

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre)

Diego de Oliveira

POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:
estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2024

Diego de Oliveira

POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:
estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Analise de Jesus da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Agnez de Lélis Saraiva

Belo Horizonte
2024

O48p
T

Oliveira, Diego de, 1986-

Política de acesso à educação de jovens e adultos -- EJA [manuscrito] : estudo de caso na rede municipal de educação de Belo Horizonte / Diego de Oliveira. -- Belo Horizonte, 2024.

146 f. : enc., il., color.

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

Orientadora: Analise de Jesus da Silva.

Coorientadora: Agnez de Lélis Saraiva.

Bibliografia: f. 125-135.

Apêndices: f. 136-146.

1. Brasil -- [Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996] -- Teses.

2. Educação -- Teses. 3. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) --

Teses. 4. Educação de adultos -- Políticas públicas -- Belo Horizonte (MG) --

Teses. 5. Educação -- Legislação -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) --

Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Silva, Analise de Jesus da, 1964-. III. Saraiva, Agnez de

Lélis, 1962-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de

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
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

DIEGO DE OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 25 de junho de 2024, às 09:30 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 536ª defesa de dissertação, intitulada POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: Estudo de caso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentada por DIEGO DE OLIVEIRA, número de registro 2022658633, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Analise de Jesus da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva - Coorientador (Fundação João Pinheiro). Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG), Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- ☒ (X) Aprovada.
- ☐ () Reprovada.
- ☐ () Aprovada com indicação de correções.

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

Belo Horizonte, 25 de junho de 2024.

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

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 24/07/2024, às 10:44, 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 **Ágnez de Lélis Saraiva, Usuário Externo**, em



24/07/2024, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 29/07/2024, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Analise de Jesus da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 28/08/2024, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3402622 e o código CRC 6C9F9675.

Dedico aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha esposa e filho, como também aos meus pais, por todo o companheirismo, paciência e presença singular. Vocês foram essenciais nesta fase de minha vida e sinto-me feliz por contar com vocês, sempre.

Meu obrigado aos orientadores desta pesquisa de Mestrado e por todos os diálogos e reflexões nos momentos de orientação.

Também manifesto meus agradecimentos aos membros da banca por suas contribuições.

Gratidão a todos os participantes da pesquisa e a todos aqueles que estiveram comigo nesta trajetória. Obrigado amigos e companheiros da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em especial, da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

“Estou sugerindo que não podemos esquecer de olhar para as trajetórias humanas e escolares dos educandos e tentar entender como vão tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura... Um tecido demasiado denso e tênue. Nesse tecer seus tempos humanos e de escola vão descobrindo até onde seus direitos se tornam realidade ou ficção. Quem padece os paradoxos dos direitos humanos são essas crianças, adolescentes, jovens-adultos que teimam em tornar-se sujeitos de direitos nesses intrincados e excludentes paradoxos” (Arroyo, 2004, p. 111).

RESUMO

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica. O Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000a), reconhece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Apesar de ser um programa educacional do Estado brasileiro, esta modalidade vem enfrentando dificuldades para se estabelecer, de fato. Este estudo teve como tema a política pública de acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, como objeto, a Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O ponto de partida e problema se relacionaram à política de acesso empreendida pelo governo municipal de Belo Horizonte. Como objetivo geral, ela se propôs analisar os fatores que interferiam/interferem nas políticas públicas de acesso à EJA implementadas pela Administração Pública do município. A justificativa principal para este estudo foi a baixa cobertura da população belorizontina, acima dos 15 anos de idade, que não concluiu o Ensino Fundamental, parcela expressiva do público-alvo desta modalidade de ensino que, neste município, pode ser composto por pessoas a partir de 15 anos. Dentre os fatores que limitavam o acesso à EJA, esperou-se identificar o trabalho, as enfermidades, o cuidado com a família, a condição financeira e a ausência de mecanismos de publicidade da oferta da modalidade por parte do órgão institucional. Este estudo evidenciou que os fatores socioeconômicos têm maiores influências na retomada dos estudos dos sujeitos, mais que a política pedagógica de EJA implementada nas escolas.

Palavras-chave: Política Pública. Política Pública de Acesso. EJA.

