitura. Solicitamos acesso, porém, até o momento da defesa desta dissertação não recebemos retorno.

O recurso ao “Estado da Questão” nos colocou em contato com pesquisas que trataram da privatização da educação com alguma referência ao “Projeto Somar”. Portanto, a partir das orientações e desses estudos fomos construindo nossa perspectiva analítica sobre o objeto dessa pesquisa. A leitura de outras pesquisas contribuiu com a definição de nossas referências teóricas, reforçando algumas escolhas anteriores e trazendo novas possibilidades.

Assim, por exemplo, no “Estado da Questão “, nos textos, ao tratarmos do neoliberalismo e da privatização da educação (Fávero, 2021; Lamarão e Lamosa, 2022), reapareceu o debate sobre o direito à educação a partir de autores que, também, usamos em nossa referência teórica, Cury (2002), Freire (1987) e Freitas (2018), que nos abriram importantes reflexões.

A primeira é que “na sociedade moderna, o direito para existir, precisa estar previsto na forma normativa” (Cury, 2002), ou seja, na forma da lei. Esse é um amadurecimento importante para ver como a legislação protege, ou obstrui aquilo que, normalmente, entendemos como direitos das pessoas à educação e, mais especialmente, no caso dos sujeitos da EJA. A segunda, é o fato de que a existência das leis não garante o pleno acesso ao direito conforme a sua previsão, pois as leis refletem a correlação de força entre os grupos sociais.

Assim, a existência, ou não, de determinada legislação é parte das concepções de Estado dos grupos sociais, refletindo as condições históricas destes grupos. Portanto, no “Estado da Questão” (Fávero, 2021; Lamarão e Lamosa, 2022), reforçamos a importância de aprofundar nossa referência teórica que discute a construção do Estado neoliberal, particularmente sobre os interesses privados na educação (Freitas, 2018; Frigotto, 1984; 2016).

Reafirmamos que o nosso olhar sobre a EJA não é da simples oferta, mas sobre como ela atinge os sujeitos educandos, como os seus interesses são considerados ou não, e como os movimentos e as instituições são implicados ou não, na oferta da EJA. Dessa forma, essa reflexão nos orientou a verificar como o Projeto Somar foi imposto nos espaços públicos e como os sujeitos da EJA tiveram anulado o direito de opinar e escolher.

No caso da EJA, e mais especificadamente do “Projeto Somar”, os estudos que encontramos no “Estado da Questão” (Fávero, 2021; Lamarão e Lamosa, 2022; Raveganani e Almeida, 2021) se apoiaram em marcos teóricos que, também, utilizamos, os quais favorecem condições para o debate em torno do direito à Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. E, ainda, outra análise, que é central sobre o perfil socio histórico dos sujeitos educandos da EJA e os direitos que lhes foram negados pelo caráter privatista do neoliberalismo nos foram

trazidos pelo levantamento do Estado da Questão realizado por nós (Freitas, 2018; Frigotto, 2016).

Temos, ainda, uma outra articulação entre o que encontramos no “Estado da Questão” (Santos, 2022) e em nossa referência teórica, que é como a ideologia neoliberal, ao mercantilizar a educação, não reconhece a perspectiva e o ponto de vista daqueles que são os sujeitos educandos da EJA e, via de regra, apresenta propostas e projetos que não têm vínculo com o contexto sócio histórico dessas pessoas (Cury, 2018; Frigotto, 2016).

Nesse sentido, o “Estado da Questão” nos serviu como uma estratégia de refinar a nossa referência teórica. Assim, apresentamos a sistematização do conteúdo que encontramos e sua aproximação com nosso objeto de pesquisa.

Para além do apoio teórico, o resultado do levantamento bibliográfico que realizamos mostra que ainda não foram publicados trabalhos científicos e acadêmicos sobre os impactos do Projeto Somar da SEE-MG para os sujeitos educandos da EJA. Diante disso, ao compreendermos que esse projeto é nocivo para a EJA, uma vez que levou ao fechamento das turmas dessa modalidade nas escolas piloto, impedindo que as pessoas educandas que estavam cursando o ensino médio pudessem dar continuidade e que concluíssem seus estudos nessas instituições, encontramos argumentos que demonstram a relevância e a urgência da nossa questão de pesquisa: para onde foram essas pessoas?

Sabemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas que desejam estar na EJA (VI Confinteia, 2019), por isso, dizemos que nossa pesquisa é urgente. Estamos diante de uma ameaça de retrocesso das conquistas da EJA ao nos depararmos com um projeto que, além de não contribuir para a superação dos desafios que se colocam diante dela, caminha no sentido contrário, fechando turmas dessa modalidade. Assim, entendemos que é preciso investigar e discutir sobre as consequências do Projeto Somar para a Educação de Jovens e Adultos o que esse Estado da Questão nos permite afirmar que será inédito.

Destacamos ainda que o Projeto Somar se choca com as lutas que vêm sendo travadas por diferentes setores da sociedade ao longo das últimas décadas em defesa da EJA como um lugar de direito e um dever do Estado. Podemos citar como exemplo, o “Conjunto de Ações elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) a ser efetivado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016” (Da Silva, 2017, p. 25). Nesse documento, foi apresentado um

conjunto de ações a serem adotadas como pauta nacional da EJA. Entre essas ações, encontramos na pauta 3 “que é fundamental cessarmos o fechamento de turmas de EJA, pois estamos trabalhando com TRABALHADORES QUE ESTUDAM e não com estudantes que, às vezes, trabalham” (Da Silva, 2017, p. 27).

Essa ação nos leva a refletir sobre os impactos diretos que a implementação do Projeto Somar provocou na rotina escolar desses sujeitos trabalhadores e educandos. Passamos a questionar: para onde foram essas pessoas? Será que conseguiram vaga em outra escola? Será que a distância entre suas casas ou locais de trabalho permite que elas frequentem a escola? Será que a distância de ida e volta da escola pode ser percorrida caminhando ou elas têm que arcar com custos de transporte? Teriam dinheiro para isso? Acreditamos que as respostas para essas perguntas podem contribuir para a identificação e a explicitação das possíveis consequências que o Projeto Somar representa para a EJA. Isso garante a esta pesquisa a originalidade.

A história da EJA no Brasil é marcada por uma trajetória de lutas, de avanços e de retrocessos. Apesar dos avanços, temos ainda um longo caminho a ser percorrido para que seja garantido o acesso e a permanência de todas as pessoas que assim desejarem. Nossa hipótese é de que, com o avanço do neoliberalismo na educação pública, se coloca como uma ameaça para as que possamos percorrer esse caminho ou, ainda, para as conquistas alcançadas até aqui sejam mantidas. Podemos perceber essa ameaça quando, na implementação do Projeto Somar pelo Governo de Romeu Zema nas três escolas piloto, as turmas de EJA existentes nessas escolas foram fechadas e essa modalidade da educação básica deixou de ser ofertada. Diante disso, com a elaboração deste Estado da Questão encontramos argumentos que demonstraram a relevância, a originalidade e o ineditismo da nossa proposta de pesquisa, uma vez que, no nosso entendimento, a educação é um direito de todas as pessoas e não uma fonte de lucro para o capital.

### **3 A EJA E AS ESPECIFICIDADES DE SEUS SUJEITOS DE DIREITOS**

#### **3.1 Breve histórico do direito a EJA: marco legal e financiamento**

Os dados apresentados pelo Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, nos possibilita conhecer a trajetória de lutas e as barreiras enfrentadas pelas pessoas e grupos defensores do direito à educação pública, gratuita e de qualidade e da garantia de acesso e permanência para todas as pessoas brasileiras. Consideramos que o conhecimento dessa trajetória embasa nossa defesa pela manutenção e ampliação dos direitos já adquiridos para a EJA, uma vez que há ainda muito o que se fazer para a sua universalização. Importante destaque que as conquistas feitas, até aqui, estão constantemente ameaçadas por políticas de governo, como, no caso da nossa pesquisa, pelo Projeto Somar implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, em três escolas públicas estaduais.

Ao traçarmos uma linha do tempo dessa trajetória de lutas, observamos, com base no documento da VI Confinteia, que ela é composta por marcos de conquistas e retrocessos. Nesse sentido, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o processo de construção das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Básica Nacional (LDBEN), se colocam naquele contexto como uma perspectiva de avanços para os movimentos defensores da EJA como um lugar de direito para as pessoas ainda não alfabetizadas ou com a educação básica inconclusa. Esse otimismo sofre um abalo com a criação do FUNDEF, uma vez que esse não previa financiamentos do governo federal para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse baque não impediu a continuidade das lutas em defesa da educação pública e da EJA. Temos, por exemplo, as articulações dos movimentos sociais “por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação (CONED)” (Brasil, 2009, p. 14). Esses movimentos culminaram na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual foram apresentadas metas a serem implementadas para a educação pública e, 26 metas específicas para a EJA. Nesse momento, mais um obstáculo foi colocado para a implementação das propostas que poderiam configurar em avanços para a EJA, o governo federal vigente à época não aprovou o financiamento necessário para o cumprimento das metas previstas no PNE.

Todavia, os movimentos de lutas pela educação pública e acessível à todas as pessoas não cessaram, como no caso das mobilizações pela derrubada dos vetos impostos ao

FUNDEF e ao PNE de financiamentos para a EJA. A melhoria no cenário de retrocessos começou a se colocar a partir dos diálogos com o Governo Lula, quando ocorreram avanços em relação aos financiamentos federais para a Educação de Jovens e Adultos.

O ápice desses avanços se deu com a criação, em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que passou a contabilizar os educandos da EJA nos cálculos destinados à educação básica. Contudo, na esteira dos constantes avanços e retrocessos, esse financiamento ainda deixava lacunas para o financiamento da EJA na medida em que impunha limites aos recursos destinados a ela. Ficou definido um percentual de verba destinada para a Educação de Jovens e Adultos menor do que o destinado para a Educação de Crianças e Adolescentes.

Para falar das pessoas educandas da EJA, recorreremos ao Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, que trata da diversidade desses sujeitos. A respeito dos “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos”, o documento reitera nossa defesa da EJA como um direito de todas as pessoas que não foram alfabetizadas ou que não concluíram a escolarização básica na infância ou na adolescência. E, enquanto um lugar de direito, é necessário que ela se configure em um espaço democrático, aberto, capaz de incluir e contemplar a heterogeneidade dos seus sujeitos.

Enquanto pertencentes à uma classe social comum, os educandos e educandas da EJA, como cita Arroyo (2017), carregam, quase sempre, bagagens de vida semelhantes, são trabalhadores e trabalhadoras, marcados por preconceitos social e racial, e com escolarização tardia. Porém, como ressalta esse autor, mesmo possuindo uma identidade coletiva, a EJA não pode ser entendida como um espaço de unidade cultural, pois ela é formada por uma diversidade de sujeitos, com suas especificidades e diferentes realidades.

Nesse sentido, entre as contribuições apresentadas pelo Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, destacamos as colocações sobre a necessidade de superação dos diversos preconceitos presentes na sociedade, como o étnico-racial, o social e o de gênero. Compreendemos do texto, que os sujeitos da EJA carregam em si as marcas dessa sociedade preconceituosa e que, o reconhecimento das suas diversidades só será possível com a superação dessa cultura.

Identificamos no texto as especificidades de diferentes sujeitos da EJA, como as da juventude, dos idosos, das mulheres, dos indígenas e dos negros, porém, em diálogo com a proposta de pesquisa “Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?”, consideramos relevante destacar as

especificidades apresentadas sobre os sujeitos da EJA habitantes das cidades. O documento aponta que

Nas cidades, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas, de geração de trabalho e renda e demais atividades, buscando superar desigualdades sociais e criando identidades e expressando a diversidade ali existente. (BRASIL, 2009, p. 30)

Sendo esses os sujeitos da nossa pesquisa, cresce a nossa preocupação em relação à garantia de acesso e de permanência desses na EJA. Dentre as possibilidades de superação das dificuldades das situações de vida dessas pessoas, entendemos que a formação escolar se coloca como um passo importante, não somente para aumentar as chances de trabalho, mas, principalmente, para a tomada de consciência e para a construção de autonomia, de maneira que possam agir para transformar a realidade em que estão inseridas.

Como destacado na citação anterior, os sujeitos da EJA moradores das cidades estão, predominantemente, nos setores periféricos, que são, via de regra, locais com infraestrutura precária. Essa precariedade pode ser observada, por exemplo, na insuficiente quantidade de escolas para atender a demanda da população. Essa situação, mais uma vez, nos leva a questionar sobre a trajetória escolar dos educandos da EJA que foram expulsos das três escolas piloto onde o Projeto Somar foi implementado.

### **3.2 A EJA no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**

Nossa preocupação encontra embasamento, também, no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, no qual verificamos que, mesmo com todos os avanços legais para a educação a partir da Constituição de 1988 e com a garantia do direito a educação pública e gratuita para todas as pessoas, há ainda, um longo caminho a ser percorrido pela EJA. A atual cobertura dessa modalidade de ensino não é capaz de atender a todas as pessoas

que ainda não possuem a escolarização básica no Brasil. Para enfrentar esse desafio que se coloca diante da EJA, o documento aponta algumas medidas necessárias.

Dentre essas medidas, verificamos a importância de se traçar o papel e a responsabilidade de cada ente federativo, afim de que, união, estados e municípios cumpram de forma eficaz com a função que compete a cada um. Deixar explicitado a responsabilidade de cada ente não tem se mostrado suficiente para a efetivação das políticas públicas que garantam acesso e permanência das pessoas educandas.

Outro desafio que nos foi possível identificar no documento para a VI CONFINTEA, diz respeito relevância de se superar o modelo conservador adotado na educação básica no Brasil, que, por não atender as especificidades da EJA, coloca-se como um entrave. Isto pode ser observado desde o processo de matrícula engessado com seus prazos e regras, até a concepção excludente que se tem da EJA como um ensino supletivo “educação aligeirada e compensatória, com base em justificativa equivocada de que os educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo” (Brasil, p. 39).

Assim, a introdução de novas estratégias de acesso e permanência dos sujeitos educandos na EJA, considerando também a qualidade do conhecimento que será ofertado e produzido é bem-vinda, na nossa avaliação. Destacamos que essa reorganização da EJA, se realizada em conjunto com todos os seus sujeitos, de forma democrática, com a participação das pessoas educandas, levando em consideração as questões locais e regionais, bem como as especificidades dessa modalidade da educação básica, como foi proposto no conjunto de ações da pauta nacional de EJA, poderá atender ao que prevê a legislação.

No que diz respeito ao Sistema Nacional de Educação, percebemos a importância compreendemos que acesso e permanência têm a ver também com mobilização. Tal mobilização pode se dar, por exemplo, por meio de chamadas públicas, uma vez que, a ampla divulgação junto à população trará visibilidade à existência desse lugar de direito.

Falar de estratégias de acesso e permanência escolar exige falar também da necessidade de se criar espaços pedagógicos para acolhimento das crianças das famílias das pessoas educandas da EJA. Especialmente no caso dos sujeitos da nossa pesquisa, as mulheres educandas da EJA, esses espaços se colocam, muitas vezes, como decisivos para a sua permanência ou não na trajetória escolar. Muitas dessas mulheres são as únicas responsáveis pelo sustento e pelo cuidado das crianças, trabalhadoras com salários insuficientes até para as despesas básicas, não tendo condições de pagar alguém para cuidar das crianças enquanto estudam. Além disso, mesmo quando estão nas turmas de EJA a preocupação com a segurança

das crianças retira delas a concentração necessária para os estudos. Assim, a existência de um lugar de acolhimento para suas crianças enquanto estudam, seria uma importante contribuição para a garantia do acesso e da permanência dessas educandas na EJA.

Na nossa avaliação, ao se falar de sujeitos trabalhadores educandos, é recomendável trazer para a discussão o papel das empresas empregadoras dessas pessoas, para as quais o acesso e a permanência na escola dependem, também, da garantia de tempo. Nas pesquisas que encontramos no levantamento do Estado da Questão sobre a infrequência e o abandono escolar na EJA, é recorrente nos depararmos com a afirmação de que o trabalho é a principal causa. A elevada jornada de trabalho impede, muitas vezes, que as pessoas conciliem trabalho e escola. Nesse sentido, seria uma relevante contribuição ao cumprimento da Constituição Federal, Artigo 206, no qual é assegurado o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, que os empregadores promovam condições para a escolarização dos seus funcionários, por exemplo, reduzindo a jornada de trabalho daqueles que são educandos da EJA, sem redução salarial.

Além das questões externas à escola que foram colocadas, é necessário se pensar também no ambiente escolar em que os sujeitos educandas da EJA serão inseridos. Acesso e permanência dependem, também, de um espaço democrático, de profissionais qualificados e valorizados, de infraestrutura adequada às condições específicas dos jovens, adultos e idosos.

O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA destaca outra questão importante para a superação dos desafios colocados para a EJA, a intersetorialidade. As políticas públicas, os currículos e as propostas pedagógicas para a EJA devem levar em consideração os diferentes setores da vida dos sujeitos educandos. Estabelecer um diálogo entre o conhecimento que se pretende construir no espaço escolar com o cotidiano do trabalho, com cultura, com as questões de saúde, com as regiões e os locais onde essas pessoas vivem, é essencial para que a educação escolar faça sentido para elas. Esse fazer sentido é essencial para a permanência desses sujeitos na EJA.

Portanto, é um desafio inter e extra-escolar, o que exige da EJA saber exatamente o que se passa do lado de fora dos muros da escola, cabendo ao poder público garantir a ação conjunta e a integração de seus órgãos setoriais de saúde, transporte, desenvolvimento social, cultura, entre outros — o que em grande medida indica condições de permanência ou não de jovens e adultos nessa escola. (BRASIL, 2009, p. 40)

O documento enfatiza que é desafio para a EJA promover uma educação significativa, de qualidade e contribua para a autonomia dos seus sujeitos educandos. Para que isso seja possível, é imprescindível a superação da ideia de uma educação para certificação. Como ressalta o documento, é preciso repensar o processo de certificação e criar políticas públicas mais adequadas à EJA.

A política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) — tem desvirtuado o real papel da EJA. A produção do conhecimento deve ser avaliada no processo, valorizando a aprendizagem significativa construída no coletivo, dando sentido ao que foi produzido na escola. (BRASIL, 2009, p. 40)

Garantir a qualidade da EJA depende de um conjunto de fatores. Passa pela necessidade da construção de um projeto-didático-pedagógico específico para essa modalidade, pelo reconhecimento da diversidade e das especificidades dos seus sujeitos, pelas condições materiais e pedagógicas adequadas, pela disponibilidade e gestão de recursos financeiros, bem como de recursos humanos qualificados e com formação específica para atuar na EJA. Importante destacar que a valorização do profissional que trabalha na EJA reflete diretamente na qualidade da educação que será construída. Concursos públicos, formação continuada, estrutura física e material adequada, assim como a valorização salarial são requisitos que determinante para a qualidade do trabalho desses profissionais.

Sobre a questão central do sistema nacional de educação para a EJA, o documento reafirma a necessidade de uma gestão democrática e participativa, realizada juntamente com os sujeitos dessa modalidade, em um espaço onde eles possam ser ouvidos e se posicionarem sobre os diversos aspectos que dizem respeito a construção de uma EJA que atenda suas demandas e expectativas. De acordo com o documento, o diálogo entre os gestores e os diferentes sujeitos da EJA “concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo “não-saber” e propiciam a construção de uma relação de corresponsabilidade na gestão da modalidade de ensino”. (Brasil, p. 41)

A EJA é uma modalidade da educação básica que deve ser pensada de acordo com suas especificidades. Nesse sentido, a gestão, assim como as diferentes discussões sobre ela, como, por exemplo, para a construção de políticas públicas, de currículo e de projeto-didático-pedagógico, precisa, como cita o documento,

[...]contar com o reconhecimento do que é específico dessa modalidade, por parte do Conselho de Secretários de Educação (CONSED), do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) — coletivos de gestores de estados e de municípios, fundamentais na construção da política pública de educação. Do mesmo modo, é necessária clareza sobre a especificidade da EJA por parte do Conselho Nacional de Educação e dos respectivos conselhos estaduais e municipais e de seus representantes em nível nacional. (BRASIL, 2009, p. 41)

O texto ressalta a importância da interlocução entre os fóruns e as comissões de níveis federais que discutem a EJA no país e os fóruns locais de EJA para que seja promovida a parceria entre o coletivo dos sujeitos dessa modalidade na gestão e na criação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Há ainda o desafio de ampliar a formação de educadores e gestores específica para a EJA. Nos cursos de graduação em licenciatura e pedagogia, nos cursos de extensão e pós-graduação ainda é tímida a inclusão da EJA como uma modalidade que demanda formação específica. O documento cita que “Mesmo na formação de pedagogos, considerando o elevado número de cursos superiores existentes no país (mais de mil e quinhentos), são poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%)” (Brasil p. 42).

Contudo, mesmo diante desse cenário de desvalorização da EJA nas instituições de formação de educadores e gestores, o documento aponta que, desde a década de 1990, tem havido um esforço por parte em algumas universidades e pós-graduação para a formação de pesquisadores da EJA.

Há que se destacar as contribuições aportadas aos Seminários de EJA no Congresso de Leitura do Brasil (COLE), ao Grupo de Trabalho de EJA (GT 18) e ao Grupo Trabalho e Educação (GT 09) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os inúmeros trabalhos apresentados anualmente nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). (BRASIL, 2009, p. 42)

Nota-se, então, que há um movimento, ainda em fase inicial, por parte do poder público dos entes federativos, com foco no incentivo às pesquisas e formação para a EJA. Mas, para a superação dos desafios colocados para a EJA, muito resta a ser feito. É dever do poder público, juntamente com a sociedade organizada, promover a ampliação desses movimentos de reconhecimento, de pesquisa e de formação específica para a EJA. Vale destacar que esse movimento depende de financiamento por parte do poder público. É

necessário, entre outras coisas, equipar as escolas, contratar recursos humanos e fazer trabalhos de divulgação e incentivo.