ABSTRACT

Law 9.394, of December 20, 1996 (Brasil, 1996a), establishes Youth and Adult Education (EJA) as a form of Basic Education. CNE/CEB Opinion 11/2000, of 10 May 2000 (Brasil, 2000a), recognizes the remedial, equalizing and qualifying functions of EJA. Despite being an educational program of the Brazilian state, this modality has faced difficulties in establishing itself. The subject of this study was the public policy of access to Youth and Adult Education (EJA), and its object was the Municipal Education Network of Belo Horizonte City Hall. The starting point and problem were related to the access policy undertaken by the municipal government of Belo Horizonte. As a general objective, it set out to analyze the factors that interfere with the public policies for access to EJA implemented by the municipality's public administration. The main justification for this study was the low coverage of the population of Belo Horizonte over the age of 15 who had not completed elementary school, a significant proportion of the target audience for this type of education which, in this municipality, can be made up of people aged 15 and over. Among the factors that limited access to the EJA, we expected to identify work, illness, caring for the family, financial condition and the lack of mechanisms to publicize the offer of the modality by the institutional body. This study showed that socio-economic factors have a greater influence on the resumption of studies than the EJA pedagogical policy implemented in schools.

Keywords: Public Policy. Public Access Policy. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1- Jornal do ônibus, Edição 672, ano 30, 1ª quinzena de outubro (2023)..... 71

Figura 2- Peça publicitária de divulgação da EJA no município..... 72

Lista de Quadros

Quadro 1- Referências encontradas com os descritores: “política”; “pública”; “acesso”; “educação”; “jovens”; “adultos”; “Belo” “Horizonte” 31

Quadro 2- Marcos legais da EJA no Brasil 42

Quadro 3- Cronograma 53

Quadro 4 - Histórico normativo da implementação da política pública da EJA no município de Belo Horizonte 61

Quadro 5 - Ações que promovam o acesso à EJA 73

Quadro 6 - Respostas do questionário de estudantes da Escola A 81

Quadro 7- Respostas do questionário de professores da Escola A 84

Quadro 8 - Respostas do questionário de gestores da Escola A 85

Quadro 9- Respostas do questionário de educandos da Escola B 86

Quadro 10- Respostas do questionário de gestoras da Escola B 88

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Percentual da população pobre ou extremamente pobre no Cadastro Único em relação à população total do município (2014-2021) 55

Gráfico 2- Número de matrículas por faixa etária e sexo – Educação Básica – em Belo Horizonte (2023) 56

Gráfico 3- Taxa ajustada de frequência escolar líquida por grupo etário (%) em Belo Horizonte (2017) 57

Gráfico 4- Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental – Belo Horizonte (2014-2023) 58

Gráfico 5- Taxa de transição/fluxo educandos do Ensino Fundamental de Belo Horizonte (2020) 60

Gráfico 6- Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental no Brasil (2014 – 2023).....	75
Gráfico 7- Relação de matrículas totais e de novas matrículas nos últimos 5 anos na RME - PBH	77
Gráfico 8- Relação do percentual de novas matrículas nos últimos 5 anos na RME - PBH	78
Gráfico 9- Tempo de experiência na educação e na EJA em anos, de professoras da Escola A.....	83
Gráfico 10- Tempo de experiência na educação e na EJA, em anos, de gestoras da Escola A.....	83
Gráfico 11- Tempo de experiência na educação e na EJA, em anos, de gestoras da Escola B.....	88
Gráfico 12- Faixa etária dos educandos da Escola A	90
Gráfico 13- Faixa etária dos educandos da Escola B	91
Gráfico 14- Taxa percentual da renda dos educandos das Escolas A e B	92
Gráfico 15 - Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Respondido pelos educandos e educadores da Escola A)	93
Gráfico 16- Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Respondido pelos educandos da Escola B)	94
Gráfico 17- Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Comparação das respostas pelos educandos das Escolas A e B em taxas percentuais).....	95
Gráfico 18- Como você soube da EJA nesta escola? (Respondido pelos educandos das Escolas A e B – valores percentuais)	96
Gráfico 19- Como você soube da EJA nesta escola? (Somatório das respostas dos educandos das duas escolas – valores absolutos)	97