Para isso, é preciso superar, também, iniquidade dos recursos do FUNDEB em relação à EJA. Como uma modalidade do ensino básico, os recursos destinados à EJA devem seguir a mesma lógica dos recursos destinados às demais modalidades.

Nesse sentido, é possível verificar um distanciamento entre as questões relativas à EJA trazidas pelo Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA e as políticas que vêm sendo adotadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais por meio do Projeto Somar. O citado projeto, além de fechar as turmas de EJA das escolas piloto, não apresenta nenhuma proposta para essa modalidade da educação básica. Mantendo-se afastado de todas as discussões e demandas sobre EJA que vêm sendo feitas pelos diferentes segmentos da sociedade, dentre os quais, pesquisadores, movimentos sociais, fóruns de EJA e poder público, o Projeto Somar se revela como um obstáculo para a implementação e efetivação das demandas do Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA no estado de Minas Gerais.

### **3.3 A EJA no Documento Final da Conae 2024 e a pauta nacional da EJA**

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005-2014 - PNE) terceira maior lei educacional do país, subordinada apenas à Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394-1996 – LDBEN). A referida legislação tem em seu anexo 20 metas, cada uma delas com estratégias diversas que apontam como chegar à meta de maneira mais detalhada.

Trazendo aqui uma analogia, imagine que voltou de taxi de um jogo de futebol e tenha a necessidade de informar a pessoas dentro de casa que você está em frente ao prédio em que moram. São 2 horas e você está sem chaves, na rua, sem internet, sem telefone, sem voz para gritar e se lembra que a campainha do apartamento térreo em que reside está sem som. Embora seja madrugada, vê que tem gente acordada assistindo TV.

Então, diante da meta de conseguir descansar por 4 horas para ir ao trabalho pela manhã, você visualiza as estratégias de entrar em casa; comer alguma coisa; tomar um banho; dormir. Para tanto, te ocorre a tática de pegar algo no chão da rua e jogar na janela chamando a atenção de quem está na sala. Isso demanda que você elabore o passo a passo de como fazer para que o que você vai jogar, efetive a entrada em casa, garantindo sua alimentação, seu

banho e o seu descanso e não quebre a vidraça. Ou seja, tática que efetive a estratégia e que garanta a concretização da meta.

Isso compreendido, importante registrar que ao analisar as 20 metas do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 com vigência até 2024, verifica-se que a grande maioria delas não foi alcançada. Também as estratégias não foram providenciadas. Aliás, sequer as táticas foram pensadas. Alguém pode pensar que o distanciamento social necessário durante a pandemia da covid-19 seja o responsável. Entretanto, um olhar atento ao calendário dissipará esse pensamento, uma vez que, o PNE é de 2014 e a pandemia é de 2020. Então, bem antes da pandemia que, evidentemente, ampliou as dificuldades inerentes ao processo de adoção de política pública de educação, não houve movimento de gestores, parlamentares e patronais nem mesmo de chamar o taxi.

No que diz respeito à EJA, o não alcance nem mesmo das estratégias se deve a um conjunto de fatores. Destacamos, entre eles, a falta de uma maior participação popular no acompanhamento da execução do PNE; a não responsabilização de municípios, estados e união que enfraquece substancialmente o papel político de indutor de qualidade social da educação que tem o Plano Nacional e suas versões Estaduais e Municipais; ausência de um financiamento adequado, robusto, sério, comprometido com a promoção de oportunidades educacionais para efetivar as metas estabelecidas.

É possível afirmar, portanto, que o Brasil não cumpriu o PNE. Aliás, quanto à EJA, a própria Constituição não tem sido cumprida.

Evidentemente, não termos conseguido efetivar as metas 8, 9 e 10, ou seja, não termos conseguido elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos e nem igualar a escolaridade média entre negros e não negros; não termos conseguido elevar a taxa de alfabetização nem absoluta e nem funcional da população com 15 anos ou mais; não termos conseguir garantir matrículas na forma integrada à educação profissional, deixa uma enorme expectativa quanto ao PNE 2024 — 2034.

No momento em que escrevemos este item, abril de 2024, o novo PNE está em processo de construção já tendo sido entregue pelo FNE ao governo federal. O documento “Relatório Final da Participação de Minas Gerais na CONAE 2024 incluindo as etapas da CONAE-MG 2023”<sup>3</sup> informa todo o histórico do processo desta construção, em específico,

---

<sup>3</sup> Disponível em [https://www.programaejadh.org/\\_files/ugd/01f3ab\\_a125790ea88c409c80c15469b7a57387.pdf](https://www.programaejadh.org/_files/ugd/01f3ab_a125790ea88c409c80c15469b7a57387.pdf)

quanto à atuação da delegação de Minas Gerais participante da Conferência Nacional de Educação 2024.

É possível afirmar que o novo PNE proposto pela CONAE 2024 busca reduzir as desigualdades educacionais resultantes das desigualdades sociais para alcançar os objetivos da educação nacional, ou seja, visando contribuir para a garantia do pleno exercício do direito à educação, verifica-se que tal garantia pode beneficiar sujeitos e coletividades, promovendo igualdade de condições para o acesso, permanência e apropriação do conhecimento na escola.

Segundo o “Relatório Final da Participação de Minas Gerais na CONAE 2024 incluindo as etapas da CONAE-MG 2023”, a discussão que pautou a construção da nova proposta foi dividida em sete eixos, a saber:

Eixo I – O PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa;

Eixo II – A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios;

Eixo III – Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência;

Eixo IV – Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão;

Eixo V – Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde;

Eixo VI – Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência e

Eixo VII – Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

Assim, buscando amparo para a construção desta dissertação em Paulo Freire por considera-lo uma referência da epistemologia decolonial ao fazer a denúncia da

desumanização causada pela opressão e em seguida fazer o anúncio da humanização dos sujeitos como possibilidade de sua libertação, também trazemos aqui a denúncia e consideramos relevante apresentar a aposta em um possível anúncio sobre a EJA no PNE.

Ainda buscando Freire, avaliamos que não há denúncia sem anúncio/não há anúncio sem denúncia, uma vez que se trata da adesão a uma concepção política, intelectual, social, ética e estética de educação. Seria irresponsável de nossa parte denunciar sem apontar alternativas para anunciar um mundo melhor (FREIRE, 2000), neste caso a partir da perspectiva educacional.

Sem desconsiderar a potência da participação das milhares de pessoas que, só em Minas Gerais, se dedicaram a esta construção; sem desconsiderar a seriedade e o compromisso empenhados pelos Fóruns municipais, estaduais, do DF e nacional de educação, em especial, do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais – FEPEMG; sem desconsiderar os esforços de órgãos públicos, autarquias, entidades, movimentos sindicais, movimentos sociais populares, órgãos de controle social, parlamentares, centrais sindicais e confederações de sindicatos representantes de pessoas trabalhadoras, confederação de sindicatos representantes patronais, movimentos em defesa da educação, movimentos de afirmação da diversidade, comunidade científica, entidades de estudos e pesquisas em Educação que se mobilizaram para participar e contribuir; sem desconsiderar a presença relevante embora ainda tímida de pessoas estudantes, famílias das pessoas estudantes, pessoas educadoras populares com atuação amplamente reconhecida na melhoria da educação no território de Minas Gerais, é desolador saber que tudo pode ter sido em vão.

Em primeiro lugar, porque esta leitura ou esta possível falta de perspectiva ganha espaço ao tomarmos conhecimento dos ataques que os setores reacionários, neste momento, expressivos no Congresso Nacional vem se empenhando em direcionar aos avanços democráticos apontados pelo Documento Final da Conae 2024, em especial, aqueles referentes ao combate das desigualdades resultantes de violações históricas que restringem os direitos de pessoas negras, indígenas, pobres, urbanas periféricas, empobrecidas, da EJA, com deficiência, LGBTQIAP+, camponesas, quilombolas, migrantes, assentadas, enfim, aquelas historicamente subalternizadas.

Em segundo lugar, traz preocupação perceber que foram poucos os avanços concernentes à modalidade da EJA, inclusive porque o atual PNE não teve quase nenhuma das suas metas alcançadas. A leitura do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024) na busca pelos avanços identificados nos últimos 10 anos, ou seja,

na vigência do Plano Nacional de Educação (2014-2024), nos remeteu à lembrança da disciplina “A Pauta Nacional da EJA: Realidades, Diagnósticos, Sujeitos e Desafios”, ofertada como optativa, no Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Se trata de disciplina que se propõe analisar a Pauta Nacional da EJA, por meio do estudo de metas e estratégias da modalidade no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014).

Comparando as táticas propostas para se conseguir chegar às estratégias e, por meio destas garantir o alcance das metas propostas nestes dois documentos, encontramos o preocupante quadro a seguir.

**Quadro 1** - Comparativo entre a Pauta Nacional da EJA e o Documento Final da CONAE 2024

NA PAUTA NACIONAL DA EJA DESDE <b>2016</b>	NO DOCUMENTO FINAL DA CONAE <b>2024</b>
<p>1. Assumir a <b>concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular</b> de forma que todas as ações empreendidas tenham como pressuposto o direito à Educação que visa a emancipação popular; a participação popular nos espaços públicos; a equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; o conhecimento crítico e transformação da realidade; a avaliação e sistematização de saberes e práticas; e a justiça política, econômica e socioambiental.</p>	<p>O mais próximo que encontramos não faz referência específica à modalidade e está no parágrafo 651.13.2. Implementar nos projetos políticos-pedagógicos (PPP) das unidades educacionais metodologias, práticas contextualizadas, específicas e adequadas a cada realidade escolar, para crianças, jovens e adultos na perspectiva da educação popular na formação cidadã, de cada sujeito da aprendizagem.</p>
<p>2. <b>Chamada Pública</b> aos educandos para a EJA, da alfabetização à continuidade de estudos, feita pelo MEC como indutor desta ação junto aos gestores municipais e estaduais/distrital, por meio de propaganda nacional na TV a ser divulgada em horário nobre; em rádio em horários adequados; sites</p>	<p>Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.</p>

<p>oficiais; durante jogos de futebol nos campos e na imprensa; pelos Correios por meio de Carta Social; anunciadas no início de sessões de cinema, bem como divulgação feita por lideranças religiosas (padres, pastores, pais de santo...).</p>	
<p>3. é fundamental <b>cessarmos o fechamento de turmas de EJA</b>, pois estamos trabalhando com TRABALHADORES QUE ESTUDAM e não com estudantes que, às vezes, trabalham.</p>	<p>O mais próximo que encontramos foi no parágrafo 1036. 3.3. Estabelecer a limitação de crianças, jovens e adultos por turma, assim distribuídos: 0-2 anos até 8 crianças; 3-5 anos até 15 crianças; fundamental anos iniciais até 25 estudantes; fundamental anos finais até 30 estudantes; médio e superior até 35 estudantes; <b>EJA até 20 estudantes</b>.</p>
<p>4. <b>Base Nacional Curricular Comum para a EJA</b> construída de forma democrática e participativa onde o MEC induza a construção de uma Política Pública de EJA.</p>	<p>Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.</p>
<p>5. <b>Formação inicial de educadores específica</b> para atuar com turmas de EJA.</p>	<p>O mais próximo que consta no referido documento é amplo e está no parágrafo 652. 13.3. Garantir formação inicial e continuada para os profissionais da educação, que atuam em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino na perspectiva da educação popular.</p>
<p>6. <b>isonomia do fator de ponderação da EJA no Fundeb</b>, uma vez que são necessários métodos, materiais didáticos e espaços educativos adequados à modalidade e para isso é preciso garantir a ampliação dos recursos atuais, inclusive com o indicativo real do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), para garantir acesso, permanência e continuidade</p>	<p>O que encontramos no parágrafo 734 é bem menos explícito do que o previsto na pauta nacional da EJA. O texto diz: 1.26. Construir uma política de EJA pautada na qualidade social e alicerçada em um processo de gestão e financiamento, que lhe assegure isonomia de condições em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, na implantação do sistema integrado</p>

da escolarização considerados os custos diferenciados em função da especificidade da modalidade.	de monitoramento e avaliação.
7. Induzir através de financiamento e suporte técnico várias maneiras de <b>oferta da EJA na forma integrada à Educação Profissional</b> (Meta 10 – PNE), sempre de modo a combinar escolaridade e educação profissionalizante, nos moldes do PROEJA, com cursos ofertados, sobretudo pelos IFTs e por gestores públicos, com currículo que dialogue com a qualificação do trabalho dos sujeitos educandos, desde o início até o fim dos cursos.	O que encontramos é mais vago que o previsto no documento da pauta e está no parágrafo 538. 5.1. Oferecimento de, no mínimo, 50% das matrículas de educação de jovens e adultos e idosos na forma integrada à educação profissional nos ensinos fundamental e médio, respeitando as especificidades locais, até o final da vigência do Plano.
8. Garantia da <b>criação e ampliação de novas turmas de alfabetização</b> , que é parte integrante da EJA, para comunidades indígenas, quilombolas, população do campo e privados de liberdade, por meio de mecanismos como a Resolução nº 48.	Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.
09. Fomentar ações formativas e de discussão/proposição de políticas públicas que garantam a <b>visibilidade da EJA</b> , como encontros internacionais, nacionais e regionais, congressos e seminários.	Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.
10. Realização de <b>avaliação externa do Programa Brasil Alfabetizado</b> a fim de propor um novo desenho de atuação para a superação do analfabetismo, com bases na proposta já elaborada em conjunto com Fóruns de EJA do Brasil e Cnaeja, em final de 2013/início de 2014... Sem a etapa inicial, não há como garantir a continuidade de estudos	Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.

para jovens, adultos e idosos sujeitos desse direito.	
11. Garantia da <b>participação popular na elaboração de uma política nacional de educação de jovens, adultos e idosos</b> <sup>4</sup> incluindo especialistas no tema que atuem nas Instituições de Educação Superior, ONGs e redes de ensino, além de movimentos sociais...	536. PROPOSIÇÃO 5. garantir universalização das matrículas na educação de jovens e adultos, em todos os seus territórios, como na educação quilombola, educação indígena, educação do campo e em privação de liberdade, até o 5º ano de vigência do plano, em todas as etapas e modalidades, com padrão de qualidade social, possibilitando o acesso, permanência, continuidade dos estudos; e garantir a superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos em todo o território nacional por meio de uma política nacional de EJA.
12. Instalação, a partir de 2016, de “ <b>Salas de Acolhimento</b> ” <sup>5</sup> , com profissionais qualificados, para atender crianças, nos espaços educativos onde a modalidade é ofertada, para assegurar melhores condições de acesso e permanência dos educandos da EJA.	552. 5.15. Garantir salas de acolhimento para os filhos de mães e pais ou responsáveis, que estudam na EJA, preferencialmente no mesmo local da Escola de EJA ou CEEJBA’s (sic) <sup>6</sup> , com brinquedoteca, biblioteca, alimentação, educadores ou cuidadores.
13. <b>ampliação da oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores no campo</b> , integrada à qualificação profissional com práticas agroecológicas, voltadas à agricultura familiar, à economia solidária sustentável, com enfoque na agroecologia	Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente que tratem da ampliação da oferta de turmas de EJA no campo.

<sup>4</sup> [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes\\_construcao\\_politica\\_nacional.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes_construcao_politica_nacional.pdf).

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/33091-salas-de-acolhimento-garantem-permanencia-de-pais-nos-cursos>

<sup>6</sup> Siglas fazem plural com a desinência “s”, sem apóstrofo

<p>14. aquisição da alimentação escolar, por meio do PNAE, seja, no mínimo, 30% da agricultura familiar para <b>favorecer o desenvolvimento familiar, a sucessão rural e a permanência de jovens e adultos no campo</b>, integrando saberes, lutas e vivências.</p>	<p>O mais próximo que localizamos, embora menos abrangente, foi o parágrafo 1196. 1.13. Reconhecer, garantir e intensificar, inclusive com programas de financiamento adequado e estável, de todos os entes federados, formas de produção baseadas na sustentabilidade socioambiental dos povos originários e tradicionais, pequenos agricultores e assentados, com a valorização de práticas agroecológicas, da agricultura familiar e a biodiversidade, buscando envolver a educação do campo, a educação de jovens e adultos, a licenciatura indígena e quilombola.</p>
<p>15. <b>criação/ampliação da oferta diurna</b> de turmas de EJA</p>	<p>Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.</p>
<p>16. <b>oferta de turmas de EJA em espaços escolares e não escolares</b></p>	<p>Não encontramos proposição e nem estratégia correspondente.</p>
<p>17. criar e garantir <b>condições para que jovens de 15 a 17 anos conciliem educação e trabalho</b></p>	<p>O mais próximo que encontramos foi o parágrafo 516 <b>PROPOSIÇÃO 3</b>. Universalização, até o 2º ano de vigência da lei, com garantia de permanência e padrão de qualidade, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação, e, até o final do período da vigência deste PNE, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 95%.</p>
<p>18. <b>formação continuada de educadores da EJA no âmbito da pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e em serviço</b> para que se tenha um corpo docente especializado na EJA, com metodologia específica e carreira</p>	<p>547. 5.10. Fomentar a produção de material didático, em parceria com Universidades Públicas, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, bem como garantir o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes de EJA à educação</p>

	aos diferentes espaços da escola e à formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA articulada à educação profissional.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Vendo os desafios apontados pelos sete Eixos em torno dos quais o Documento Final foi estruturado é possível visualizar que são: Efetivar o PNE como articulador do Sistema Nacional de Educação; Garantir o direito de todas as pessoas à educação de qualidade social; Assegurar equidade e justiça social na garantia do direito à educação de qualidade social; Institucionalizar a Gestão democrática da educação; Valorizar as pessoas profissionais da educação; Prover financiamento adequado da educação pública com meta do PNE de alcançar 10% Produto Interno Bruto (PIB) e Articular a educação ao desenvolvimento socioambiental sustentável, eixo a eixo, respectivamente.

O que nos mantém esperançosas é o compromisso com a defesa intransigente da Constituição Cidadã aprovado por unanimidade na CONAE 2024. Nesta defesa, é fundamental que o horizonte para daqui a 10 anos seja bastante distinto do atual, com investimentos que estejam sintonizados com o artigo 205 da referida lei que determina que a educação “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, se o PNE atual não garantiu o cumprimento das metas 8, 9 e 10, como vimos anteriormente, não é possível admitir que o novo PNE seja homologado sem as metas, estratégias e táticas bem delineadas. Inclusive, naquilo que dialoga com a meta 20 que trata do financiamento. Entretanto, não é necessário que se “invente a roda” para garantir o resgate desse direito humano sequestrado dos sujeitos da EJA. Buscamos em DA SILVA (2021), melhor explicitação do que pretendemos dizer com nossa análise:

Avalio que não precisamos inventar a roda. Ela já existe e é fácil identificar. Ela é o que os setores conservadores e o campo reacionário vêm buscando destruir: a Constituição Cidadã de 88 e todos os seus direitos derivados. Reza o art. n.º 205 da Constituição que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Temos, na minha leitura da atual conjuntura, três grupos na disputa pela pauta da Educação hoje no país: 1. Nós, que defendemos a escola pública, democrática, popular,

gratuita, laica, inclusiva, de qualidade social como direito; 2. O empresariado nacional da educação, que defende investimento moderado na Educação Pública para poder continuar mantendo seu lucro (que na verdade é concessão do Estado); 3. Aqueles que querem a destruição da escola pública, e que buscam alcançar seu objetivo por meio do sucateamento da estrutura física e dos laços de reconhecimento entre docentes, discentes e famílias, para impor a privatização como solução final. Aplique-se essa compreensão em relação a gênero, negros, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA+, quilombolas, indígenas, movimentos sociais, movimentos sindicais, reforma do ensino médio, supressão de Filosofia, Sociologia, História, Movimento Escola Sem Partido, enfim, a toda a “pauta dos costumes” e veremos por que é que não se trata de cortina de fumaça, mas de consequência atrelada à “pauta econômica”. (DA SILVA, 2021, p.101)

O próprio Documento Final da Conae 2024 informa que:

Para tal, é urgente a consolidação de uma política de educação de jovens, adultos e idosos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive para as pessoas em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – deve prever um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o(a) professor(a) que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores(as) licenciados(as). (CONAE, 2024, p.87)

A mesma autora conclui o pensamento dizendo que:

Quem faz a defesa da Democracia e da Educação Pública precisa se ombrear na prática mantendo as diferenças de análise. Ombrear. Pois a prevalecer o discurso e as práticas em defesa da meritocracia, do empreendedorismo e da individualização, não haverá futuro para nossos jovens pobres. Nem a perspectiva dele. (DA SILVA, 2021, P. 102)

Assim, concluímos a reflexão dizendo que basta que o Congresso Nacional busque as táticas presentes na pauta nacional da EJA, isto é, no documento “Conjunto de Ações elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) a ser efetivado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016” (Da Silva, 2017, p. 25).

Basta que se ocupem de compreender quem são os sujeitos de direitos da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. Para contribuir com tal compreensão passamos agora a tratar, especificamente, dos sujeitos da EJA em Minas Gerais.

### **3.4 Os sujeitos da EJA em Minas Gerais**

O debate sobre a privatização da educação nas últimas décadas, como já explicitado, é parte da agenda neoliberal. Embora possa ser considerado danoso a toda sociedade, os efeitos da destruição da educação pública recaem, sobretudo, nas pessoas subalternizadas pela desigualdade social. (Freitas, 2018; Gentili, 1995).

Por isso, é importante salientar que o objeto desta pesquisa se situa num contexto político de negação de direitos à educação, uma vez que a opção privatista da agenda neoliberal enfraquece a oferta pública destinada, majoritariamente, às pessoas crianças, adolescentes, jovens adultas e idosas da classe trabalhadora. Essa indagação nos trouxe a necessidade de entrelaçar nosso objeto com evidências mais gerais sobre a matrícula na EJA.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa documental para ter dados gerais das matrículas na EJA no Brasil e em Minas Gerais. Obtivemos acesso a informações sobre as matrículas contextualizado com aspectos demográficos a partir dos quais o nosso objeto ganhou contornos mais evidentes.

O Censo Escolar da Educação Básica, 2019-2023 (Brasil, 2023) nos indica que:

- 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, performando uma redução de 2,47 % no último ano;
- A matrícula integrada à educação profissional cresceu 32,2 % nos últimos 5 anos (2019-2023);
- Na EJA, houve uma redução de 20,9% no número de matrículas entre 2019 e 2023 e uma redução de 6,7% em 2023. Sendo 6,9% no Ensino Fundamental e 6,3% no Ensino Médio.

Cabe observar que no Ensino Médio, a rede estadual é responsável por 84,7% das matrículas na EJA, das quais:

- 65% dos educandos possuem menos de 40 anos;
- Entre as mulheres, 59,2 % possuem mais de 40 anos;
- Entre os homens, 52,1% possuem menos de 40 anos;

Os dados dizem, também, que

- No Ensino Médio da EJA, 70,7 % são educandos pretos e pardos;
- No Ensino Fundamental da EJA, 77,7 % são educandos pretos e pardos.

Ainda que em uma análise preliminar é possível constatar uma redução da meta de universalizar direitos à educação, já que há uma redução de matrículas no Ensino Médio, cujos dados, no que se refere à EJA, dão conta de que para as pessoas trabalhadoras essa negação de direitos se mantém. Também, é possível perceber que a mulher trabalhadora é afetada por mais tempo, o que se constata pelo dado da presença delas com idade mais elevada na EJA quando comparado aos homens. As marcas sociais, também, aparecem nos dados com a evidência de que pretos e pardos ultrapassam os 70% de matriculados na EJA.

Considerando o imenso território brasileiro e o contexto espacial do nosso objeto, foi importante verificar alguns dados sobre a EJA em Minas Gerais. A partir dos estudos de Da Silva (2023), anualmente atualizados<sup>7</sup>, tivemos acesso aos dados de demanda na EJA em Minas Gerais, bem como alguns indicativos demográficos. Esse estudo nos oferece dados com ampla abrangência. No entanto, optamos por recortar os dados referentes aos municípios de Belo Horizonte e Sabará.

No município de Sabará, temos uma população de 136.344 pessoas, das quais:

- Com 15 anos ou mais de idade e não alfabetizadas são 4.820 pessoas, ou seja, 3,5 % da população;
- Com 15 anos ou mais de idade e com Ensino Fundamental incompleto são 41.310 pessoas, ou seja, 30 % da população;
- Com 18 anos ou mais de idade e com Ensino Médio Incompleto são 19.550 pessoas, ou seja, 14% da população.

Em Belo Horizonte, temos uma população de 2.512.070 pessoas, das quais:

---

<sup>7</sup> Resultado do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015 com metodologia de triangulação dos dados da PNAD Continua 2023, do IBGE / Censo 2022 e do Banco Multidimensional de Estatísticas. Atualizado, anualmente, em agosto. Última atualização em 2023.

- Com 15 anos ou mais de idade e não alfabetizadas são 54.810 pessoas, ou seja 2,2 % da população;
- Com 15 anos ou mais de idade e com Ensino Fundamental incompleto são 574.740 pessoas, ou seja, 22,8 % da população;
- Com 18 anos ou mais de idade e com Ensino Médio Incompleto são 343.360 pessoas, ou seja, 13,6 % da população.

Nossas reflexões sobre os resultados do Censo (2019-2023) em relação às matrículas no ensino médio e, em especial, na EJA, encontrou reforço em reportagens que analisam e apresentam dados em relação a atual situação dos sujeitos da EJA. Nesse caso, além dos dados espantosos sobre a negação de direito à educação para os sujeitos educandos da EJA, encontramos a especificidade dessa problemática para a juventude.

A matéria da “Agência Brasil”<sup>8</sup>, publicada em 11 de março de 2024, em pesquisa<sup>9</sup> junto ao IBGE, nos lembra que 9,8 milhões de jovens não concluíram a educação básica e não frequentam escola. Esse número é maior do que a população de países como Paraguai, Hungria ou Uruguai.

A reportagem destaca, também, que 78% desses jovens são de famílias cuja renda é de até um salário mínimo per capita e, que 70% desses jovens são negros. Portanto, temos o cruzamento entre a pobreza e a questão racial na formação da maioria dos jovens, sujeitos educandos da EJA

Outro aspecto importante é que 84% desses jovens compõe a força de trabalho familiar, isto é, precisam trabalhar para viver e contribuir no sustento de outras pessoas. Destes, 69% estão ocupados, sendo que dentre eles, 67% estão no trabalho informal. Outros 15% estão desempregados, de acordo com dados revelados pela pesquisa “Juventude Fora da Escola”.

Diante desses percentuais, temos que a reponsabilidade em garantir a sua sobrevivência e a composição da renda familiar tem forte presença entre os sujeitos

---

<sup>8</sup><https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/quase-10-milhoes-de-jovens-sem-ensino-basico-estao-fora-da-escola> . A matéria se baseou na pesquisa “Juventude Fora da Escola, do Itaú Educação e Trabalho e da Fundação Roberto Marinho, baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), em 2022. Acessado em 20/03/2024.

<sup>9</sup> A pesquisa Juventudes fora da escola pode ser acessada na íntegra em <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/publicacao/pesquisa-juventudes-fora-da-escola>

educandos jovens e caracteriza a sua presença ou, na maioria das vezes, sua ausência na EJA. Isso se confirma, ainda, com base na matéria da Agência Brasil, no dado de que esses jovens ficam em média 6 (seis) anos fora da escola.

Interessante analisar que, se entre 18 e 29 anos, temos um intervalo de 11 anos e, segundo os dados dessa pesquisa, uma média de 6 anos fora da escola, é porque nesse intervalo há um retorno à escola, pela modalidade da EJA, bem como algum afastamento. Disso, se evidencia que a vida escolar desses jovens é marcada por interrupções forçadas.

A matéria da Folha de São Paulo<sup>10</sup>, publicada em 11 de março de 2024, traz um aspecto interessante:

- 73% desses jovens gostariam de voltar para a escola e concluir os estudos;
- para 52% deles, a educação básica pode melhorar o emprego;
- 28% desses jovens gostariam de fazer uma faculdade, ou ter uma profissão;
- 12% gostariam de “ter estudo para ser alguém na vida”;
- e, 11% para ter mais conhecimento.

O número de 73% de jovens que desejam retornar aos estudos revela que uma política pública de Estado para EJA teria forte adesão social. Falamos em política pública para deixar a entender que não é somente uma determinada abertura quantitativa de matrícula, mas, de ações permanentes e garantidores de continuidade de estudos que sejam pedagógicas, curriculares e com condições de existência e permanência, dentre outros ações necessárias para o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento escolar produzido cientificamente, acumulado historicamente e divulgado socialmente.

Como os dados mostram, o dilema em conciliar trabalho e escola que se coloca para os adultos sujeitos da EJA, já está marcado na juventude filha da classe trabalhadora. Evidentemente, o adulto carrega a sua especificidade, pois são mães, pais, avós e, via de regra, respondem pela renda familiar e pelo cuidado com as pessoas ainda crianças e adolescentes.

---

<sup>10</sup> <https://www.printfriendly.com/p/g/uPRW2p>. A matéria se baseou na pesquisa “Juventude Fora da Escola, do Itaú Educação e Trabalho e da Fundação Roberto Marinho, baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), em 2022. Acessado em 19/03/2024.

Todavia, os dados da matéria mostram que a relação desses jovens com o mundo do trabalho pode estar no centro de suas impossibilidades de ter uma vida escolar menos interrompida.

E, por isso, ampliam-se as possibilidades de efetivar o direito à educação de pessoas trabalhadoras na medida em que se reconhece que na EJA refletem com muita força a realidade social, econômica, racial e política.

O quadro da EJA em Minas Gerais ganha um capítulo à parte com o advento do Projeto Somar que, ao privatizar o ensino público nas escolas aqui pesquisadas, trouxe quantitativos nocivos aos sujeitos educandos, quanto à matrícula da EJA. Também, já na dimensão qualitativa, outro aspecto nocivo foi o não reconhecimento da experiência com a modalidade por parte das escolas que foram privatizadas; a identificação dos sujeitos com aqueles espaços escolares; bem como, a organização dessas pessoas para os deslocamentos que conciliam trabalho, moradia e escola.

As três escolas privatizadas, sendo duas em Belo Horizonte, Escola Estadual Francisco Menezes Filho, Escola Estadual Maria Andrade Resende e uma em Sabará, Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, segundo dados fornecidos pela própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais<sup>11</sup> juntas tiveram:

Em 2021, último ano da escola pública, 339 pessoas matriculadas na EJA para o Ensino Médio.

A partir de 2022, com a implantação do Projeto Somar, essas escolas deixaram de ofertar a modalidade da EJA. Com isso esses estudantes foram direcionados para outras escolas. O efeito foi que, de acordo com os dados fornecidos pela SEE-MG:

- Em 2022, dessas 339 pessoas matrículas em 2021, apenas 58 fizeram matrícula na EJA;
- Em 2023, dessas 339 pessoas matriculadas em 2021, apenas 13 fizeram matrículas na EJA.

A partir desses dados, podemos constatar que já em 2022, no primeiro ano do Projeto Somar, 281 pessoas ficaram sem estudar em escolas na modalidade EJA. Em 2023, a informação das 13 matrículas não informa se foram do universo das 58 matrículas de 2022, ou se foram matrículas de outros educandos que não se matricularam em 2022.

---

<sup>11</sup> Dados fornecidos por mensagem de e-mail pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação em 29 de fevereiro de 2024.

Assim, em uma hipótese otimista, somando as 58 matrículas de 2022 com as 13 matrículas de 2023, chegaríamos ao número de 268 pessoas que não retornaram aos estudos da EJA, após a implantação do Projeto Somar nas escolas em que estavam estudando. Em termos percentuais, mesmo na melhor das hipóteses, isso diz que, a partir do Projeto Somar, houve uma queda da matrícula, queda na garantia do direito constitucional de 79%.

Porém, em uma hipótese mais negativa, se for considerado que essas 13 matrículas de 2023 foram do universo das 58 matrículas de 2022, temos a possibilidade de que 45 pessoas tenham sido impedidas de seguir na EJA mais uma vez. Por essa possibilidade, a partir do Projeto Somar teríamos uma queda da matrícula, repito queda na garantia do direito constitucional de 96,08%.

Ao considerar a pesquisa de Rodrigues (2023), nos deparamos com outros números de matriculados nas escolas que foram privatizadas. A partir de uma sistematização com dados de Rodrigues (2023), temos que essas escolas juntas, tiveram:

- Em 2019, último ano antes da Covid-19, 416 matrículas na EJA;
- Em 2021, último ano antes do projeto Somar, 397 matrículas, mais ainda que as 339 informadas pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação.

Fazendo cruzamento dos dados apresentados por Rodrigues (2023) com os dados da Secretaria Estadual de Educação sobre as matrículas em 2023, vamos obter dados mais perversos sobre a queda nas matrículas da EJA a partir do advento do Projeto Somar.

A síntese da queda das matrículas nas escolas privatizadas a partir do Projeto Somar, mostram uma queda mais elevada do que os dados em Minas Gerais e no Brasil. Mesmo que em números absolutos, as matrículas nas escolas privatizadas não atendam a demanda sobre a EJA em Belo Horizonte, os dados mostram que a privatização da educação atinge com muita dureza aqueles que historicamente foram alijados do acesso à educação, ou seja, mais pobres e negros.

Os números sobre a queda na matrícula já indicam uma piora no acesso dos sujeitos da EJA ao direito à educação. Porém, é importante dizer que os números são um tipo de linguagem que nos permite fazer análise comparativa e, para falar em direito, é necessário falar em pessoas, em vidas, em projetos, em cidadania e em instituições que cuidam ou deveriam cuidar disso.

Nesse sentido, o Projeto Somar pode ser um impeditivo para que o poder público cumpra, e garanta, o direito social de ter acesso à escola em relação ao cumprimento dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal, quando dizem que

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Dessa forma, se responsabiliza, por exemplo, pelo não cumprimento de outros direitos como a saúde e o trabalho, uma vez que na escola há possibilidade de desenvolvimento cultural, ampliação do acesso à informação confiável que tem impacto no conhecimento das pessoas para o cuidado com a saúde, com o meio ambiente e com instrumentos que melhoram a sua relação com o mundo do trabalho e sua qualidade de vida.

### **3.5 A pauta nacional da EJA e a reiteração da negação de direitos para os sujeitos: o Projeto Somar em Minas Gerais**

A pauta da EJA pode ser, num primeiro momento, entendida como uma conquista histórica dos movimentos sociais e, num segundo momento, como uma referência de luta para os desafios atuais da modalidade.

Como nos lembram Arroyo (2017), Da Silva (2017) e Soares (2017), a EJA sempre foi parte das lutas históricas em defesa do direito à educação. No entanto, as políticas educacionais para a EJA são tardias e, ainda, com avanços a fazer. Nesse sentido, Da Silva (2017) ressalta a importância de uma convocação do Ministério da Educação, feita em 2015, para o “Grupo de Trabalho (GT) de Redimensionamento da Política Nacional de EJA ao longo da vida, na perspectiva da Educação Popular que construímos.” (2017, p. 25).

De acordo com essa autora, ainda em 2015, como parte das ações desse GT composto por “[...] Fóruns de EJA do Brasil, Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e

Fórum Nacional de Educação (FNE) (2017, p. 25)”, foram sistematizadas propostas para a EJA no Brasil a partir de construções de décadas anteriores.

Assim, esse esforço coletivo produziu a pauta nacional da EJA intitulada como

Conjunto de Ações elaborado pelo Fóruns de EJA do Brasil, pela ANPEd e pela CNAEJA a ser efetivado pelo MEC em 2016. Este conjunto de ações foi extraído das deliberações do XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) realizado em Goiânia, de 18 de novembro de 2015 e é, até aqui a pauta nacional da EJA [...] (DA SILVA, 2017, p. 25).

A pauta nacional da EJA foi, então, sistematizada em 22 (vinte e duas) ações que perpassam por temas como, Educação Popular em diálogo com a formação profissional, comunicação e visibilidade da EJA, gestão democrática e políticas educacionais, currículo, formação inicial e continuada de professores, financiamento e recursos públicos, participação popular, inclusão, alfabetização como momento inicial da modalidade, continuidade de estudos e articulação política.

Ressalta-se, ainda, como nos lembra Da Silva (2017), que a pauta nacional da EJA esteja coerente com “[...] educação escolar com garantia de educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação [...]”. (Da Silva, 2017, p. 35).

Dentre as mais de duas dezenas de ações propostas pela pauta nacional da EJA, destacamos como referência para o debate do nosso objeto as de números 3 e 15. Isso, porque a ação de número 3 indica que o poder público é sabedor de que a pauta nacional da EJA se contrapõe a qualquer possibilidade de fechamento de turmas:

Nota Técnica do MEC aos gestores, apresentando a necessidade de ações articuladas às políticas de acesso e de permanência tendo o MEC como indutor, por meio de um documento que pontue [...] que é fundamental cessarmos o fechamento de turmas de EJA, pois estamos trabalhando com TRABALHADORES QUE ESTUDAM e não com estudantes que, às vezes, trabalham. (DA SILVA, 2017, p. 27).

Em outro ponto do documento, a ação de número 15, destaca a necessidade de garantir o direito à educação, mais especificadamente, com o aumento da oferta de vagas, condições de permanência e apropriação do conhecimento escolar para os sujeitos da EJA. “Fomentar a criação/ampliação da oferta diurna de turmas de EJA de maneira a atender àqueles trabalhadores que

dela tenham necessidade e a jovens, entre os 15 e os 17 anos, que assim o desejarem. Este atendimento deverá ser sempre casado com os retornos obtidos pela Chamada Pública.” (Da Silva, 2017, p. 27)

Verificamos, também, que no documento como um todo e, em especial, nessas duas ações, um grande esforço, por parte das pessoas e grupos defensores da EJA como um direito, para a sua ampliação, qualificação, garantia de acesso e permanência, bem como para a formação básica e profissional das pessoas educandas, a participação democrática nas tomadas de decisões, dentre outras demandas, se fez presente.

Essas ações nos levaram a questionar sobre o fechamento das turmas de EJA nas escolas onde o Projeto Somar foi implementado. Observamos que essa medida vai na contramão do que as legislações que tratam da modalidade apontam. A construção e implementação do Projeto Somar se deu sem o diálogo e a participação da população, das pessoas educandas e profissionais da educação, sem o conhecimento amplo, inclusive, por parte de órgãos de Estado de controle social situações que nos levam a questionar sobre uma possível falta de transparência em relação ao processo e aos seus objetivos.

No caso da EJA, esses questionamentos se acentuam, uma vez que, além das questões já citadas, as turmas foram fechadas sem se considerar tudo o que já foi pensado, discutido, planejado, produzido e colocado em prática para a modalidade até aqui, como, por exemplo, as ações propostas na pauta nacional, de acordo com o que podemos perceber.

O fato de a EJA não estar inserida no Projeto Somar, sugere seu viés neoliberal, no qual, a garantia da educação como um direito é suprimida pela ideia de que a educação é um investimento necessário para atender a demanda de recursos humanos para o mercado.

A nossa hipótese, então, é de que, nessa lógica, não faria sentido o investimento na EJA, uma vez que, seus sujeitos são vistos pelo mercado como pessoas que já estão com a vida “pronta”, que estão na escola “somente” para ter a oportunidade de concluir os estudos, porém, não darão o retorno condizente com o investimento financeiro feito. Investimento este que na lógica neoliberal se configura como gasto.

Para fortalecer nossa argumentação contra o avanço do capital privado na educação pública brasileira refletido pelo Projeto Somar, citamos um trecho do Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Desde o final da primeira metade do século XX, os sistemas nacionais de educação vêm

decidindo seus rumos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-nação que assinaram a referida Declaração. Entre nós, brasileiros, só em 1988 o direito à educação para todos voltou à Constituição Federal, devendo-se abandonar, portanto, qualquer lógica de oferta de atendimento como “oportunidade” e “chance” outorgadas à população. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. (BRASIL, 2009, p. 28)

Amparados pelo exposto no referido documento, reiteramos a importância de se investigar as possíveis ameaças que o Projeto Somar representa para a garantia de acesso e de permanência na EJA para os sujeitos deste direito que assim desejarem.

A privatização da educação favorece a não efetivação do direito à escolarização para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, ou onde quer que for, e mostra que a pauta nacional da EJA fica sob ameaça, chegando a ser invisibilizada, quando o direito à educação é tratado como uma mercadoria.

No caso mais específico da nossa pesquisa “Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?”, a pauta nacional da EJA se vê ameaçada pela privatização de escolas públicas<sup>12</sup> em Minas Gerais. Essa preocupação é compartilhada pelo sindicato da categoria docente – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), por exemplo, que critica o Projeto Somar “[...] A medida em que fere os princípios constitucionais e é uma forma de privatização das escolas e da educação pública”. (CUT-MG, 2023, p. 27).

Nesse sentido, trazemos a nossa preocupação em relação às possíveis perdas e retrocessos que o Projeto Somar, implementado, em 2021, pelo atual Governo do Estado de Minas Gerais por meio da Secretaria de Estado da Educação, vem representando para a Educação de Jovens e Adultos, por enquanto, nos pilotos implantados na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O levantamento bibliográfico realizado para a escrita do Estado da Questão da nossa dissertação revelou que o referido projeto, implementado, até então, em três escolas estaduais

---

<sup>12</sup> O Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG) também encabeçou documento em que faz duras críticas às ideias de privatização da educação pública. In: <http://forumeja.org.br/mg/node/1762>. Acessado 02/04/2023

da Região Metropolitana de Belo Horizonte, está inserido em um contexto de avanço do neoliberalismo contra a educação pública. Durante as leituras, percebemos que, a crise que atingiu o capital nas últimas décadas, incentivou a penetração do capital privado em serviços públicos que, até então, eram de responsabilidade do Estado, como, por exemplo, na saúde, na segurança e na educação. Assim, também é flagrante o escoamento de verba pública para a iniciativa privada por meio das parcerias público privadas (PPPs).

Analisando esse fenômeno no nosso campo de pesquisa, a educação, podemos perceber que, na esfera pública, o neoliberalismo avança, por exemplo, com a presença das Organizações da Sociedade Civil (OSC)<sup>13</sup>. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), essa é uma estratégia dos governos neoliberais de transferência de verbas públicas para instituições privadas.

Esse é o caso do Projeto Somar. Nesse modelo, as escolas são geridas pelo setor privado, sendo pensadas na lógica do mercado, onde a educação é tratada como uma mercadoria, não como um direito. Inserida nessa lógica, a educação passa, então, a ser pautada por propostas pedagógicas embasadas em ideais como o da competitividade, do resultado e da meritocracia.

O Projeto Somar negligencia a pauta da EJA, de um lado porque descumprir pontos importantes e, por outro, pelo seu viés antidemocrático. Assim, sem nenhum diálogo com a comunidade, com os professores e com pesquisadores do Campo da Educação, o Projeto Somar fechou as turmas de EJA nas três escolas em que foi implementado.

Diante disso, há fortes elementos para dizer que o Projeto Somar, ao desconsiderar a organização do trabalho docente e do trabalho pedagógico nas escolas privatizando-as em parceria com o Governo Estadual, desorganizou o plano de vida dos sujeitos educandos da EJA matriculados nessas escolas e desarticulou a sua possibilidade de ver garantidos o acesso e a permanência nesse lugar de direito das pessoas educandas da EJA.