Lista de Tabelas

Tabela 1- Relação entre o número de matrículas, certificações e matrículas canceladas por abandono, nos últimos 5 anos, na modalidade EJA da RME- PBH, nos ensinos Fundamental e Médio	21
Tabela 2- População de Belo Horizonte.....	54
Tabela 3- Dados socioeconômicos do município de Belo Horizonte	55
Tabela 4- Taxa de frequência escolar bruta, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os Municípios das Capitais – Brasil (2022) .	59
Tabela 5- Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental, no município de Belo Horizonte, por rede de ensino.	76
Tabela 6- Dados de matrículas na EJA nos últimos 5 anos na RME PBH	77
Tabela 7- Dados socioeconômicos das escolas analisadas	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEB – Câmara de Educação Básica

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CESVEL – Centro de Estudos Supletivo e hoje denominado

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DOM – Diário Oficial do Município

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FaE – Faculdade de Educação

FJP – Fundação João Pinheiro

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEP – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

GEIND – Gerência de Indicadores

GERJA – Gerência da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IMRS/ FJP – Índice Mineiro de Responsabilidade Social da Fundação João Pinheiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IQVU – Índice de Qualidade de Vida Urbana

LASEB – Curso de Pós-graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PME – Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político-pedagógico

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

RME- PBH – Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SMAE – Sistema de Monitoramento das Aprendizagens dos(as) Estudantes

SME/Goiânia – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

SGE – Sistema de Gestão Escolar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

SMED-PBH – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

SMEL – Secretaria Municipal de Esportes e Lazer

SMPOG – Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão

SUPLOR – Subsecretaria de Planejamento e Orçamento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A pesquisa.....	17
1.2 Problema de pesquisa	18
1.3 Objetivo Geral	23
1.4 Objetivos específicos.....	23
2 JUSTIFICATIVA	24
2.1 Memorial e justificativa	26
2.2 Revisão de literatura.....	29
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	36
3.1 Políticas públicas.....	36
3.2 Políticas públicas de EJA	40
3.3- Políticas públicas de acesso à EJA	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO	50
5 ANÁLISE DE DADOS.....	54
5.1 Cenário socioeconômico e demográfico de Belo Horizonte	54
5.2 Cenário educacional de Belo Horizonte.....	56
5.3 Cobertura da EJA em Belo Horizonte	60
5.3.1 Histórico da evolução da EJA em Belo Horizonte.....	60
5.3.2 Programas e projetos que compõem a política pública de acesso à EJA da RME-PBH.	70
5.3.3 Dados de matrículas da EJA	75
5.4 Escolas.....	79
5.4.1 Dados dos questionários	80
5.4.1.1 Questões que afetam a desistência e/ou não quanto ao acesso à EJA pelos sujeitos	93

5.4.1.2 Questões que motivam a permanência e/ou acesso à EJA pelos sujeitos	96
5.4.2 Projetos identificados e ações desejáveis pelos educandos e educadores.....	99
5.4.3 Dados do grupo focal	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
7 PRODUTO.....	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE 1	136
APÊNDICE 2	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa

A provisão de políticas públicas por parte do Estado atende a problemas que passaram a figurar na agenda governamental. Entretanto, bons programas públicos podem não atingir os seus objetivos devido a problemas que dificultam o acesso da população-alvo aos recursos distribuídos por eles. Com isso, o tema do acesso às políticas é sempre bem-vindo nos estudos que se dispõem a aperfeiçoar a ação do Estado e sua capacidade para melhorar a vida da população.

Diante disso, este estudo apresentou como tema a política pública de acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA). E tomou como objeto a Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. O ponto de partida da reflexão foi que as políticas de acesso envolvem um conjunto de projetos e programas que possibilitam que os sujeitos de direitos possam ingressar, permanecer e concluir seu processo educacional, de forma satisfatória, na modalidade de ensino EJA. Neste sentido, houve um esforço para serem identificados os programas e os projetos mais relevantes, como também para mapeá-los, descrevê-los e analisá-los, com o objetivo de serem assinalados seus objetivos e alcance.