Para além das escolas e dos sujeitos afetados em Minas Gerais, o Projeto Somar representou retrocesso em relação a todas as conquistas alcançadas pela modalidade, ainda que timidamente, nos governos após a redemocratização do país. O Projeto Somar traz uma anti-pauta da EJA.

---

<sup>13</sup> Instituídas no Governo FHC por meio da **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Para o ANDES, as OSC devem ser compreendidas no contexto dos ajustes neoliberais que marcaram o estado brasileiro a partir de 1990.

## **4 O NEOLIBERALISMO E SEU AVANÇO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA**

Os questionamentos do objeto dessa pesquisa, cujo pano de fundo é o tratamento dado aos sujeitos da EJA, estudantes egressos de escolas públicas de Minas Gerais que foram privatizadas em 2021, solicitam uma reflexão sobre qual concepção de Estado daria prioridade à privatização de escolas, ao invés de apoiar a escola pública de qualidade social.

Não obstante, muitas são as investidas do setor empresarial na educação escolar ofertada pelo poder público, ora discutindo os conteúdos e as perspectivas teórico-metodológicas, outras vezes com as suas próprias escolas e, ainda, em ingerência formal na gestão de escolas públicas como, por exemplo, o caso do “Projeto Somar”, em Minas Gerais a partir de 2021. Diante disso, o debate envolvendo o Estado e o interesse público sobre o direito à educação acaba por marcar as nossas reflexões referentes à Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, buscaremos trazer reflexões que qualifiquem o debate sobre a presença dos interesses empresariais na educação pública.

### **4.1 Neoliberalismo e Educação**

A presença de interesses privados e a oferta estatal das coisas públicas, segundo Frigotto (2004), não é recente. Segundo este pesquisador, desde sempre, no modo de produção capitalista, os posicionamentos do capital marcaram as concepções de educação, em instituições públicas e privadas.

No caso dessa pesquisa, o debate sobre o estado referente aos possíveis impactos da afirmação do neoliberalismo no Brasil, em especial sobre a educação, nos exigindo uma breve contextualização histórica das ideias neoliberais. Como diz ampla literatura, as repercussões do Estado neoliberal chegaram em várias esferas sociais (Anderson, 1995; Gentili, 1995) e, ao que nos afeta nessa pesquisa, os impactos na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, buscaremos discutir as articulações entre o neoliberalismo e a educação como base de análise da privatização de escolas públicas em Minas Gerais.

Formalmente, a proposta neoliberal surge, em 1947, com Hayeck, com um teor de forte crítica ao avanço de direitos trabalhistas e da representação sindical nos Estados Unidos da América e, especialmente, na Europa. (Anderson, 1995). Perry Anderson explica que:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. (ANDERSON, 1995, p. 9).

A implementação real do Estado neoliberal vai ocorrer somente em fins da década de 1970. Essa distância de tempo entre as primeiras formulações neoliberais, na década de 1940, e a sua implementação, em fins da década de 1970 tem uma explicação centrada na correlação de força política entre aqueles que defendiam o interesse público e os que defendiam os interesses privado, a qual, em certa medida, favorável aos sindicatos. De acordo com Anderson (1995) pela força política e social acumulada pelos trabalhadores americanos e europeus, principalmente, reforçada pelos efeitos positivos da relação do taylorismo/fordismo e o Estado de Bem Estar Social (Hobsbawm, 1992; Pochmann, 2011) sobre o qual falo a seguir.

Nas primeiras décadas do Pós Guerra, segundo Anderson (1995) e Hobsbawm (1992), diversos fatores, como a crise de 1929 e sua dramática consequência na manutenção de empregos, a afirmação política da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o colapso civilizatório das duas grandes guerras (1914-1918) e (1939-1945), enfraqueceram as teses liberais de Estado mínimo e de que o mercado se auto regula.

Assim, o contraponto ao pensamento liberal clássico, mesmo considerando o crescimento dos sindicatos e dos partidos de esquerda, especialmente na Europa, viria na ordem da economia de mercado<sup>14</sup>, assumida por outra noção de Estado, o chamado Estado de Bem Estar Social/Welfare State, ou keynesianismo<sup>15</sup>. O Estado de Bem Estar Social encontrara amplo apoio social, de um lado porque mantinha a economia de mercado e a multiplicação do capital e, por outro, porque, ao criar condições para elevação da produção e do consumo, acabava por incluir as pessoas trabalhadoras num pacto social que para ter algum sucesso demandaria, também, uma certa elevação da qualidade de vida desses indivíduos. (Antunes, 2001; Pochmann, 2011).

---

<sup>14</sup> Deve-se lembrar que houveram outros eventos históricos de oposição ao pensamento liberal. Pelo viés de direita, o nazifascismo e, pela via da esquerda, a experiência soviética e a Revolução Chinesa em 1949. (Hobsbawm, 1992).

<sup>15</sup> John Maynard Keynes, economista inglês, defende a tese de que o liberalismo falha ao não intervir para diminuir a tendência de desigualdades capitalistas. A partir da crise de 1929, suas ideias ganharam mais espaço e, principalmente com o “New Deal” nos E.U.A, a intervenção do Estado mostrou-se necessária para salvar a economia capitalista. Assim, muitas vezes se lê keynesianismo, Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social (Anderson, 1995; Hobsbawm, 1992).

De acordo com Hobsbawm (1992), o período de 1945 ao início da década de 1970 foi a “pax de ouro” do capitalismo, com extraordinário aumento das taxas de produção e consumo e com amenização das desigualdades sociais e econômicas da lógica capitalista e, ainda, um notável avanço na qualidade de vida dos trabalhadores europeus e norte americanos. Tal situação produziu uma blindagem para as contestações mais radicais dos trabalhadores. Conforme Anderson, “[...] *Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado*” (1995, p. 10).

Contudo, a crise do petróleo, em 1973, vai atingir os países europeus, já que precisavam importá-lo e, como consequência vai encarecer a manutenção dos seus compromissos sociais. Dessa forma, aos olhos dos capitalistas, não seria mais possível de se arcar com o custo do Estado de Bem Estar Social.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Na década de 1970, o desemprego no setor industrial, em função da reestruturação produtiva iniciada no Japão com o toyotismo, trouxe uma certa diminuição do poder dos sindicatos favorecendo, assim, a retomada das ideias neoliberais. Em outras palavras, a implementação do Estado neoliberal deveria contar com o desmonte da capacidade de organização das pessoas trabalhadoras e de seus direitos legais, como ressalta Anderson:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p. 10).

No início da década de 1980, alguns países mais industrializados foram aos poucos finalizando a passagem do Estado de Bem Estar Social para o Estado neoliberal:

[...] Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha [...]. (ANDERSON, 1995, p. 11).

Interessante que uma constatação feita por Anderson na Inglaterra, entre a década de 1980 e a década de 1990, não parece estranha ao que foi vivido por muitos trabalhadores brasileiros:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 11).

No Brasil, o neoliberalismo chega em início da década de 1990 com Collor e Itamar Franco e, sobretudo, a partir de 1994, com o governo de Fernando Henrique Cardoso. (Pochmann, 2011; 2022).

O neoliberalismo no Brasil, em seu início, vai ser marcado por uma defesa das privatizações de empresas estatais, por críticas ao tamanho do Estado e pela defesa da inserção da economia brasileira na globalização como, por exemplo, a importação de automóveis. (Pochmann, 2011; 2022).

O neoliberalismo no Brasil trouxe um paradoxo, quando comparado aos seus efeitos na Europa, uma vez que não houve um Estado de Bem Estar Social a ser desmontado no Brasil. A defesa do Estado mínimo foi sobre um Estado que já era mínimo. Nesse sentido, a ideologia neoliberal concentrou-se muito em uma forte crítica ao funcionalismo público e, gradativamente, a defesa de uma maior ingerência da visão empresarial na gestão da máquina pública.

Essa perspectiva demandava a construção de “novos sujeitos sociais”, que esperassem menos do Estado e mais das “organizações não governamentais”, que se adaptassem a flexibilização de direitos sociais e vissem no mérito pessoal as condições para a mobilidade social sob a perspectiva de uma concepção empresarial influenciada. (Pochmann, 2022). Nesse sentido, desde o início, o neoliberalismo buscou aproximação com o Campo da

Educação, ou seja, atuou de diversas formas na educação escolar com vistas à formação de uma nova cultura de cidadania, sem com isso garantir ou defender a universalização de direitos, portanto, sem alterar o quadro de exclusão do acesso à educação.

#### **4.2 Estado e educação**

A educação escolar, no Estado Moderno, ganha uma centralidade importante na produção e reprodução da cultura, isto é, de uma visão de mundo para as relações entre capital e trabalho. (Buffa, 1995). Por isso, trabalhadores e capitalistas sempre disputaram concepções acerca da escola, no âmbito do Estado e/ou de ações privadas. (Gentili, 1995; Frigotto, 2004; Torres, 1995).

Para a consolidação da ordem burguesa, a educação escolar assumida pelo Estado trazia a possibilidade de conformar um novo tipo de sujeito, o “cidadão, e não mais o súdito”, ajustado aos comportamentos e saberes na concepção burguesa de Estado Moderno. (Buffa, 1995).

Achamos interessante a observação de Torres de que a partir do Estado de Bem Estar Social houve uma grande expansão da oferta de escolarização, em alguns países, entretanto, sem superar a perspectiva liberal:

O papel e a função da educação pública foram expandidos, ainda que seguindo as premissas estatais do passado. Na medida em que a educação pública postulava a criação de um sujeito pedagógico disciplinado, o papel, a missão, a ideologia e o treinamento dos professores, assim como as noções fundamentais do currículo escolar e do conhecimento oficial, foram todos eles profundamente marcados pela filosofia predominante no Estado, isto é, pela filosofia liberal, ainda que paradoxalmente estatizante. (TORRES, 1995, p. 113).

O pacto social entre capital e trabalho do Estado de Bem Estar Social se baseava em uma cidadania referendada na inserção de salário e consumo. Dessa forma, a escola reforça a moral do trabalho como fator de cidadania, de mobilidade social e de desenvolvimento econômico.

No entanto, como salienta Frigotto (2004), na medida em que o desemprego na sociedade é parte de sua funcionalidade, foi necessária uma ideologia que justificasse as

desigualdades necessárias ao bom funcionamento do capitalismo. É dessa necessidade que surge a “Teoria do Capital Humano<sup>16</sup>”, segundo a qual, a educação não é um gasto, mas um investimento e que a diferença sócio econômica entre grupos sociais de um mesmo país pode ser superada com a elevação da oferta de escolarização. Com essa teoria, também, se diz quando se compara a desigualdade entre as nações, cujo nível de escolarização indica o lugar de desenvolvimento social e econômico de cada país (Frigotto, 2001; 2004).

No caso brasileiro, como já foi dito, o Estado de Bem Estar não se efetivou. Dessa forma, nem mesmo a escola “estatizante” e liberal (Torres, 1995), foi universalizada, como atestam os números assustadores de pessoas não alfabetizadas ou que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, como mostram os resultados apresentados pelo Censo de 2022

Em 2022, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste.

Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.

[...]

No Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o ensino médio completo em 2022.

[...]

Cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o ensino médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola. (BRASIL, 2022).

A dificuldade de debater o direito à educação no Brasil aumenta diante das grandes desigualdades regionais e sociais. É possível constatar que determinadas regiões, sobretudo, marginalizadas da “modernidade urbana”, ou seja, o campo e as periferias das grandes cidades brasileiras possuem os menores índices de escolarização. Também, a formação social brasileira, com suas marcas sociais, reitera e piora essas desigualdades. A não universalização do direito à educação, e de outros direitos sociais, tem cor, gênero e classe social<sup>17</sup>.

Para Giron, o neoliberalismo reduz o ser humano a mero consumidor e expectador da

---

<sup>16</sup> A quem se interessar por melhor compreender a questão, sugerimos a leitura atenta de SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

<sup>17</sup> Dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2022.

liberdade econômica das grandes organizações, com influência financeira a nível nacional e mundial. Inserida nesse cenário, “[...] a educação passa a ter uma proposta semelhante, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho por meio da transmissão de tal ideologia e de uma qualificação competitiva” (Giron, 2008, p. 20).

Frigotto (2004) nos ajuda, quando lembra que a “Teoria do Capital Humano”, foi reatualizada nas décadas de 1980/1990 e, mais recentemente, nos anos 2000. Para esse pesquisador, a reestruturação produtiva, na medida em que elimina postos de trabalho, vai precisar de outro arcabouço ideológico para justificar o papel e a função da escola.

Assim, se antes a escola era tida como o investimento necessário para eliminar as desigualdes sociais, pela via do acesso ao emprego com carteira de trabalho e direitos sociais, ainda que para uma parte da sociedade, essa visão do papel social da escola não vai se repetir no contexto neoliberal. A Teoria do Capital Humano vai trazer para a educação a exigência de alternativa ao desemprego como, por exemplo, o empreendedorismo e a educação continuada em infinitos cursos de formação profissional de curta duração.

Nesse sentido, o desemprego estrutural provocado pelo regime de produção flexível e a diminuição da presença do Estado na vida social e econômica precisará ser justificada com propostas pedagógicas. De acordo com Gentili

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. [...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente,- despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 244-245).

Gentili diz que o neoliberalismo, para tentar efetivar o seu entedimento de educação escolar, construiu duas estratégias discursivas, uma delas é a ideia de “qualidade da escola como propriedade”. Para Gentili

[...] para conservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que inalienavelmente - deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais [...] A qualidade da educação como propriedade esta sujeita a tais regras e só nela, enquanto propriedade, pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define

por sua condição de não direito. (GENTILI, 1995, p. 246-247).

Outro discurso é o da “educação para o (des) emprego”. Para Gentili, na concepção neoliberal, o emprego, tal como a educação de qualidade, não é um direito. E, mesmo para aqueles que tiveram acesso a educação de qualidade, em caso de desemprego, somente o mercado pode corrigir a relação da expansão de formação com as vagas disponíveis. (Gentili, 1995).

Por essa via, assume-se que o desemprego estrutural não deve ser combatido, mas sim, a oferta de escolarização deve ser regulada para não inflar o mercado com pessoas escolarizadas. Portanto, há um esvaziamento da educação, como um direito social e, como consequência, uma carga subjetiva sobre as pessoas, sobretudo, das camadas desfavorecidas, de que elas mesmas são as grandes responsáveis pela sua empregabilidade.

Na prática, a transferência de problemas estruturais, que deveriam ser resolvidos pelo Estado, para as pessoas tende a ampliar a concepção de educação como uma mercadoria, pois a solução efetiva é buscada no mercado. Nesse sentido, observa-se que é relativamente comum a oferta de cursos de qualificação profissional ou de suplência por entidades privadas aos trabalhadores.

E, ainda, nesse contexto neoliberal, de responsabilizar as pessoas pela escolarização, e pela qualidade da mesma, temos uma distorção no compromisso do Estado com a educação pública. Constantemente, assistimos um discurso em defesa da educação pública, haja vista o impacto eleitoral que esse debate traz em todas as classes sociais.

Entretanto, os governantes sempre apresentam argumentos para a não mobilização de recursos financeiros do fundo público para efetivar o direito à educação e, com isso, a universalização desse direito é mais presente no discurso do que na prática. Gentili lembra que um direito não pode ser efetivado em um vazio, “partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de defender tais direitos”. (1995, p. 247). Ainda, de acordo com este autor:

Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um direito é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso dos países latino americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”. (GENTILI, 1995, p. 249).

O impacto do neoliberalismo na educação não se limita à diminuição da responsabilidade do Estado e ao apelo subjetivo para que as pessoas, individualmente, cuidem da sua escolarização e da qualidade da mesma. Há um conjunto de outras coisas que acabaram impactando a noção de gestão democrática, a escola como espaço de sociabilidade, a concepção de currículo escolar e a relação da escola com o mundo social, comunitário ou nacional.

Alguns autores discutem, inclusive, que na perspectiva neoliberal as ideias do trabalho nas fábricas retornaram como referência para organização do trabalho escolar, a partir dos paradigmas do toyotismo. A ideia de flexibilidade, de polivalência e de qualidade total passou a compor documentos e propostas pedagógicas em vários estados brasileiros. (Candiotto, 2002)

Outras ações indicam que a ingerência empresarial sobre a educação pública passa pela presença na gestão escolar, às vezes, indiretamente, por meio de parcerias com secretarias de educação, que permitem a construção de currículos e seleção de materiais didáticos ou, em situações de uma ação direta na gestão escolar, na qual uma entidade privada usa a estrutura física de uma determinada escola “pública”, inclusive, o nome da escola, mas seleciona os profissionais, elege o currículo, concebe as avaliações de desempenho e determina o salário dos docentes. (Fávero, 2022; Freitas, 2018).

Esse é o caso da privatização de três escolas públicas em Minas Gerais. A partir de 2021, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais apresentou o “Projeto Somar”, que estima uma gestão escolar compartilhada com Organizações Organizações Sociais da Sociedade Civil (OSC), inicialmente dirigido para três escolas estaduais de ensino médio, Estadual Francisco Menezes Filho e Maria Andrade Resende, em Belo Horizonte e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará, região metropolitana da capital. Tem-se que, até o presente momento, a gestão escolar vem sendo assumida por uma entidade privada<sup>18</sup>, inclusive, de fora de Minas Gerais. De acordo com Fávero (2022)

Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE – MG), denuncia que a proposta do governo não foi discutida com os setores interessados e se resume em uma política sem participação popular, pensada e construída de cima para baixo. Uma reforma tão profunda em um direito

---

<sup>18</sup> Associação Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, uma empresa privada sem fins lucrativos que administra um colégio homônimo em Feira de Santana – BA.

social fundamental como a educação precária, segundo o sindicato estadual, ter sido debatida por especialistas de forma transparente e com a participação de entidades representativas tanto do magistério quanto do movimento estudantil. Destaca-se que a apresentação do projeto se deu durante o período da pandemia da Covid-19, situação em que estudantes e professores trabalhavam em modelo remoto e que dificultaria ainda mais o debate e a resistência frente à proposta. (FÁVERO, 2022, p. 04).

Já pelas informações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o “Projeto Somar”, “[...] tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.” (SEE-MG, 2021b, p. 5). No mesmo texto, é possível perceber um encurtamento da noção de “educação pública”, atrelada apenas ao aspecto de não haver cobrança de mensalidades, “Importante ressaltar, que no modelo proposto, a Escola permanece pública e gratuita, integrante da rede estadual, com matrículas sob gestão da SEE” (SEE-MG, 2021b, p. 5). Como se vê, não se menciona a noção de “público” na perspectiva de qualidade social e, tampouco, de gestão democrática da escola.

### **4.3 Interesses públicos para a oferta da EJA**

A EJA, desde sempre, expressa as contradições das desigualdades capitalistas, motivo pelo qual há interrupções da trajetória escolar, bem como as motivações para que os sujeitos retornem à escola. Essas contradições colocam em confronto os interesses privados e os interesses públicos sobre a educação escolar.

Com a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, a EJA ganha status de direito social, ainda que, somente com a LDB 9495/96, a modalidade passe a compor a educação básica. A partir daí, a EJA foi consolidada como um dever do Estado e um direito de todas as pessoas brasileiras. E, mesmo assim, temos na atualidade milhões de pessoas que continuam sem a oportunidade de completar a sua escolarização básica, mas, ao mesmo tempo, são convocadas o tempo todo para se qualificarem para o trabalho e, muitas vezes, responsabilizadas pelo desemprego.

Como já foi dito, para Gentili (1995), o direito à educação para se efetivar não se dá num vácuo social, econômico, político e cultural. Para que possamos entender como todas essas dimensões da realidade se fazem presente na EJA, pode-se dizer que não haveria direito à EJA se os seus sujeitos não tivessem garantidas as mínimas condições de existência.

Em resumo, não basta ter acesso indicado nas leis, se não estiverem dadas as possibilidades de permanecer na escola e fazer valer esse direito, o que, como sabemos, depende da condição de existência, ou seja, se alimentar, vestir-se, morar, se deslocar, dentre outros. Nesse sentido, a EJA no Brasil se vincula, também, com as demais desigualdades sociais, reflexos de nossa história social. O desemprego, a falta de moradia, de saúde pública, de transporte coletivo de qualidade e a intensificação da precarização do trabalho impactam os sujeitos da EJA diretamente.

Assim, o neoliberalismo chega à EJA pela porta administrativa, ou seja, pelas normativas e pressões do Estado que, por exemplo, indicam um currículo pautado na ideia de uma formação flexível e aligeirada, pela noção de que o emprego estruturado pode ser bem substituído pelo empreendedorismo e, ainda, pela precarização do trabalho docente, de um modo geral, mas, com forte reverberação na EJA.

Por outro lado, o neoliberalismo afeta dimensões fora da escola, mas que se refletem nela, é o caso da precarização do trabalho e a da concentração de renda, os quais pioram a condição de vida da maioria da classe trabalhadora e, conseqüentemente, como disse Gentili (1995), das condições de existência dos sujeitos, portanto, uma frequente interrupção e afastamento da EJA.

No problema da nossa pesquisa, esses aspectos aparecem do início ao fim, ou seja, a presença do neoliberalismo na educação pública em Minas Gerais, na atualidade, tem a marca de interesses privados e a conseqüente diminuição do interesse público. O caso concreto, que fundamenta o nosso objeto de estudo é o que a privatização de escolas públicas em Minas Gerais possibilitou que uma instituição privada, sem trabalho de pesquisa ou ensino em cidades mineiras, se responsabilizasse pela gestão da escola pública, pela confecção de materiais didáticos e por sub contratação de trabalhadores que viriam a atuar nas escolas privatizadas. Ao afirmar que o direito à educação não compõe os pressupostos da privatização de escolas em Minas Gerais, somos corroborados pelo fato de que a EJA deixou de ser ofertada nessas escolas a partir da implementação do Projeto Somar nas três escolas piloto. Portanto, ao que tudo indica, pouco importou a experiência dos docentes com a EJA, a identidade dos sujeitos da EJA com a escola, com o seu grupo social e seu entorno e uma história pedagógica com a EJA construída nessas escolas.

**Em certa medida, podemos identificar as privatizações das escolas básicas como uma falácia da teoria do Capital Humano** (Candioto, 2002; Frigotto, 2004) e uma contradição neoliberal, já que de um lado, as falas dos representantes da elite brasileira dizem que o não

acesso aos bens materiais e simbólicos ocorrem em função da baixa escolaridade das pessoas e, por outro lado, defendem que a correção desse problema não passa pela oferta pública, mas pelo pouco ou inadequado esforço dessas pessoas e, no caso de nossa pesquisa, dos sujeitos da EJA.

Aqui, busco da DA SILVA (2021) que bem descreve o quadro de cinismo político pelo qual a EJA vem passando em Minas Gerais quando a autora diz que uma leitura possível é a de?

localizar a EJA em contexto de pandemônio (associação de pessoas para praticar o mal ou promover desordens e balbúrdias. que é um neologismo criado pelo poeta, polemista, intelectual e funcionário público inglês John Milton (1608-1674) em seu clássico Paraíso Perdido , (Shangri-lá), para designar o palácio de Satã. O mesmo que tumulto, balbúrdia, confusão). Então, o que assemelha as palavras PANDEMIA e PANDEMÔNIO na sua essência é a desordem, o descontrole, o imponderável, segundo Milton. Lidar com o que não se pode controlar é uma ameaça, pois não estava diante da perspectiva de vida e sim de morte e, atualmente, a vida política brasileira, de uma maneira inesperada está em pandemônio. (DA SILVA, 2021, p. 25)

Dessa forma, é possível dizer que a configuração neoliberal atual da educação estadual em Minas Gerais, no caso específico das privatizações de escolas básicas, provocou uma interdição dos sujeitos da EJA a partir de 2022 em seus direitos de se escolarizar. É ainda DA SILVA (2021) que explicita uma situação vivida recentemente no país quanto às políticas direcionadas ao apagamento da EJA e que ainda permanecem em Minas Gerais, quando nos faz o apelo para não esquecer de que

Estamos em um contexto de ataque à soberania nacional, ao Estado democrático de direito, de cortes na Educação e na Saúde, enfim nos direitos sociais, descrédito e perseguição à Ciência e Tecnologia de conteúdo nacional e eliminação de direitos do(a) trabalhador(a), ignorando a diversidade, subalternizando indígenas, quilombolas e camponeses, matando a juventude negra, impedindo que a juventude pobre chegue à Universidade. É, portanto, necessário que se reforce a EJA como direito, reconhecido, inclusive, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, como uma das possibilidades ao desenvolvimento pleno da pessoa humana e contribuição no fortalecimento ao reconhecimento aos direitos e liberdades fundamentais. (DA SILVA, 2021, p. 26).

Daí, nossa pesquisa buscar saber se essa interdição foi provisória nos anos de 2021 e 2022, ou se ela se estendeu até o presente momento? Por isso, nossa pergunta é saber o destino escolar desses sujeitos e, assim, verificar se a interdição foi provisória, ou permanente até os dias atuais? É isto o que justifica nossa pesquisa em seu objetivo geral de investigar os

impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto, buscando analisar os documentos disponibilizados pela SEE-MG sobre o Projeto Somar; realizar um levantamento de quantas e quais são as pessoas educandas matriculadas nas escolas piloto no momento da implementação do Projeto, quando ocorreu o fechamento das turmas de EJA; investigar o destino escolar desses sujeitos.

#### **4.4 O neoliberalismo na Educação em Minas Gerais**

Ao trazer o debate sobre a privatização de escolas públicas em Minas Gerais a partir de 2021 e, como questão de pesquisa, os seus impactos na EJA desde então, assumimos o ponto de vista de que somente o poder público pode universalizar o direito à educação. Esse ponto de vista tem respaldo nas pesquisas que dialogamos e referência ética sobre o direito à educação (Arroyo, 2017; Gentili; 1995; Da Silva, 2017; 2021; Soares, 1998; 2017; 2021).

Nesse sentido, entendemos que essa pesquisa, com as críticas ao processo de privatização da educação e seus efeitos sobre a oferta da EJA em Minas Gerais, pode ser enriquecida com uma historicidade da EJA no Brasil e, especialmente, em Minas Gerais. Assim, com um breve resgate histórico, buscaremos contextualizar os dilemas da EJA.

A existência da EJA no Brasil atual indica a não universalização do direito à educação escolar, pois é o alto número de adultos que não complementaram o Ensino Fundamental e, claro, o Ensino Médio. Lamentavelmente, é grande o número de pessoas que não se alfabetizaram. Dados apresentados por Da Silva revelam que

[...] em 2018, o Brasil possui 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem ensino fundamental e 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem ensino médio. Isso soma 85 milhões que, acrescidos dos pouco mais de três milhões de sujeitos que estão matriculados na EJA, totalizam 43% da população brasileira. (DA SILVA, 2021, p. 24).

Em Minas Gerais, a situação não é mais otimista. Em terras mineiras, de acordo com Da Silva (2017), [...] são um milhão e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais que não são alfabetizadas, sete milhões e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais sem o ensino fundamental completo, três milhões de pessoas com 18 anos ou mais, sem o ensino médio completo. (2017, p. 24)

Se, em um modo geral, a própria educação pública se deu a passos lentos no Brasil (Leite, 2013; Soares, 1998)<sup>19</sup>, observamos que a pauta da EJA foi mais lenta ainda e, poucas vezes foi encampada pelas políticas educacionais. Ainda sob um olhar histórico, Leite (2013) diz que as atenções à EJA foram pequenas, difusas e dirigidas à população adulta. Em corroboração, Felício (2022) aponta que

Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos, ainda muito relacionada à questão da alfabetização, veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram instaladas já no período anterior. Não obstante, prosseguia a ideia do analfabetismo como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. (FELÍCIO, 2022, p. 36).

Na década de 1940, o analfabetismo no Brasil batia a casa dos 56,1% (Leite, 2013, p. 46) e, diante de um projeto de modernização pautado na industrialização e urbanização iniciado com Vargas, em 1930, tornara-se algo que convocava maior atenção do poder público e de entidades privadas. Aliás, em 1931, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A proposta de modernização da sociedade brasileira imprimiu, e reforçou, vários estigmas sociais, dentre eles, o preconceito contra as pessoas ainda não alfabetizadas, com a perversa ideia de essas pessoas eram as responsáveis por um atraso econômico e social. Assim, por exemplo, podemos lembrar que o voto censitário atingiu as pessoas não alfabetizadas em 1881, impedindo-os de votar. Esse cerceamento existiu até o ano 1985.

Considerando o direito à educação de adultos para além da alfabetização, temos uma reiteração da negação de direito à educação para essas pessoas, ou seja, como um fio condutor que coloca a oferta da educação como uma correspondência à formação social brasileira. Enquanto perdurou o trabalho escravo e a preponderância da economia agrária exportadora, prevaleceu um nível de escolarização extremamente baixo no Brasil. (Felício, 2002; Leite, 2013).

Com a chamada modernização brasileira, uma maior atenção a oferta da educação escolar, sobretudo, a partir da década de 1930 (Felício, 2022; Leite, 2013), porém, os índices

---

<sup>19</sup> Apesar, segundo Leite (2013), da existência de vestígios de escola para atender a população de jovens e adultos no Brasil Império, a partir do qual essa pesquisadora conclui que *"esses vestígios desvendam a presença de uma massa de analfabetos e de destituídos de escolarização e de uma necessidade de escola que atendessem a população de jovens e adultos"* 2013, p. 15). De acordo com Leite (2013), considerando toda a população brasileira, há estimativas de que apenas 0,7% tinha acesso à educação. E, considerando a população não escravizada, esse número não ultrapassava 1,0 % (2013, p. 32)

de escolarização continuaram baixos e, especialmente para os jovens e adultos, uma ausência de política educacional.

Em que pese a timidez das políticas educacionais voltadas para o direito à educação de jovens e adultos, ou talvez por causa disso, tivemos no Brasil, à margem das propostas estatais, um avanço teórico e prático na concepção de educação de adultos a partir da "Educação Popular", a qual trazia em conteúdo e em forma uma proposta de contextualizar a educação de adultos com as desigualdades sociais e, também, uma outra perspectiva com Paulo Freire que negava a infantilização da educação de adultos tanto nos métodos, quanto nos conteúdos e objetivos. (Felício, 2022; Leite, 2013).

A partir de 1964, o regime autoritário buscou tratar do analfabetismo, todavia, anulando as experiências do movimento de cultura e educação popular. O viés conservador na política e na perspectiva social se manifesta num engodo para alfabetizar jovens e adultos, com a criação do Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1968. De acordo com Felício

O Mobral chegava com a promessa de acabar com o analfabetismo em dez anos. Mas não alcançou os objetivos, de forma que a taxa de analfabetismo entre 1970 e 1980, da população de 15 anos ou mais, em Minas Gerais, passou de 34,5% para 25,2% (IBGE, 2021) ficando bem distante do proposto no início do programa, que era reduzir a taxa para menos de 10%. (FELÍCIO, 2022, p. 39).

Articulado ao Mobral, as propostas educacionais do período ditatorial são organizadas na LDB 5692/71, na qual a educação de jovens e adultos é detalhada no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/1972 e no documento 'Política para o Ensino Supletivo' (Leite, 2013, p. 159) com a noção de suplência para o tempo perdido. Essa noção distorcia uma visão mais ampla do direito à educação, pois restringe esse direito a um "tempo certo" na vida das pessoas. Coincidência, ou não, o Mobral durou até 1985, ano que marca o retorno da presidência a um cidadão civil. Já a LDB 5692/71, efetivamente só foi substituída em 1996 com a LDB 9394/96.

Mesmo com a redemocratização do país e em um contexto de forte contestação social, no qual se tem o envolvimento dos movimentos sociais e da estrutura sindical com a pauta da EJA, as permanências preconceituosas para com as pessoas não alfabetizadas continuaram, e as políticas públicas pouco especificaram a garantia de direito aos sujeitos da EJA.

Interessante observar que, mesmo quando elas conquistaram o direito ao voto, o analfabetismo continuou expressando um lugar social. Felício (2022, p. 43) recupera a triste fala do então Ministro da Educação José Goldemberg, em 1991

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, porteiro de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (GOLDEMBERG, 1991 apud Haddad; Di Pierro, 1994, p. 7).

Todavia, apesar das permanências de preconceitos sociais, é bom lembrar que a correlação de forças na década de 1990 ainda carregava bandeiras históricas de reivindicações populares em favor dos direitos sociais com efeitos do Campo da Educação progressista sobre a pauta EJA. (Da Silva, 2017; 2021; Leite, 2013; Soares, 1998). Entre avanços, retrocessos e permanências, há um marco na EJA, diante do seu tardio amparo legal, que foi a LDB 9394/96 e, posteriormente, o enquadramento da EJA na condição de Educação Básica. De acordo com Felício (2022)

No entanto, duas normatizações merecem destaque. A primeira é o fato de que a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, garantindo o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada; pela primeira vez ela deixa de ser um subsistema educacional para ocupar o espaço de modalidade da educação básica. A segunda refere-se ao fato de que a lei reduziu as idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos. Fixou 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, antes as idades eram 18 e 21 anos, respectivamente. (FELÍCIO, 2022, p. 44).

Outro aspecto relevante que ilustra um certo progressismo na pauta da EJA a partir do início dos anos 2000 foi, de acordo com Felício (2022), o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 que retira a ideia de supletivo e a sua carga de "certificação" e propõe para a EJA a noção de um direito de educar-se ao longo da vida. Felício (2022) recupera a partir desse parecer as funções da EJA

[...] Função Reparadora: busca reparar o direito negado aos sujeitos; - Função Equalizadora: busca equalizar as possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar, ou seja, redistribuir os bens sociais de forma equitativa; - Função Qualificadora: o caráter permanente de aprendizagem, aberto às aprendizagens ao longo da vida. (FELÍCIO, 2022, p. 45).

“[...] A Constituição Federal de 1988 garantiu o ensino fundamental como direito, a LDB nº 9.394/96 definiu o conceito de educação básica e a Emenda Constitucional nº 59/2009, entre outras, garantiram atenção à modalidade EJA.” (Leite, 2013, p. 293). Mas, ainda assim, a existência de um amparo legal como a LDB 9394/96 não foi suficiente para garantir a efetivação do direito à educação para jovens e adultos. Assim, por exemplo, havia obstáculo do financiamento que demorou quase 10 anos para ter respaldo legal. Observemos que somente em 2007 é que as matrículas da EJA foram incorporadas ao financiamento do Fundeb. (Felício, 2022; Leite, 2013; Soares, 1998; Silva e Soares, 2021).

A lentidão e as discontinuidades das políticas educacionais para a EJA são apontadas como um dos fatores de sua não efetivação (Felício, 2022, Leite, 2013, Silva e Soares, 2021; Soares, 1998). Essa discontinuidade pode enfraquecer até mesmo determinadas políticas positivas como a existência de um financiamento.

E, no caso do respaldo financeiro a partir de 2007, há ressalvas sobre o seu impacto na EJA (Felício, 2022, Silva e Soares, 2021). Felício (2022) salienta que as matrículas na EJA, no Brasil e em Minas Gerais, não tiveram evoluções extraordinárias

Ademais, Carvalho (2014) e Pinto (2021) verificaram que o impacto do Fundeb em relação ao crescimento das matrículas na EJA ficou aquém da expectativa, pois, em média, nenhuma Unidade da Federação ultrapassou os 10% de matrículas da educação básica na modalidade destinada a jovens e adultos. Minas Gerais não foi exceção, haja vista que a proporção de matrículas de EJA não ultrapassou 10%, entre 2007 e 2017 [...]. (FELÍCIO, 2022, p. 50).

Silva e Soares (2021), também, ressaltam que não houve um avanço esperado das matrículas com a chegada do Fundeb

Na medida em que o financiamento da EJA foi garantido pelo FUNDEB, esperava-se a continuidade do aumento gradativo da procura que vinha ocorrendo na escola. De forma controversa, constata-se decréscimo das matrículas nas redes públicas de ensino do país, conforme o Resumo Técnico Censo (INEP) de 2009 e os estudos de Catelli Jr. e Serrão (2014) para o período de 2002 a 2010. (SILVA; SOARES, 2021, p. 04).

Em Minas Gerais, já sob a orientação da LDB 9394/96, Felício (2022) aponta uma outra movimentação normativa sobre a EJA

[...] com a Resolução Nº 444/2001, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, entra em vigor e revoga a Resolução Nº 386/91 (MINAS

GERAIS, 2001). A Resolução em questão regulamenta o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e oficializa a substituição da suplência pela EJA e mantém os exames supletivos. A partir de então, outros ordenamentos municipais são instituídos baseando-se nas legislações federal e estadual. (FELÍCIO,, 2022, p. 46)

A partir dessas normatizações em Minas Gerais, da LDB 9394/96 e da própria Constituição Federal de 1988, tem-se a municipalização do ensino fundamental e, com efeito, como salienta Felício (2022), “contribuiu para municipalização do ensino fundamental destinado aos jovens e adultos a partir de 15 anos, na modalidade EJA.” (2022, p. 47).

Mesmo com a municipalização, a EJA se manteve como uma política não alcançada, Leite (2013) recupera a reflexão de Silva e Soares (2021), para os quais a falta de articulação entre os entes municipal, estadual e federal trazem um prejuízo para efetivação da EJA “[...] maneira como a esfera municipal tem arcado com a municipalização dos serviços educacionais, sem a devida colaboração entre os entes estadual e federal, reduz a EJA a ofertas insuficientes tendo em vista a demanda represada” (Silva; Soares, 2021, p.16 *apud* Leite, 2013, p. 47).

Em Minas Gerais, o estado com maior número de municípios do Brasil, de grande extensão territorial de enormes diferenças socioeconômicas, a municipalização, talvez, reflita os desafios de universalizar o direito à educação de qualidade social. Felício (2022) destaca que:

[...] como é esperado de um país federativo, uma considerável junção entre as políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, desenvolvidas em âmbito nacional e aquelas desenvolvidas no estado e municípios mineiros. Em Minas Gerais, o que se viu foi a regulamentação da EJA em concordância com os preceitos da legislação federal, isto é, o estado regulamentou a EJA a partir das diretrizes federais e os municípios, por sua vez, pelas diretrizes federais e estaduais. Não houve consideráveis inovações ou diferenças entre as proposições federais e a oferta efetiva da EJA. (FELÍCIO,, 2022, p. 52-53)

Essa relação entre os entes federativos pode atravessar a demora, ou a má oferta, do acesso de jovens e adultos à educação de qualidade social

A garantia do financiamento da EJA na educação básica, a partir do FUNDEB, deveria sustentar a oferta dos entes subnacionais. Entretanto, Volpe (2010), em estudos sobre financiamento para a EJA em Minas Gerais, alertou que a participação maior dos municípios na gestão e no financiamento da educação não seria suficiente, caso não contassem com a complementação do Estado e da União. (SILVA; SOARES, 2021, p. 09).

Em alguns municípios da amostra, a reduzida capacidade financeira aliada à não vontade política diminui a possibilidade de evolução dos gastos com a EJA. Ao verificarem-se as formas de atendimento, outro fator que aparece é que alguns municípios apontam reorganização da oferta com tendência à redução do número de salas de aula utilizando a nucleação das escolas. Tal ação, pensada em primeira instância para as escolas do campo, acabou chegando à EJA na esteira da lógica econômica (SILVA; SOARES, 2021, p. 09).

E, de novo, Silva e Soares (2021) percebem que essas fragilidades podem repercutir com mais força nos municípios

A maneira como a esfera municipal tem arcado com a municipalização dos serviços educacionais, sem a devida colaboração entre os entes estadual e federal, reduz a EJA a ofertas insuficientes tendo em vista a demanda represada. Para tanto, recomenda-se aos espaços coletivos - fóruns estaduais e regionais - que exerçam sua atuação cada vez mais próxima da elaboração das políticas públicas para a EJA na esfera local. (SILVA e SOARES, 2021, p. 16).

Assim, não se trata somente de prescrição normativa para que os sujeitos da EJA tenham o direito à educação. Mesmo contemplada, no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em duas de suas vinte metas, a EJA, em Minas Gerais, não cumpriu os objetivos de superar o analfabetismo absoluto e de vincular 25% das matrículas à educação profissional (Felício, 2022) ainda que “a educação profissional vinculada à EJA esteja presente no campo das diretrizes de regulamentação e planejamento das políticas públicas educacionais, no campo pragmático pouco foi realizado.” (Felício, 2022, p. 52).

Silva e Soares (2021) consideram alguns avanços nas últimas décadas para a pauta da EJA. Entretanto, não deixam de verificar o quanto ainda falta para a universalização do direito à educação para jovens, adultos e idosos no Brasil. Esses autores reproduzem Paul Bélanger (2010) e afirmam que é “preciso sair da retórica à ação”. (2021, p. 03).

Silva; Soares (2021) acabam por alertar que "A flexibilização “constitui-se como característica fundamental que deve orientar a definição, o planejamento e a sistematização dos projetos de trabalho” (Soares; Venâncio, 2007, p. 153 *apud* Silva; Soares, 2021, p. 03).

Se de um lado os avanços normativos na pauta da EJA carecem de outros aperfeiçoamentos, também normativos, para fazer valer o direito à educação pública de qualidade social, bem como de uma vontade política de vencer resistências (Silva; Soares, 2021; Soares, 1998), os desafios da pauta da EJA em Minas Gerais encontram na atualidade um quadro de incertezas face as políticas privatizantes da educação pública.

#### 4.4.1 As digitais do setor privado e a EJA no Governo Zema

O cumprimento das expectativas da pauta da EJA em Minas Gerais na atualidade esbarra em uma presença do setor privado na educação pública, quer seja na EJA ou nas demais modalidades, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Parte do que hoje já se vê nas ações privatistas do atual Governo de Minas Gerais estava anunciada em seu programa de governo que, mesmo assim, foi o escolhido da maioria da população, por meio de uma carta pública, pelo então candidato ao Governo de Minas Gerais, sob a legenda do Partido Novo, apresenta o Plano de Governo “Liberdade antes que tardia<sup>20</sup>”, no qual há uma defesa da privatização e das parcerias público privadas na educação pública do estado, como uma forma de resolver os problemas relacionados à educação da rede estadual. No referido documento aparece

Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e uso de Parcerias Público-Privada onde for apropriado. (PARTIDO NOVO, 2018, p. 35)

Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis. (PARTIDO NOVO, 2018, p.36)

Ao longo do documento, a concepção privatista indica ser uma estratégia o repasse de recurso público para o setor privado

[...] Público-Privadas (PPPs). Mesmo diante de limitações legais ao fomento a escolas privadas, é possível realizar PPPs com vistas a reformas e/ou construções de estabelecimentos escolares, incluindo o gerenciamento da área administrativa, nos moldes da bata cinza. Por meio de uma parceria bem desenhada, o estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro. [...] (PARTIDO NOVO, 2018, p.39)

[...] Ensino privado em escolas ociosas. Devido a transição demográfica que vem ocorrendo, naturalmente há uma redução do número de turmas no ensino estatal, o que por sua vez resulta em escolas ociosas ou operando abaixo de sua capacidade instalada. Assim, é preciso buscar a otimização dos espaços escolares, com melhor redistribuição da infraestrutura e de recursos humanos. Uma alternativa para destinação dos espaços ociosos é a realização

---

<sup>20</sup> [https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas\\_Gerais\\_Zema.pdf](https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf) . Acessado em 20 de março de 2024

de parcerias com escolas privadas onde o governo cede a infraestrutura das escolas estatais para escolas privadas, em contrapartida, escolas privadas ofertam bolsas de estudo para alunos do ensino estatal. Assim, abre-se caminho para a democratização do ensino privado em Minas Gerais. [...] (PARTIDO NOVO, 2018, p.39)

[...] Incentivando a desburocratização. Existe um excesso de burocracia para abrir escolas privadas. Nesse sentido o estado deve adotar medidas de desregulamentação a fim de democratizar o acesso às escolas privadas de ensino básico e incentivar esse tipo de medida em municípios, no nível da educação infantil. Liberdade Individual do Aprendizado - Diante da possibilidade de flexibilização de uso dos recursos do Fundeb e do entendimento do sistema de vouchers como o que melhor atende aos anseios educacionais individuais, haverá uma oportunidade de introduzir no sistema de educação pública um modelo onde os próprios estudantes decidam, junto com suas famílias, sobre como investir em sua educação com os recursos arrecadados pelo estado. Pelo programa que se propõe neste plano, estudantes de baixa renda terão acesso a uma quantia de recursos de uso restrito, para serem gastos com produtos educacionais oferecidos pelo mercado, como por exemplo: matrículas, mensalidades e uniforme de escolas privadas, mentoria em estágios profissionalizantes, cursos livres (línguas, esportes e artes), aulas particulares, equipamentos para estudantes com necessidades especiais, etc. [...] (PARTIDO NOVO, 2018, p. 40)

Rodrigues (2023) destaca algumas ações e programas do Governo Zema em parceria com o setor privado e que envolvem a escola pública em Minas Gerais, "Programa Gestão Pela Aprendizagem/Gestão Integrada Da Educação Avançada (GIDE)"; "O Programa Jovem Do Futuro"; "Trilhas Do Futuro"; "Prêmio Escola Transformação"; "Projeto Mãos Dadas" e "Projeto Somar". (2023, p. 74).