A pesquisa teve como ponto de partida o problema relacionado à política de acesso à EJA e tal investigação foi estruturada a partir de seus objetivos específicos que serão trazidos adiante. Assim, no primeiro momento, apresenta-se o quantitativo da população a partir dos 15 anos de idade, de Belo Horizonte, que não concluiu o Ensino Fundamental, para dimensionar o tamanho da demanda por matrículas nesta modalidade de ensino. Foram levantados dados oriundos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (SMED-PBH) para identificar o número de educandos matriculados e o quantitativo de matrículas canceladas (por abandono) ao longo dos últimos 5 anos. Esses dados foram comparados para que fosse possível dimensionar o tamanho da demanda e daquilo que se atende. Por sua vez, o número de matrículas canceladas poderia apontar para fatores que limitavam/limitam o processo de acesso à EJA por parte dos educandos.

No segundo momento, foi realizado o estado da questão (Nóbrega Thierren e Thierren, 2004) e feita uma breve revisão bibliográfica para que fossem identificadas publicações que tratassem do tema e do objeto da pesquisa. Esse momento foi

relevante para que fosse verificado o que já foi produzido e como os estudos abordavam o problema aqui apresentado, por meio dos achados e contribuições de pesquisa. Também foi necessário para se justificar a realização do presente estudo. No processo de busca, foi utilizada, principalmente, a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quanto ao seu percurso metodológico, este trabalho se apresenta como um estudo de caso (Ventura, 2007). E uma das fontes de dados foram as entrevistas realizadas com a utilização de questionários estruturados e semiestruturados (Gil, 2002), além da feitura do grupo focal (Gomes; Barbosa, 1990). O estudo teve como objeto duas escolas da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (RME-PBH) que, ao longo dos últimos cinco anos, apresentaram cenários distintos, sendo um deles constituído pelas maiores taxas de evasão e abandono e o outro, pelas maiores taxas de permanência e conclusão no processo formativo da EJA. A intenção foi aquela de identificar os fatores que impulsionaram a evasão e a permanência, como também verificar como as políticas de acesso afetaram os dois cenários.

Ao final da coleta, os registros foram analisados e sistematizados objetivando conclusões elaboradas a partir do confronto com as hipóteses levantadas e a partir das reflexões sobre os dados obtidos, considerando, ainda, as contribuições trazidas pelos referenciais teóricos consultados. Será construído um relatório, em formato *ebook*, para disponibilizar à RME-PBH e feita uma proposta de projeto de lei, o qual será apresentado à Câmara Municipal de Belo Horizonte, no que se refere à política de acesso à EJA.

1.2 Problema de pesquisa

O texto constitucional de 1988 (Brasil, 1988) prevê a oferta de política educacional direcionada ao público composto por jovens e adultos no Brasil (Brasil, 1988, art. 208, inc. VI). É importante considerar que a EJA está regulamentada por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), desde o texto original, de 1996 (Brasil, 1996a, art. 37 e 38). Contudo, ainda é visível que esta modalidade não esteja completamente presente nas agendas orçamentárias das pautas políticas e que seja negligenciada por vários entes da federação, mesmo que a sua provisão esteja contemplada nas metas

estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Assim, a provisão da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte também foi objeto de estudo nesta investigação. Foi proposto analisar o período entre o início dessa provisão no município de Belo Horizonte até o atual momento. A análise contemplou como a política municipal cobre a população-alvo e os fatores que afetam o acesso dessa população às unidades escolares que ofertam a modalidade de ensino EJA. Em outras palavras, o estudo analisou a política de acesso à EJA desenvolvida pela PBH. Para destacar a sua importância, foi considerado necessário construir a série histórica para mostrar a evolução das matrículas e sua proporção em relação à população residente no município, a qual seria o público-alvo da EJA. Os dados permitiram identificar a distância entre o número e o percentual de atendimentos na modalidade e o número e percentual da população de Belo Horizonte acima dos 15 anos que ainda não concluiu o Ensino Fundamental. Caso fosse confirmada a baixa cobertura, seria possível que uma das suas causas fosse a política de acesso.