O programa Gestão Integrada da Educação Avançada - GIDE/FDG<sup>21</sup>". Em seu texto de apresentação diz ser uma "parceria com a SEE/MG é desenvolvido nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental. A metodologia é aplicada nos segmentos dos Anos Iniciais e Finais e busca unificar e direcionar os esforços e recursos da escola em ações para se alcançar metas e a melhoria de seus resultados. O objetivo é melhorar significativamente os indicadores. Tendo como referência as metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estabelecidas pelo MEC, SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) e o indicador da GIDE, o IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social). (RODRIGUES, 2023)

Apesar de que, em sua apresentação oficial, esse falar em melhorias de desempenho nas escolas, trata-se de uma proposta de conteúdo vazio, pois não diz com precisão o que

---

<sup>21</sup> <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide>. Acessado 11 de março de 2024

pretende e como vai realizar. Fala-se em escolas “selecionadas”, mas não diz o critério de seleção. Não há, ao longo do texto, qualquer menção à EJA.

O Projeto “Mãos dadas” é apresentado como uma “parceria entre estado e municípios” e diz ter como principal objetivo a descentralização administrativa, conferindo ao município a gestão da educação no Ensino Fundamental. Preconiza obrigações e contrapartidas entre o Estado e os Municípios. Esse projeto não apresenta nenhuma menção em particular para a modalidade da EJA.

O Programa Gestão pela Aprendizagem<sup>22</sup> é uma iniciativa da SEE/MG desenvolvida em parceria com o Instituto Unibanco. Em sua apresentação, essa ação diz ter como objetivos “o combate à evasão escolar, redução das desigualdades regionais no ambiente escolar e a elevação dos indicadores de aprendizagem”. O Programa traz números “hipotéticos” sobre desempenho escolar e menciona realizações no Brasil. No entanto, quando se atenta à Minas Gerais não indica em quais escolas ocorreria, os critérios de escolha e nem a participação de pesquisadores do Campo da Educação. Também, não menciona a EJA.

No Projeto “Ensino Médio de Tempo Integral e Profissional<sup>23</sup>”, as propostas são apresentadas como “cursos técnicos de nível médio ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”. Nessa ação há a perspectiva de inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ainda aos jovens e adultos egressos do Ensino Médio que desejam a obtenção de diploma em curso técnico específico.

O “Projeto Trilhas de Futuro<sup>24</sup>” é alocado como uma ação para a Educação Profissional em Minas Gerais. Não se situa no âmbito de uma PPP, já que preconiza credenciamento para que instituições públicas e privadas possam se candidatar à oferta de vagas de cursos técnicos à população mineira. As vagas são disponibilizadas para a inscrição e matrícula dos estudantes e egressos do ensino médio da educação de adolescente e da Educação de Jovens e Adultos, os quais escolhem os cursos e instituições em que querem se candidatar a uma vaga.

O “Prêmio Escola em Transformação<sup>25</sup>”, tem a seguinte apresentação

---

<sup>22</sup>[https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio\\_atividades\\_MG\\_2020.pdf](https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio_atividades_MG_2020.pdf) Acessado em 20 de março de 2024.

<sup>23</sup><https://www.educacao.mg.gov.br/servicos/educacao-profissional/> Acessado em 20 de março de 2024.

<sup>24</sup><https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/MANUAL-DO-ALUNO-versao-3.2-04-03-24.pdf> Acessado 15 de março de 2024.

<sup>25</sup><https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-lanca-premio-escola-transformacao-2023> Acessado em 11 de março de 2024.

Concedido pela SEE/MG, o Prêmio Escola Transformação tem o objetivo de reconhecer publicamente as práticas e experiências bem-sucedidas das escolas estaduais no processo de melhoria da qualidade do ensino. Ele é direcionado às instituições de ensino público estadual que tiveram destaque positivo nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. (MINAS GERAIS, 2023)

Na sua proposta, explicita que a premiação não se aplica à EJA. “Não participam as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, além das escolas exclusivas de Educação Especial.” (2023)

É uma ação que pressupõe possibilidade de que o desempenho escolar seja responsabilidade da escola. Não obstante, ao excluir os sujeitos da EJA, sugere que o fluxo escolar e os dados de desempenho dessa modalidade não interessam à Secretaria de Estado de Educação nesta gestão.

Tal como em outras iniciativas privatizantes sob a ideologia neoliberal (Freitas, 2018; Gentili, 1995), na qual o interesse público, portanto, de maior parte da população, ficou subordinado ao mercado.

O nosso interesse, como já foi explicitado, é sobre os impactos do Projeto Somar na oferta da EJA, uma vez que as escolas piloto ofertavam, juntas, em torno de 400 matrículas dos sujeitos da EJA. Portanto, preocupamos se na EJA a concepção privatizante da educação agiu em detrimento do aperfeiçoamento da escola pública.

A privatização explícita de escolas públicas, uma vez que uma empresa "não estatal" passou a gerir três escolas que antes elegiam os seus diretores, colegiados, que contratavam professores por meio de concurso público e que tinham com a comunidade uma relação de identidade e escuta.

O Projeto Somar deu-se com total desprezo aos pontos de vista dos sujeitos envolvidos com a pauta da EJA em Minas Gerais. Não há registros de conferências públicas e, tampouco, de seminário, consulta ou amplo debate público sobre a privatização de escolas públicas e a concepção de educação defendida pelo governo Zema, no estado.

Também não há como justificar que a ausência de participação pública sobre a proposta do Projeto Somar se deveu ao tamanho do estado de Minas Gerais, ou ao seu grande número de municípios, uma vez que as comunidades que compunham as três escolas privatizadas, também, não foram ouvidas. Não há registros de participação de pais, professores, estudantes e intelectuais do Campo da Educação, em Minas Gerais, em algum

tipo de fórum que debateu a privatização de escolas públicas. E, nem mesmo os critérios de escolha das escolas foram convincentes, já que os indicadores e as atividades dessas escolas fogem ao senso comum de uma escola "ruim". (Rodrigues, 2023).

Na verdade, pelo contrário, há registros de que a maioria da comunidade dessas três escolas foi pega de surpresa, as quais reagiram negativamente à privatização das mesmas. Também, houveram queixas quanto a rapidez com a qual o processo foi conduzido, bem como pela frágil democracia na relação dos professores e seus representantes com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A reação dos professores e estudantes das escolas privatizadas geraram várias ações de contestação. Como lembra Rodrigues (2023)

[...] a Deputada Beatriz Cerqueira (PT) que é presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa, abriu um requerimento de sua autoria e juntamente com Sind-UTE/MG, convocou algumas audiências públicas com o objetivo de barrar o processo de implementação do Projeto Somar. [...] Os participantes reafirmaram que o Projeto Somar foi apresentado pela SEE/MG, em abril de 2021, sem qualquer diálogo. Durante a audiência, professores das escolas atingidas repudiaram a forma açodada e impositiva com que foi encaminhado o projeto. (RODRIGUES, 2023, p. 88).

Dentre as falas dos profissionais dessas escolas, disponíveis como registro oficial, Rodrigues (2023) recupera a fala do diretor de uma das escolas atingidas, que deu um posicionamento sobre o projeto:

Nós repudiamos o projeto. Vemos uma explícita desresponsabilização do Estado em relação aos problemas educacionais de Minas Gerais. Primeiro, o governo quer entregar todo o ensino fundamental para os municípios, com o projeto Mãos Dadas, agora pretende entregar para a iniciativa privada as escolas de ensino médio (Sind-UTE/MG, 2021 apud Rodrigues, 2023, p. 88).

Em que pese, a tentativa de resistência de professores, da comunidade escolar e do apoio do Sind-Ute e de parlamentares como a Deputada Estadual Beatriz Cerqueira e o Deputado Federal Rogério Correia, mobilizando ações e a estrutura judicial, o Projeto Somar acabou por ser implementado no início do ano de 2022. (Rodrigues, 2023).

A privatização de escolas públicas em Minas Gerais a partir do Projeto Somar atingiu a docência em si, a gestão escolar, o processo de contratação "temporária" de professores e servidores e a produção de material didático. O curioso, e trágico, é que essa privatização, ao não convocar docentes, servidores, pais, estudantes e intelectuais ao debate, assume uma

ruptura com a prática escolar e com a produção teórica e traz um prejuízo da identidade da escola com a sua comunidade, pois a mesma foi confinada a uma noção de sujeito passivo.

Nesse sentido, se esse conjunto de coisas que não é bom para a educação, é muito pior para a pauta da EJA. Temos a hipótese de que o Projeto Somar traz um risco para os sujeitos da EJA em seu direito de ter acesso à educação. De um lado, rompeu-se um vínculo entre esses sujeitos e um espaço que eles já faziam uso, de relações sociais, portanto, de laços de afetividade e de solidariedade entre eles e, por outro lado, aspectos objetivos das especificidades dos sujeitos da EJA, como a distância entre casa, trabalho e escola e as adaptações ao horário de funcionamento. Sobre esse ponto de vista, nos apoiamos em uma importante observação de Da Silva (2017), quando afirma que para efetivamente ofertar a modalidade EJA, exige-se “tratamento diferenciado em função de sua especificidade e natureza. São necessárias metodologias, materiais didáticos e espaços educativos adequados à modalidade [...]” (Da Silva, 2017, p. 29).

O neoliberalismo esvazia o serviço público em favor dos interesses do mercado, mas, ao restringir um direito social, que é a educação, penaliza aqueles que sempre foram destituídos de direito, trabalhadoras e trabalhadores. Leite (2013) traz um comentário lúcido sobre os sujeitos da EJA

Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho. Também encontram-se os jovens com defasagem idade-série, que acumulam repetências, fracasso escolar, dificuldades de acompanhar o ritmo imposto para a aprendizagem na escola regular, os alunos com necessidades especiais, que após longo período na escola regular, são direcionados para salas de EJA, os idosos que mesmo não buscando o diploma ou certificação do sistema, possuem o desejo de retornar à escola. São alunos que se consideram os únicos responsáveis pelo abandono da escola, pelo fracasso escolar. (LEITE, 2013, p. 295).

Contudo, Da Silva (2021) faz uma importante ponderação, alertando para o cuidado de carimbar a pobreza como algo único e, com isso, apagar a existência e a luta de resistência dos “sujeitos pobres”. Embora, Da Silva ressalte a perversidade da ausência de direitos sociais, essa pesquisadora diz que

[...] Definir pobreza como categoria de exclusão é negar a resistência dos sujeitos pobres na busca de integração e reconhecimento. Portanto, ao se definir pobre como excluído, reforça-se a leitura de pobreza como falta ou carência material. Nessa leitura, os pobres estão fora da sociedade e suas

tentativas de se fazer presentes, de resistir à condição de inexistentes, que lhes é dada socialmente, ficam invisíveis ou recebem tratamentos dispensados a anomalias sociais. (DA SILVA, 2021, p. 58)

Em nosso ponto de vista, essa reflexão de Da Silva (2021) é importante para colocar a EJA no plano de um direito. Em outra fala de Da Silva (2021), essa questão aparece com força “[...] o conceito de sujeito da EJA não pode ser o de coitadinho, não podemos pauta-lo na falta. Ao contrário, é necessário que ele seja sujeito de direito, dentre eles, o direito à educação escolar. Essa é a essência da EJA.” (Da Silva, 2021, p. 25).

Vale lembrar que a implementação do Projeto Somar deve ser contextualizada com a ideologia neoliberal e, também, com o ambiente negacionista e ultraconservador da nossa história recente.

O modelo de privatização do Projeto Somar não é exatamente novo. Ao lermos as variedades de privatização da educação básica encontramos semelhanças nas chamadas "escolas charters" (Freitas, 2018 *apud* Rodrigues, 2023)

[...] que seria por meio da concessão da gestão de uma escola pública à gestão privada. Assim como toda instituição pública, não há pagamento de mensalidade nessas escolas, porém, nesse modelo, o setor privado é responsável por prestar os serviços educacionais e gerenciais das instituições, enquanto os recursos são dos cofres públicos. Os serviços prestados pelo setor privado nessas escolas são formalizados por meio de processos de licitação, sendo os responsáveis pelo gerenciamento da escola pública licitada. (RODRIGUES, 2023, p. 60).

Ainda, de acordo com Rodrigues (2023), o não pagamento de mensalidades por parte das famílias dos estudantes não elimina o caráter privatizante, pois “[...] Trata-se de um modelo de ensino público baseado em escolas privadas, sendo um fator que favorece o desaparecimento de escolas públicas de gestão pública. (2023, p. 60). Além, de diminuir a presença da escola pública, a autora destaca o favorecimento de um mercado para empresas privadas, [...] pois as “charters são, em geral, administradas privadamente, às vezes por grandes corporações, o que constitui outro mecanismo de privatização” (KLEES; BRENT, 2015, p.15 *apud* Rodrigues, 2023, p. 60).

A implementação do Projeto Somar não levou em consideração nenhum dos marcos da gestão democrática escolar, anulou as falas de professores, servidores, sindicato e da comunidade com um todo. Ao final, as escolas foram transferidas para a responsabilidade de uma empresa privada anunciada como “Associação Ceteb, Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia”, que a partir de 2022, passou a gerir três escolas que já foram públicas.

Nas falas oficiais e nos documentos da Secretaria de Estado de Educação evita-se falar em privatização, o termo que é substituído por "gestão compartilhada"

O Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), deu início às atividades do Projeto Somar neste ano letivo de 2022. A iniciativa consiste na gestão compartilhada de escolas estaduais que oferecem o ensino médio, em parceria com uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos selecionada por meio de edital de chamamento público<sup>26</sup>.

A analista educacional da SEE/MG e presidente da Comissão de Monitoramento Central do Projeto Somar, Samira Maria Araújo, explica que a iniciativa veio para unir forças. “O Somar é uma experiência inovadora no país, de trabalhar junto no propósito de garantir o direito de aprendizagem dos estudantes mineiros, mas de uma forma diferente. É aliar a preciosidade do estado às experiências de uma OSC (Organização da Sociedade Civil). Vamos unir essas expertises no desenvolvimento de uma gestão compartilhada em que os esforços de um vão se somarem aos da outra para atingir as nossas metas educacionais junto ao Ideb<sup>27</sup>.”

Lima; Prado; Shinamoto, (2011) *apud* Rodrigues (2023), aponta que a proposta de gestão compartilhada é uma via para esvaziar a centralidade do Estado na educação pública, embora, não necessariamente, essa perspectiva elimine o estado:

A conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir tal projeto político, ressignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para a organização dos movimentos sociais. Nesta década, a democratização ganha outra especialidade por meio da intitulada gestão compartilhada, na qual os sujeitos: a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais para o Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado, ou, utilizando um linguajar mais modernoso, no 3º setor, no público não-estatal (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 2 *apud* Rodrigues, p. 79).

O Projeto Somar, na medida em que não permitiu uma participação ativa da comunidade escolar, pode ser um exemplo de como a privatização vê a educação como um

---

<sup>26</sup> In: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-da-inicio-ao-projeto-somar-em-tres-escolas-da-rede-estadual-neste-ano-letivo>. Acessado em 10 de outubro de 2023.

<sup>27</sup> In: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-da-inicio-ao-projeto-somar-em-tres-escolas-da-rede-estadual-neste-ano-letivo>. Acessado em 10 de outubro de 2023.

serviço e não como um direito social. E, mesmo com o termo "Parceria Público Privado", o detrimento do atendimento e os riscos de enfraquecimento ficam para o interesse do público e não para o privado.

A reedição da proposta *Charter* acaba reproduzindo o velho discurso da competência da economia de mercado e, como diz Rodrigues “[...] um dos argumentos da “nova direita” neoliberal para a defesa de propostas como os vouchers e as escolas charters sustenta-se na tese que ao submeter a educação na concorrência do mercado automaticamente seria elevada a qualidade da educação, minimizando a segregação. (Rodrigues, 2023, p 60).

Esse argumento, de fato, foi usado pelo partido do Governador Romeu Zema, que publicou uma defesa do Projeto Somar com argumento otimista<sup>28</sup>, onde diz que

Minas inova na educação com o Projeto Somar que coloca em prática o modelo de gestão em parcerias com entidades privadas. Minas Gerais inicia em 2022 um projeto que vai transformar beneficentemente a qualidade no ensino dos estudantes mineiros trazendo a inovação, competitividade e eficiência para as escolas. Trata-se do Projeto Somar, que consiste em estabelecer parcerias para direcionar a gestão de escolas públicas para entidades privadas, com ou sem fins lucrativos – uma proposta conhecida como *Charter Schools*. (PARTIDO NOVO, 2021).

No entanto, Rodrigues (2023) diz que em suas pesquisas “Freitas (2018) já indica que há estudos que mostram que essa tese não se cumpre em realidades como a brasileira, e que, ao contrário ampliam ainda mais a segregação” (Rodrigues, 2023, p. 60). Em contrapartida, há uma forte campanha de marketing<sup>29</sup> elogiando o Projeto Somar sem, no entanto, qualificar as fontes, como é possível constatar em no site do REDEJUNTOS, inclusive em seu Mapa da Contratualização<sup>30</sup>.

Projeto Somar: Como Minas Gerais aumentou a frequência e melhorou o aproveitamento escolar por meio de projeto de contratualização. Introdução.

---

<sup>28</sup> <https://novo.org.br/minas-inova-na-educacao-com-o-projeto-somar-que-coloca-em-pratica-o-modelo-de-gestao-em-parcerias-com-entidades-privadas/>. Acessado em 29 de abril de 2023.

<sup>29</sup> Uma busca no site do REDEJUNTOS informa que se trata de uma rede que “é feita de pessoas que acreditam que é possível construir um Brasil mais justo, sustentável e inclusivo por meio de práticas de gestão pública inovadoras e transformadoras. São servidores, prefeitos, especialistas e acadêmicos com experiência em gestões municipais, estaduais e até mesmo federais, dispostas a compartilhar seu conhecimento para apoiar você na solução de seus desafios”. In: <https://redejuntos.org.br/boas-praticas/projeto-somar-educacao/>, Acessado em 10 de outubro de 2023.

<sup>30</sup> <https://mapadacontratualizacao.org.br/>

O ensino fundamental foi praticamente universalizado no Brasil na década de 90. No entanto, apesar da boa frequência escolar dos alunos, a qualidade do ensino ainda precisava melhorar. Apesar de altos recursos destinados à Educação, o montante não garantia de um ensino de qualidade – o que motivou investigações sobre modelos e possíveis reformas a serem implementadas. Nesse sentido, parcerias público-privadas foram a resposta para aproveitar o eficiente trabalho do setor privado em conjunto com o público, garantindo um maior alcance da educação a quem mais precisa. Um bom exemplo dos Estados Unidos e da Colômbia, são as escolas-charters com unidades privadas e organizações não-governamentais. O modelo permite que pais e professores candidatem a unidade em um processo de concorrência para receber recursos e fornecer serviços educacionais de forma gratuita. (REDE JUNTOS, 2022)

O Projeto Somar, implementado pelo Governo de Minas Gerais, representa uma iniciativa que busca aprimorar a qualidade da educação pública no Estado por meio de parcerias público-privadas (PPPs). Diante do desafio de melhorar o ensino, o projeto adotou um modelo semelhante ao das escolas-charters dos Estados Unidos e da Colômbia, que envolve a gestão privada de escolas, com organizações não governamentais e setor privado atuando de forma colaborativa.

Em Belo Horizonte, cerca de cinquenta escolas infantis foram beneficiadas com a gestão do setor privado, proporcionando eficiência operacional e permitindo que os professores concentrem seus esforços no aspecto pedagógico. [...] O Governo de Minas expandiu a abordagem do Projeto Somar ao conceder o gerenciamento integral de três escolas estaduais, demonstrando o comprometimento com a melhoria contínua da educação pública no Estado. O governo mineiro, diante de um cenário educacional desafiador, buscou alternativas inovadoras para oferecer uma educação de qualidade. Como resposta estratégica, foi concebido o Projeto Somar, que visa estruturar um caso piloto de transferência da gestão de unidades escolares para organizações da sociedade civil. [...] (REDE JUNTOS, 2022)

O modelo educacional atual pede que soluções inovadoras, como o Projeto Somar, sejam testadas e implementadas Brasil afora. Além de viabilizar uma gestão eficiente, o projeto amplificará a possibilidade de adoção de soluções específicas para cada escola. Com a oportunidade de flexibilização pedagógica, gestão feita por contratos, metas claras e sistemas de avaliação, o projeto buscará reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de aprovação. (REDE JUNTOS, 2022).

As escolas escolhidas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para sediar o Projeto Somar foram, Escola Estadual Francisco Menezes Filho e Escola Estadual Maria Andrade Resende, localizadas em Belo Horizonte e a Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, localizada em Sabará, na grande Belo Horizonte.

Para justificar a escolha dessas três escolas foi feita uma narrativa de que nessas três escolas haviam "altas taxas de evasão e baixos índices nas avaliações". No entanto, não foram explicitados esses dados e, principalmente, um comparativo com as demais escolas estaduais. Vejamos uma análise de Rodrigues sobre a Escola "Francisco de Menezes", quando, no caso específico dessa escola, "o Ideb subiu de 3,4 em 2017 para 3,8 em 2021, o que nos gera

dúvidas a respeito da resposta da SEE/MG quando afirmou que as escolas escolhidas para o Projeto Somar tinham baixos índices no Ideb, já que é próximo da média nacional considerando o mesmo período”. (Rodrigues, 2023, p. 94).

Rodrigues (2023) identifica, também, a partir do IDEB, que o índice de reprovação nas três escolas caiu, progressivamente, até o ano de 2021, portanto, contraria o argumento da Secretaria de Estado de Educação sobre o critério de escolha das três escolas.

No que se refere ao quantitativo de oferta de vagas para a EJA, essas três escolas mantinham uma regularidade de trabalhar com a EJA nos últimos anos. Assim, pode-se esperar que havia uma cultura de identidade com os sujeitos da EJA. A partir de uma sistematização realizada por Rodrigues (2023, p. 93-95), podemos constatar que a oferta da EJA foi:

Escola Estadual Francisco Menezes Filho:

- 2017. 248 matriculados
- 2018. 268 matriculados
- 2019. 148 matriculados
- 2020. 134 matriculados
- 2021. 120 matriculados
- Escola Estadual Maria Andrade Resende, localizadas em Belo Horizonte:
- 2017. 171 matriculados
- 2018. 154 matriculados
- 2019. 52 matriculados
- 2020. 42 matriculados
- 2021. 55 matriculados

Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, localizada em Sabará, na grande Belo Horizonte:

- 2017. 183 matriculados
- 2018. 252 matriculados
- 2019. 216 matriculados
- 2020. 265 matriculados
- 2021. 222 matriculados

Podemos verificar que a EJA nessas escolas atendia a centenas de pessoas. Nos anos anteriores à Pandemia da COVI-19, em 2017, 2018 e 2019, haviam respectivamente 702

matriculados; 674 matriculados; 416 matriculados. Nos anos "pandêmicos", haviam, em 2020, 441 matriculados e, no de 2021, haviam 397 pessoas matriculados na EJA.

Daí, nossa pesquisa buscar saber se essa interdição foi provisória nos anos de 2021 e 2022, ou se ela se estendeu até o presente momento. Por isso, nossa pergunta é saber o destino escolar desses sujeitos e, assim, verificar se a interdição foi provisória, ou permanente até os dias atuais.

É isto o que justifica nossa pesquisa em seu objetivo geral de investigar os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gérias, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto, buscando analisar os documentos disponibilizados pela SEE-MG sobre o Projeto Somar; realizar um levantamento de quantas e quais são as pessoas educandas matriculadas nas escolas piloto no momento da implementação do Projeto, quando ocorreu o fechamento das turmas de EJA; investigar o destino escolar desses sujeitos.

## **5 EJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: A MODALIDADE**

Em Minas Gerais, a EJA reflete boa parte do histórico nacional, pouco diálogo do poder público com os sujeitos e os pesquisadores da EJA, políticas educacionais descontínuas e lentas e uma subordinação da concepção de educação de pessoas jovens, adultas e idosas ao mercado de trabalho (Arroyo, 2017; Da Silva, 2017; 2019; 2021; Felício, 2022; Leite, 2013; Soares; 2015; 2017; 2019). Por isso, a trajetória da EJA em Minas Gerais possa ser, talvez, como diz Felício (2022), “permeada de avanços e retrocessos”.

Na referência da afirmação de Cury (2002), de que nas sociedades modernas, o direito para existir deve ter uma forma normativa, um dos avanços da EJA como uma modalidade de ensino no Brasil pode estar no amparo das leis a partir da LDB 9394/96, fazendo que a EJA seja parte da Educação Básica.

Esse quadro teve como consequências a necessidade de outras normatizações como, por exemplo, a redução das idades mínimas para as pessoas candidatarem a se submeterem aos exames supletivos e porque, conforme destaca Felício (2022), o importante Parecer CEB/CNE nº 11/2000 confere à EJA a noção de um direito de educar-se ao longo da vida e não como mera suplência ou certificação. Uma outra normatização destacada por pesquisadores da EJA é que somente em 2007 as matrículas da EJA foram incorporadas ao financiamento do Fundeb. (Felício, 2022; Leite, 2013; Soares, 1998; Silva e Soares, 2021).

Na década de 1990, no contexto das movimentações sociais em defesa da EJA, antecedendo a normatização da EJA como modalidade de ensino, surge em Minas Gerais uma normatização destacada por Soares (1998 apud Felício, 2022), a Resolução nº 386/91, do Conselho Estadual de Educação. A importância dessa resolução e de outro conjunto de normatizações no Estado de Minas Gerais, de acordo com Soares (2021), deve-se à demora do surgimento de uma nova LDB face às perspectivas abertas na Constituição Federal de 1988.

[...] a Constituição de 88 avançou em relação à anterior ao estender o direito ao ensino fundamental (1º grau) para todos em qualquer idade. Esse preceito constitucional legitima as pressões da população para ter acesso à escolarização. Na falta de uma lei que estabeleça as diretrizes e determine as bases para a educação nacional, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais procurou regulamentar o ensino supletivo buscando uma atualização com a Carta Magna na regulamentação dos preceitos para a EJA. (SOARES, 1998, p. 8).

A Resolução 386/91 regulamentou os cursos regulares de suplência, restringiu a criação de novas unidades oficiais de estudos supletivos e deu um caráter temporário à realização dos exames de suplência em nível de ensino fundamental. (Soares, 1998)

Interessante verificar que a Resolução 435/99<sup>31</sup> que traz um conteúdo progressista, em sua apresentação inicial, estabelecendo que a EJA é:

- I. Direito de todos à educação;
- II. Dever do poder público de oferecer educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades;
- III. A responsabilidade do estado garantir as condições de acesso à escola como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade;
- IV. O princípio da descentralização das decisões, da autonomia e da gestão democrática;
- V. A educação de jovens e adultos como parte integrante da política global do Estado e da sociedade civil. (MINAS GERAIS, 1999)

Nessa Resolução, no Art. 1, podemos verificar a existência de pontos que levam em consideração a afirmação do contexto social dos sujeitos, de sua história de vida e, também, a perspectiva de ofertar avanços intelectuais

- I. Sistematizar e consolidar as experiências de vida e os conhecimentos já adquiridos pelos jovens e adultos [...];
- II. Oferecer condições especiais para que os jovens e adultos possam desenvolver as suas potencialidades como pessoas humanas, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- III. Dotar jovens e adultos de uma adequada compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nos estudos das disciplinas e no desenvolvimento das habilidades relacionadas com o uso das novas tecnologias. (MINAS GERAIS, 1999).

Outros aspectos relevantes da Resolução 395/1999 podem ser a indicação do formato presencial, o aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridos em cursos reconhecidos e a possibilidade de exame supletivo.

---

31

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13407&catid=60&m=0>. Acessado em 04 de maio de 2024.

De acordo com Silva e Soares (2021), em Minas Gerais, a Resolução SEE Nº 2.843/2016 vai tratar da organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais e nas escolas dos municípios que não se constituam sistemas próprios de educação. Com base na análise dessa Resolução, os autores afirmam que “Com base no ensino comum, o documento propõe redução da escolarização básica para dois anos letivos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio. A matriz prescrita deixa pouca margem à flexibilização do tempo e do espaço, tanto para o professor quanto para o aluno”. (Silva; Soares, 2021, p. 03)

Em 2019, a Resolução CEE 465<sup>32</sup> fixou normas para o credenciamento de instituições de ensino e o funcionamento de cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA – nos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Essa Resolução abriu as possibilidades da modalidade à distância para a EJA em Minas Gerais.

Uma importante observação sobre essa Resolução é a inexistência de indicação de como os sujeitos educandos da EJA terão acesso aos recursos de tecnologias de informação e comunicação. Lembrando que esses recursos, além do uso individual passam pela precária estrutura de comunicação dos próprios municípios onde, com frequência, por experiência própria, sabemos que é precária a sinalização de internet. Esse problema se estende às pessoas docentes. Por ser uma Rede estadual com menor índice de profissionais concursados, portanto, com muita rotatividade docente, pelos baixos salários das pessoas concursadas e terceirizadas, a posse dos dispositivos e dos recursos de informação e comunicação é precária.

No Art. 5º, os pedidos de credenciamento de instituições de ensino e de autorização de funcionamento de cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, na modalidade a distância, deverão ser encaminhados ao Conselho, após a competente instrução e análise do processo, pelos órgãos da Secretaria. Não se vê no Art. 5 dessa Resolução algum impedimento para instituições privadas. No Artigo 9, fica explícito a possibilidade de instituições privadas ofertarem ensino à distância para a EJA

Os polos de apoio presencial deverão estar previstos no projeto pedagógico, com justificativa para atendimento de demanda, em locais próprios ou cedidos por empresas, pela comunidade, por outra mantenedora ou em outras instituições públicas ou privadas, por meio de parcerias ou convênios,

---

<sup>32</sup> <https://drive.google.com/file/d/1Gq7IyVv7Qi7yHtKSE8ChgmaGU2iIntMO/view>. Acessado em 04 de maio de 2024.

devidamente comprovados, e ter seu funcionamento autorizado pela Secretaria. (MINAS GERAIS, 2019)

No item II do artigo 6 dessa Resolução, onde são indicadas observações para o regimento escolar aparece o uso de termos que indica a presença de uma concepção privatista, “Artigo 6. [...] II. proposta pedagógica, em conformidade com o regimento escolar, que contemple: a) adequação às características da clientela. [...]”. observemos que somente em 2007 é que as matrículas da EJA foram incorporadas ao financiamento do Fundeb. (Felício, 2022; Leite, 2013; Soares, 1998; Silva e Soares, 2021)

Em 2023, com a Resolução 4.869<sup>33</sup>, a EJA aparece na seção IV, em conjunto com as demais modalidades. Cabe lembrar que no Art. 14, que trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a oferta da EJA em escolas estaduais se dará somente para Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombolas e Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. No Art. 15, prescreve que para os anos finais do Ensino Fundamental, a EJA "deverá ser oferecida, com prioridade, na Rede Municipal de Ensino, cabendo ao Estado definir com o Município formas de colaboração na sua oferta [...]". No Art. 16, apenas referenda a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental na EJA. No Art. 17, as turmas de EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio constarão no Plano de Atendimento Escolar das escolas estaduais que possuem estudantes matriculados com 15 e 18 anos de idade, ou mais [...]. No parágrafo único deste artigo, indica que a escola é que verificará as idades mínimas compatível ao nível de ensino. No Art. 18, diz que as matrículas na EJA devem ser no primeiro semestre do ano, excetuando-se "Escolas Estaduais Indígenas, do Campo e Quilombolas, cujo levantamento de demanda é realizado pela gestão escolar". A expansão da oferta para o segundo semestre é tratada no Art. 19, o qual diz que "dar-se-á em conformidade com a demanda de estudantes apresentada pela escola e mediante parecer favorável da Inspeção Escolar, referendada pelo Superintendente". Ainda no Art. 19, há dois parágrafos que especificam que:

§ 1º - A autorização para a abertura de turmas na modalidade EJA é condicionada à existência da oferta do nível de ensino pela escola.

§ 2º - O disposto neste artigo não se aplica às escolas localizadas em Unidades Prisionais por se tratar de demanda flutuante e imediata.

---

<sup>33</sup> <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/4869-23-r-Public-06-07-23.pdf>. Acessado em 11 de maio de 2024

O lugar da EJA no atual Governo de Minas Gerais não parece acolher às reivindicações históricas de seus sujeitos, das legislações vigentes e das pesquisas em educação. É possível verificar que o tratamento normativo para a EJA tem sido tímido, se limitando nas adequações administrativas e sem reconhecer a relevância das especificidades da EJA, ou sinalizar algum avanço na universalização do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Dessa forma, recuperando novamente a afirmação de Cury (2002) de que um direito na sociedade moderna deve ser precedido pela forma normativa, podemos entender que o quadro atual para a EJA não é de muito otimismo para avanços no direito à educação para os seus sujeitos educandos. Entretanto, não se trata de estado de espírito, mas sim de Estado de Direitos.

## 6 CONCLUSÕES

Acreditamos que a realização da pesquisa aqui registrada nesta dissertação de mestrado “Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?”, trouxe aspectos acadêmicos e sociais relevantes para o Campo da Educação e, especialmente, para o Campo da EJA, para professores, para pesquisadores e para a luta dos sujeitos da EJA pelo direito à educação. Também, do ponto de vista pessoal, trouxe enormes avanços para a minha atuação docente, para a minha noção de cidadania e, também, para o meu aperfeiçoamento acadêmico.

A pesquisa indica o quão é importante situar os debates das políticas educacionais com as pautas mais ampliadas em nossa sociedade a partir do entendimento que os programas governamentais vão dando forma à concepção dos grupos que formam o governo. Assim, por exemplo, a concepção privatizante dos governos neoliberais marca presença não somente na educação, mas, também, em áreas de serviços essenciais, como a saúde e a segurança. Portanto, nossa pesquisa reafirma que a luta pelo direito à educação tem vínculos com outras pautas sociais na medida em que as explicita.

A pesquisa evidenciou que a concepção de estado neoliberal trouxe propostas privatizantes para a educação em Minas Gerais. Como mostramos na pesquisa, o neoliberalismo em Minas Gerais tem evidências para o campo da educação pública, com a intensificação da presença dos setores privados em diversas ações em formato de projetos, programas, resoluções e portarias de educação do governo. Em especial, constatamos a defesa dos "vouchers" e a formalização da privatização de três escolas propriamente ditas, com o Projeto Somar. Sendo assim, este projeto é parte de um conjunto de ações neoliberais na educação e, talvez, o seu exemplo mais concreto, pois colocou em três escolas, até então públicas, uma gestão privada, subcontratações e fortes restrições à participação comunitária, blindando o projeto em relação à gestão democrática, prática comum ao Setor Privado.

Um aspecto relevante desta pesquisa foi o de dar mostras de que o neoliberalismo que privatiza a educação e precariza a vida social de um modo geral traz como fundamento a fragilização da democracia, conforme mencionado no item 3.3 desta dissertação. Essa constatação pode ser feita a partir de duas questões, isto é, da análise de como se deu a efetivação do Projeto Somar e de suas consequências para sujeitos educandos da EJA dessa pesquisa, ambas antidemocráticas.

A implantação do Projeto Somar não criou espaço de diálogo, uma vez que não solicitou, não ouviu e nem considerou as manifestações da comunidade escolar e das instituições de pesquisa sobre o interesse na manutenção das escolas públicas sendo públicas e atendendo aos sujeitos de direitos da modalidade. A privatização de escolas públicas não considerou o interesse público, um princípio básico da democracia.

Na especificidade do objeto, esta pesquisa constatou enormes prejuízos à pauta da EJA na região metropolitana de Belo Horizonte. Primeiro, pelo fechamento das turmas de EJA, pela forma antidemocrática, e pelo seu efeito na vida das pessoas, já que a pesquisa identificou que houve uma queda de matrícula fortemente acentuada dos sujeitos da EJA, até então frequentes, nas escolas privatizadas.

Ao concretizar o Objetivo Geral dessa pesquisa, ou seja, ao investigar os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto, podemos afirmar que a tabulação dos números das matrículas evidenciou que, dentre 339 pessoas matrículas em 2021, apenas 58 fizeram matrícula na EJA em 2022 e que, dessas 339 pessoas matriculadas em 2021, apenas 13 fizeram matrículas na EJA em 2023. Portanto, em 2023, 281 pessoas ficaram sem estudar em escolas na modalidade EJA, por terem perdido suas matrículas em função da privatização praticada pelo Governo Estadual por meio do Projeto Somar.

Independente do cruzamento das matrículas dos estudantes transferidos após o projeto Somar, houve uma queda da matrícula, queda na garantia do direito constitucional entre 79 e 96,08%. Assim, observamos que mesmo no primeiro ano pós distanciamento social em decorrência da pandemia de covid-19 as matrículas para a EJA nas escolas públicas, anterior a privatização, incluíam no mínimo, 79% a mais de pessoas em seu direito à educação. Os dados de matrícula dos anos anteriores ao distanciamento social poderiam ampliar o percentual dessa negação do direito à educação.

Essas quedas nas matrículas da EJA apontam que, após a transferência das pessoas para outras escolas, suas trajetórias escolares foram interrompidas mais uma vez. Neste caso, há de se destacar uma perversidade, pois a negação de direito atingiu pessoas que já tinham decidido pelo retorno à escola. Vimos que nossos dados nos permitem identificar o destino escolar desses sujeitos como não existente para 281 deles e delas e assim, alcançar o objetivo específico 1.

O pequeno número dos estudantes que se matricularam após serem transferidos para outras escolas, nos permite inferir que o trabalho nas três escolas, anteriormente à privatização, atendia à expectativa e organização de vida, de um número extremamente maior de pessoas, já que entre 339 matrículas e 58 matrículas há um evidente abismo de 83% de matrículas a menos. E, falando em pessoas, trata-se de 281 homens e mulheres trabalhadores que, além de terem seu direito à escolarização roubado quando eram crianças e adolescentes, mais uma vez, e agora em prol do lucro da iniciativa privada, voltam a ver a Constituição Federal ser rasgada em seu artigo 208.

Também, a queda de matrículas, após a implantação do Projeto Somar, pode mostrar que a gestão democrática da educação não é apenas uma formalidade, ela traz consequências para o reconhecimento dos sujeitos da EJA como pessoas portadoras de direitos.

Dessa forma, a pesquisa indica que a escola pública tem a capacidade de organizar o trabalho docente e pedagógico considerando os estudantes da EJA como sujeitos, ou seja, como trabalhadores que são pessoas, cidadãos e cidadãs brasileiros, que possuem famílias, sonhos, projetos de vida. São pessoas que já deram, e dão, a sua cota para o desenvolvimento do país e não podem ter deslocados dos seus direitos pelo interesse privado.

Sobre os impactos para a EJA, o Projeto Somar é muito revelador dos danos do neoliberalismo na Educação de Jovens e Adultos. De um lado, o fechamento de turmas com centenas de pessoas matriculadas já indica uma ignorância sobre a EJA, numa perspectiva ingênua ou um desprezo sobre os seus sujeitos educandos, como foi possível constatar ao alcançar o objetivo específico 2, que é verificar se há, no Projeto Somar, uma preocupação em relação a EJA. E, não. Não há.

Como já foi dito, a EJA possui especificidades, dentre elas, o histórico de destituição de direitos de seus sujeitos e de como o retorno à escola está relacionado com a sua organização sócio familiar. Dessa forma, quando centenas de pessoas estão matriculadas em três escolas, conclui-se que centenas de pessoas trabalham e residem em condições de relativo acesso a essas escolas. Também, e muito importante, considerar, que a identificação dos sujeitos com a escola tem efeitos sobre o corpo docente da escola, sobre os demais estudantes dessas escolas, sobre a comunidade escolar como um todo. Essas três escolas já tinham um histórico de oferta de EJA, já tinham uma organização para cuidar das especificidades da EJA e nada disso foi considerado pela privatização.

Os resultados de nossa pesquisa nos autorizam afirmar que o Projeto Somar traz evidências de como a concepção neoliberal de Estado vê o direito à educação, pois para os

educandos da EJA, o Projeto trouxe consequências perversas na pauta da EJA, uma vez que a permanência desses sujeitos educandos da EJA como matriculados em escolas públicas foi impedida numa grave demonstração de interrupção de um direito constitucional. Explicitamente, isso quer dizer que a EJA não é um caso isolado em nossa sociedade, e que a forma como a tratamos e como não reagimos ao tratamento desrespeitoso que lhe tem sido dada pelo governo de Minas Gerais reflete como não assumimos o direito a ter direitos e como enxergamos as pessoas historicamente destituídas deles em nossa noção de gestão democrática e, mais amplamente, de democracia. Assim, ao analisar o lugar da EJA no atual contexto do neoliberalismo educacional atingimos o objetivo específico 4.

No sentido de evitar mais restrições para os sujeitos educandos da EJA em Minas Gerais e, também, com o objetivo de fortalecer as possibilidades do interesse público ser considerado nas formulações de programas e políticas educacionais para a EJA, nos baseamos nas reflexões construídas ao longo dessa pesquisa para apresentar como recurso educativo uma Proposta de Projeto de Lei que normatize as condições para garantia da permanência dos educandos da EJA em escolas onde seja implantado o Projeto Somar em Minas Gerais.

A Proposta de Projeto de Lei se estrutura em marcos legais e na evidência a partir dos dados de matrículas das escolas privatizadas para dizer que a escola pública reúne as melhores condições para a oferta da EJA e que, portanto, em nenhuma hipótese as turmas devem ser fechadas.

Já os achados da investigação proposta nesta dissertação como **objetivo específico 3**, estão presentes no capítulo 4 no qual trazemos os aspectos fundantes da relação do Projeto Somar com o avanço do neoliberalismo na educação pública.

## **7 RECURSO EDUCATIVO – PROPOSTA DE PROJETO DE LEI – PL**

A apresentação deste Recurso Educativo cumpri o objetivo específico 5 previsto na dissertação que deu origem a este documento elaborado por nós e que enviaremos ao Poder Legislativo de Minas Gerais indicando a necessidade de Projeto de Lei que impeça a gestão pública de ofertar, financiar ou estabelecer parceria para a oferta de projetos, programas ou similares que tenham em seus procedimentos a previsão ou a prática do encerramento da oferta de EJA, seja em turmas, turnos ou unidades escolares. É o que se segue.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E  
DOCÊNCIA  
PROMESTRE**

**Patrícia Avelar de Freitas Alves**

**RECURSO EDUCATIVO** resultado da Dissertação “**Os impactos do Projeto Somar para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto: para onde foram essas pessoas?**” apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da UFMG.

**Linha de Pesquisa:** Educação de Jovens e Adultos

**Autora:** Profa. Ma. Patrícia Avelar de Freitas Alves

**Orientadora e coautora:** Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva

Belo Horizonte  
2024

**PROJETO DE LEI Nº XXXX**

Dispõe sobre a criação de normas obrigatórias para regulamentar os impactos da implantação do Projeto Somar e similares na escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Seguindo o previsto na Constituição da República Federativa do Brasil/1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; no Parecer CNE/CEB nº 11/2000; na Resolução CNE/CEB nº 1/2000; nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; no Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014; no Plano Estadual de Educação Lei 23197/2018, no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) - Resolução CD/FNDE nº 06/2020, a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Art. 1º – Ficam criadas no âmbito do Estado de Minas Gerais normas obrigatórias que dispõem sobre a política da implantação do Projeto Somar e projetos, programas ou similares em unidades escolares que ofertem educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Art. 2º – Visando ratificar uma visão de educação democrática, republicana e de qualidade social para todas as pessoas no Estado de Minas Gerais, nas escolas onde o Projeto Somar for implantado, estas normas têm por finalidade:

- I. Ampliar o acesso a vagas por sujeitos de direitos da EJA e impedir que tenham suas vagas retiradas ou negadas.
- II. Ampliar o acesso da literatura adequada para pessoas neoleitoras nas bibliotecas das escolas onde se atenda à EJA, garantindo a existência de material didático do PNLD EJA e a presença de bibliotecário durante os turnos de atendimento da modalidade.
- III. Assegurar a opinião e a participação das comunidades atendidas e das pessoas sujeitos de direitos da modalidade na formulação de políticas públicas voltadas a esse segmento.
- IV. Assegurar a oferta de merenda escolar condizente com as necessidades nutricionais de pessoas trabalhadoras jovens, adultas e idosas e que considere as necessidades decorrentes de restrições alimentares; fortalecendo as redes de abastecimento da agricultura familiar e do cooperativismo; garantindo qualidade nutricional e valorização da cultura alimentar regional; fazendo a alimentação chegar com qualidade às instituições de ensino, inclusive, em áreas remotas.
- V. Assegurar o repasse de dados necessários aos órgãos estatais de controle, objetivando o monitoramento para a efetivação da política e produção de indicadores dos impactos trazidos

para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos educandos da EJA.

- VI. Educar a gestão pública para o necessário reconhecimento do direito constitucional à escolarização previsto para pessoas jovens, adultas e idosas.
- VII. Educar gestores e profissionais da educação para o reconhecimento das especificidades vividas pelos sujeitos de direitos, considerando a pluralidade étnica, territorial, etária e a situação socioeconômica das pessoas educandas da EJA que são, em sua maioria, trabalhadoras de baixa renda.
- VIII. Estimular campanhas educativas pelos meios de comunicação de enfrentamento às violências sofridas por pessoas jovens, adultas e idosas, em especial, o combate as práticas de racismo, inclusive recreativo, de sexismo, de machismo, de etarismo, de aporofobia nas escolas e nos ambientes de trabalho.
- IX. Estimular campanhas educativas pelos meios de comunicação que mobilizem a sociedade e os organismos públicos estatais em defesa da educação pública, laica, gratuita, inclusiva, plural e da formação emancipatória e para a cidadania dos sujeitos da modalidade.
- X. Estimular campanhas de contratação de pessoas educandas da EJA por parceiros institucionais de modo a contribuir efetivamente para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho digno.
- XI. Estruturar redes de canais de denúncia junto à Defensoria Pública do Estado, em caso de fechamento de turmas de EJA, sem prejuízo da garantia do anonimato para evitar qualquer represália.
- XII. Garantir a adaptação do formato existente da implantação à situação concreta de vida, observando-se os critérios de justiça para com aquelas pessoas que já tiveram seu direito à educação negado quando eram crianças e adolescentes.
- XIII. Garantir a inclusão de todos os grupos e comunidades marginalizadas social, econômica e racialmente mapeando a demanda e criando turmas onde for necessário.
- XIV. Garantir a qualificação para o trabalho digno em cooperativas como disciplina nos currículos da modalidade.
- XV. Orientar os Órgãos da Administração Direta e Indireta sobre impactos prejudiciais causados pela implantação do Projeto Somar na escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas e sobre sua obrigação legal de garantir que não ocorram.
- XVI. Realizar campanhas de combate a invisibilização de pessoas com deficiência na EJA, garantindo-lhes todas as formas de acessibilidade necessárias.
- XVII. Valorizar a necessária formação inicial e continuada de profissionais da educação para

criação de uma cultura de trabalho inter e transdisciplinar, junto às turmas de EJA.

Art. 3º – As normas previstas nesta Lei serão de responsabilidade do Governo do Estado de Minas Gerais por meio da Secretaria de Estado de Educação, em interseccionalidade e intersetorialidade com a Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento – SEAPA; Secretaria de Estado de Comunicação Social – SECOM; Secretaria de Estado de Cultura e Turismo – SECULT; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico – SEDE; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – SEDESE; Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – SEMAD e a Secretaria de Estado de Saúde – SES.

Art. 4º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

## **JUSTIFICATIVA**

Acreditamos que a aprovação deste Projeto de Lei trará aspectos acadêmicos e sociais relevantes para o Campo da Educação e, especialmente, para o Campo da Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas; para professores; para pesquisadores, para gestores públicos e para a luta dos sujeitos da EJA pelo seu direito à educação. Pesquisas científicas indicam o quão é importante situar os debates das políticas educacionais com as pautas mais ampliadas em nossa sociedade a partir do entendimento de que os programas governamentais vão dando forma à concepção dos grupos que formam os governos. Assim, por exemplo, a concepção privatizante dos governos neoliberais marca presença não somente na educação, mas, também, em áreas de serviços essenciais, como a saúde, a cultura, a alimentação, a moradia e a segurança. Portanto, este PL reafirma que a luta pelo direito à educação tem vínculos com outras pautas sociais na medida em que as explicita. Da mesma forma, cobra desta Casa Legislativa que não permita que cada governo de ocasião possa retirar direitos dos sujeitos destes direitos previstos na Constituição Cidadã.

Recente pesquisa realizada pela UFMG evidenciou que a concepção de estado neoliberal trouxe propostas privatizantes para a educação em Minas Gerais e que o neoliberalismo em nosso estado tem evidências para o campo da educação pública, com a intensificação da presença dos setores privados em diversas ações em formato de projetos, programas, resoluções e portarias de educação do atual governo. Em especial, a pesquisa aqui

referida informa impactos prejudiciais trazidos pela formalização da privatização de três escolas piloto, com o Projeto Somar.

Um aspecto relevante para a apresentação do presente PL foi o de dar mostras de que o neoliberalismo que privatiza a educação e precariza a vida social de um modo geral traz como fundamento a fragilização da democracia constatável a partir de duas questões antidemocráticas, quais sejam, a análise de como se deu a efetivação do Projeto Somar e de suas consequências para sujeitos educandos da EJA.

A implantação do Projeto Somar não criou espaço de diálogo, uma vez que não solicitou, não ouviu e nem considerou as manifestações das comunidades escolares e das instituições de pesquisa sobre o interesse na manutenção das escolas públicas sendo públicas e atendendo aos sujeitos de direitos da modalidade. A privatização de escolas públicas não considerou o interesse público, um princípio básico da democracia.

Os impactos prejudiciais observáveis trazem enormes prejuízos à pauta da EJA na região metropolitana de Belo Horizonte. Primeiro, pelo fechamento das turmas de EJA, pela forma antidemocrática, e pelo seu efeito na vida das pessoas, já que a pesquisa identificou que houve uma queda de matrículas fortemente acentuada dos sujeitos da EJA, até então, frequentes nas escolas privatizadas com a implantação do Projeto Somar.

Ao investigar os impactos do Projeto Somar, implementado pelo Governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação, para os sujeitos educandos da EJA das três escolas piloto, podemos afirmar que a tabulação dos números das matrículas evidenciou que, dentre 339 pessoas matrículas em 2021, apenas 58 fizeram matrícula na EJA em 2022 e que, dessas 339 pessoas matriculadas em 2021, apenas 13 fizeram matrículas na EJA em 2023. Portanto, em 2023, 281 pessoas ficaram sem estudar em escolas na modalidade EJA, por terem perdido suas matrículas em função da privatização praticada pelo Governo Estadual por meio do Projeto Somar.

Independente do cruzamento das matrículas dos estudantes transferidos após a implantação do Projeto Somar, houve uma queda das matrículas e, portanto, uma queda na garantia do direito constitucional entre 79 e 96,08%. Assim, observamos que mesmo no primeiro ano pós distanciamento social em decorrência da pandemia de covid-19 as matrículas para a EJA nas escolas públicas, anteriores à privatização, incluíam, no mínimo, 79% a mais de pessoas em seu direito à educação. O uso de dados de matrícula dos anos anteriores ao distanciamento social poderia ampliar o percentual dessa negação do direito à educação.

Essas quedas nas matrículas da EJA apontam que, após o fechamento das turmas que funcionavam nas três escolas piloto até a implantação do Projeto Somar, as trajetórias escolares dos sujeitos que ocupavam 281 matrículas foram interrompidas mais uma vez. Neste caso, há que se destacar uma perversidade, pois a negação de direito atingiu pessoas que já tinham decidido pelo retorno à escola. Vimos que nossos dados nos permitem **identificar o destino escolar desses sujeitos** como não existente para 281 deles e assim, comprovar a relevância deste Projeto de Lei.

O pequeno número de estudantes que se matricularam após seu direcionamento para outras escolas, nos permite inferir que o trabalho nas três escolas piloto, anteriormente à privatização, atendia à expectativa e organização de vida de um número extremamente maior de pessoas, já que entre **339** e **58** há um evidente abismo de 83% de matrículas a menos. E, falando em pessoas, trata-se de 281 homens e mulheres trabalhadores que, além de terem seu direito à escolarização roubado quando eram crianças e adolescentes, mais uma vez, e agora em prol do lucro da iniciativa privada, voltam a ver a Constituição Federal ser rasgada em seu artigo 208.

Também, a queda de matrículas, após a implantação do Projeto Somar, pode mostrar que a gestão democrática da educação não é apenas uma formalidade, uma vez que ela traz consequências para o reconhecimento dos sujeitos da EJA como pessoas portadoras de direitos.

Dessa forma, este PL indica que a escola pública tem a capacidade de organizar o trabalho docente e pedagógico considerando estudantes da EJA como sujeitos, ou seja, como trabalhadores que são pessoas, cidadãos e cidadãs brasileiros, que possuem famílias, sonhos, projetos de vida. São pessoas que já deram, e continuam dando, a sua cota para o desenvolvimento do país, em especial, do Estado de Minas Gerais e não podem ter seus direitos deslocados pelo interesse privado.

Sobre os impactos para a EJA, o Projeto Somar é muito revelador dos danos do neoliberalismo na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas. De um lado, o fechamento de turmas com centenas de pessoas matriculadas já indica uma ignorância sobre a EJA, numa perspectiva ingênua, ou um desprezo sobre os seus sujeitos educandos.

Como já foi dito, a EJA possui especificidades, dentre elas, o histórico de destituição de direitos de seus sujeitos e de como o retorno à escola está relacionado com a sua organização sócio familiar, com a sua saúde emocional, com a sua busca por melhores oportunidades de emprego e de geração de renda. Dessa forma, quando centenas de pessoas

estão matriculadas em três escolas, conclui-se que centenas de pessoas trabalham e residem em condições de relativo acesso a essas escolas. Também, e muito importante, considerar, que a identificação dos sujeitos com a escola tem efeitos sobre o corpo docente da mesma, sobre os demais estudantes, sobre a comunidade escolar como um todo. Essas três escolas já tinham um histórico de oferta de EJA, já tinham uma organização para cuidar das especificidades da EJA e nada disso foi considerado em favor da privatização.

Os dados que recolhemos para a elaboração deste PL nos autorizam afirmar que o Projeto Somar traz evidências de como a concepção neoliberal de Estado vê o direito à educação, pois para educandos da modalidade, o Projeto trouxe consequências perversas na pauta da EJA, uma vez que a permanência desses sujeitos educandos como matriculados em escolas públicas foi impedida numa grave demonstração de interrupção de um direito constitucional. Explicitamente, isso quer dizer que a EJA não é um caso isolado em nossa sociedade, e que a forma como a tratamos e como não reagimos ao tratamento desrespeitoso que lhe tem sido dado pelo governo de Minas Gerais reflete como não assumimos o direito a ter direitos e como enxergamos as pessoas historicamente destituídas deles em nossa noção de gestão democrática e, mais amplamente, de democracia. Assim, ao analisar o lugar da EJA a trazemos para o abrigo desta Casa que ao aprovar este PL não permitirá que a invisibilização dos direitos de homens e mulheres pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras que estudam continue a se alastrar pelo território de Minas Gerais.

No sentido de evitar mais restrições para os sujeitos educandos da EJA em nosso Estado e, também, com o objetivo de fortalecer as possibilidades do interesse público ser considerado nas formulações de programas e políticas educacionais para a modalidade, nos baseamos nas reflexões construídas ao longo da escrita deste PL que se estrutura em marcos legais e na evidência a partir dos dados de matrículas das escolas piloto privatizadas para dizer que a escola pública reúne as melhores condições para a oferta da EJA e que, portanto, em nenhuma hipótese as turmas devem ser fechadas.

À vista do exposto, contamos com o apoio dos Nobres Pares nessa iniciativa.

Sala de sessões, em \_\_\_\_ de junho de 2024.

Deputada(o) Estadual

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernanda de Moura; RAVAGNANI, Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos. A implosão do ensino público no estado de Minas Gerais. In: **Simpósio internacional o estado e políticas educacionais no tempo presente: estado neoliberal e retrocessos democráticos**, 10., 2021, Uberlândia. Anais eletrônicos [...]. Coord. Maria Vieira Silva. Uberlândia: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

ALVES, C. **Estratégias de acesso e permanência de educandos na EJA. Cadernos de textos**. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, 1. 2017, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo e políticas educacionais: perspectivas críticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-67.

ANDES. **Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta**. Brasília, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação-Negação do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 258.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: Clasco, 2000.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GOMES, Margarida; GOMES, Neusa. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. xx-xx. (Substitua "xx-xx" pelas páginas do capítulo, se disponíveis).

BASTOS, Ludmila Corrêa. **Traçando Metas, Vencendo Desafios: Experiências Escolares De Mulheres Egressas da EJA**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Educação. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 125, 1 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 23/Nov/22.

BRASIL, Ministério da Educação. **Salas de acolhimento garantem permanência de pais nos cursos**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/33091-salas-de-acolhimento-garantem-permanencia-de-pais-nos-cursos>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CUT-MG. Raio X do Governo Zema. **Revista da CUT-MG**, Ano 1, Edição 1, jan. 2023.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 94 p.

CANDIOTTO, César. **Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação**. Educar Editora da UFPR, Curitiba, n. 19, p. 199-216, 2002.

CARVALHO, D. B. P. **A “Evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto- MG: trajetórias interrompidas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DA SILVA, Analise de Jesus. **A pauta nacional da EJA**. In: Universidade Federal de Minas Gerais. I Encontro mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Belo Horizonte, 2017. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Caderno pedagógico: gênero na educação de jovens e adultos (EJA)**. Belo Horizonte: NEJA: FaE/UFMG, 2019.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J**. Curitiba: Appris, 2021.

DA SILVA, Analise de Jesus et al. **Contribuições para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA**. 2012. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes\\_construcao\\_politica\\_nacional.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/contribuicoes_construcao_politica_nacional.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. **PROJETO SOMAR: DIMINUINDO O PÚBLICO E MULTIPLICANDO O PRIVADO NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS**. Revista Trabalho Necessário, v. 20, n. 42, p. 01-23, 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53419>

FELÍCIO, Leandro Alves. **Trajetórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais (2007-2017)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora positivo, 2008.

FREITAS, V. F. **O ‘anúncio’ da Nova Gestão Pública na Educação Estadual de Minas Gerais.** In: IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, 2022, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Galdêncio. A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Yasmine (Orgs.). **Trabalho e educação:** arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia solidária. Aparecida/São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

FRIGOTTO, Galdêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Heron; CONCEIÇÃO, Moacir (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, 2005.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias.** In: GENTILI, P (Org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 8. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008. 205p.

GIOVANELLA, Ligia; MARTUFI, Viviane; RUIZ, Diana C.; MENDONÇA, Maria Helena M.; BOUSQUAT, Aylene; AQUINO, Rosana; MEDINA, Mônica G. **A contribuição da Atenção Primária à Saúde na rede SUS de enfrentamento à Covid-19.** Revista Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 44, n. Especial 4, p. 161-176, dez. 2020.

GIRON, Graziela Rossetto. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo:** o que isso tem a ver com cidadania? Educ. Puc., Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2008. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOLDEMBERG, José. In: *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 12/10/1991 apud Haddad; Di Pierro, 1994, p. 7.

IBGE. Educação 2018. 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Informativo. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2022.

LAMARÃO, M. V. M., Lamosa R. A. C. **O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação**. Revista: Trabalho Necessário, Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - NEDDATE, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF; V.20, nº 42, 2022.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Campinas, 2013.

MELLO, R. T. **História, memória e vivências: a EJA no Norte de Minas Gerais, 1940-1960**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MENCK, E. V. S.; VENDRAMEL, G. M. **Águas que conectam**. Revista Diálogos Socioambientais, v. 5, n. 14, p. 63-70, 31 ago. 2022.

MINAS GERAIS. **Promessas de governo Zema**. 2018. Disponível em: [https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas\\_Gerais\\_Zema.pdf](https://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Minas_Gerais_Zema.pdf). Acesso em: 4 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução N° 435, 1999. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13407&catid=60&m=0>>. Acesso em: 27 maio 2024

MINAS GERAIS. Resolução CEE N° 465, 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Gq7IyVv7Qi7yHtKSE8ChgmaGU2iIntMO/view>>. Acesso em: 27 maio 2024.

OLIVEIRA, H. S. Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior. In: SILVA, Analise de Jesus; OLIVEIRA, H. S. (Orgs.). **Cadernos de textos**. I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PEREIRA, F. B. **Resgate a infância: a atuação do Ministério Público do Trabalho no enfrentamento coletivo do trabalho precoce em Minas Gerais**. São Paulo: Dialética, 2022.

POCHAMANN, Márcio. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideias e Letras, 2022.

POCHAMANN, Márcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber livros, 2011.

RAVANELLO, João; BERTAGNOLLI, Silvia Michelin; GRESSLER, Louise Tourem; SCHEFFER, Patrícia Arruda; SACCOL, Ana Lucia de Freitas; MARQUES, Carla Timm. **Higienização das mãos de manipuladores e bancadas em escolas brasileiras de educação infantil.** Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, v. 8, n. 2, p. xx-xx, jan./abr. 2021.

RODRIGUES, Lara Cristina. **O Projeto Somar na Gestão do governo Zema (2019-2022): educação pública x interesses privados.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ROQUE, H. C. B.; ESCÓSSIA, G. M.; IBIAPINA, D. H. **Charter School e as necessárias mudanças no ensino brasileiro.** Revista de Direitos Humanos e Efetividade, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <[https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/8713/pdf\\_1](https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/8713/pdf_1)>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, A. C. **Juventudes e ensino médio de escolas públicas:** perspectivas e projetos de futuro. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Franca, 2022.

SANTOS, N. E. P.; CUSATI, I. C.; JACOOB, M. A. M.; CUSATI, R. C. Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais: Concepções de gestão educacional do Projeto Somar. In: GONÇALVES, M. C. S.; PIMENTA, D. C. F. G. (Orgs.). **Educação Contemporânea.** Belo Horizonte: Poisson, 2022.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). Publicada **Resolução do Prêmio Escola Transformação 2023.** Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/12211-publicada-resolucao-do-premio-escola-transformacao-2023>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SILVA, F. O. R.; SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal de Minas Gerais.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2021.

SIMÕES, Verônica Garcia. **Saberes e sabores:** ensino de história e a culinária da Festa de Folia de Reis em Iguatama – MG. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Um estudo sobre a educação de adultos em Minas Gerais.** In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 1998, Porto. Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970. Actas [...]. Porto: Sociedade Portuguesa de História da Educação, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GOMES, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leônicio José Gomes. Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil. In: SILVA, A. J. (Org.). **Cadernos de textos**. I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TAKAHASHI, RSB. **Elementos de autogestão na organização não-governamental engenheiros sem fronteiras**. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração. Natal, RN, 2022.

VIEIRA, Davi Magalhães. **Uma análise epistemológica a respeito de vida e obra de Pitágoras**: mística e evidências historiográficas. 2022. Monografia (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.