A luta pelo direito à educação escolar no Brasil, pela parcela da população que nunca teve acesso a ele ou que teve seus estudos interrompidos, é de longa data. No entanto, em meados do século passado, esta luta ganhou relevância com a atuação de organizações sociais e de educadores empenhados em combater o analfabetismo e a baixa escolaridade da população. De um lado, as organizações sociais, grupos populares, associações comunitárias e igrejas se mobilizaram na luta pela garantia do direito e realizaram campanhas de alfabetização, com base na experiência do educador Paulo Freire. Por outro, o Estado brasileiro promoveu campanhas de alfabetização em massa, tal como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 a 1963, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1969 a 1985. Este último, desenvolvido durante a ditadura militar, estava mais preocupado em ensinar as pessoas não alfabetizadas a assinarem o nome para que pudessem votar do que destinado ao desenvolvimento de outras habilidades (Soares; Pedroso, 2016), como aquelas de leitura e de escrita, por exemplo.

Com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), em 1988, a educação se tornou um direito social universal. Alguns anos depois, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), iniciativas de

escolarização de jovens e adultos deixaram de ser “experiências” e tornaram-se uma política do Estado brasileiro e, por isso, uma obrigação. A pequenos passos, a modalidade EJA passou a ser implementada na década de 1990, mesmo tensionada por apresentar características emergenciais e executada por profissionais voluntários. A ausência de fonte estável e segura de financiamento tornava frágil a sua provisão e a formação de profissionais para esta especificidade na educação. Este problema foi parcialmente solucionado com a promulgação da Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006), pela qual foi criado o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – que incluiu esta modalidade da Educação Básica para o direcionamento de seus recursos fiscais (Soares; Pedroso, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tem como público estudantes a partir de 15 anos completos, alfabetizados ou não, conforme a Resolução nº 001/2003, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003). O artigo 1º desta Resolução institui as dez diretrizes da EJA a serem implementadas e aplicadas nas instituições, observando a oferta, a estrutura, a organização e o funcionamento desta modalidade educativa no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2003, art. 1º). A referida Resolução ainda ressalta que esta modalidade de ensino é destinada aos cidadãos que não frequentaram e/ou não concluíram a Educação Básica, como também diz que a EJA tem como objetivo assegurar o direito a estes cidadãos à educação (Belo Horizonte, 2003, art. 3º).

Estima-se que 43.506 belo-horizontinos, com idade de 15 anos ou mais, estão não alfabetizados (IBGE, 2022)¹. O percentual de matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Belo Horizonte, em 2010, era de 1,30%, tendo caído para 0,61% em 2020, em relação aos sujeitos que não concluíram o Ensino Fundamental, segundo dados do Índice Mineiro de Responsabilidade Social da Fundação João Pinheiro (IMRS/FJP, 2020). Nesse sentido, a demanda para a EJA é visível, pois o percentual da população de Belo Horizonte, que necessita elevar sua escolarização e concluir o Ensino Fundamental, é muito maior do que o percentual de matriculados nesta modalidade de ensino. Estes dados revelam que há problemas em

¹Verificar em:

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Alfabetização**. <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

relação ao acesso à EJA no município. Outro aspecto relevante e preocupante da política de acesso da PBH é o número de matriculados, sua relação com o número de estudantes certificados e de estudantes que tiveram sua matrícula cancelada por infrequência na Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (RME-PBH), conforme Tabela 1, a seguir. Não bastasse o número baixo de matrículas, o número de concluintes é menor ainda, pois há um número elevado de cancelamentos de matrícula. Cabe destacar que, nos anos de 2020 e 2021, os dados em relação às matrículas e ao seu cancelamento sofreram influência do contexto da pandemia do Novo Coronavírus ou Sars-Cov-2.

As principais inferências, causadas pela suspensão das atividades presenciais, foram: a) o número baixo de evasão, pois os educandos seriam afastados somente se não fizessem contato nenhum ao longo do ano, ou seja, mesmo que não conseguissem acompanhar a contento as atividades remotas, mas que fizessem quaisquer meios de contato atestando sua permanência, os estudantes tinham suas matrículas mantidas na escola; b) os educandos matriculados na RME-PBH, durante a pandemia, tinham a garantia do recebimento de cesta básica mensal. Isso contribuiu com a permanência dos matriculados; c) o número de certificados (formandos do Ensino Fundamental) foi menor durante e após a suspensão das atividades remotas pelo baixo acesso e participação de forma remota, consequentemente, houve uma limitação no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, este estudo tem como um dos seus objetivos compreender as ações que fazem com que algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte mantenham um número significativo e/ou aumentem o número de matrículas, havendo baixa evasão, se comparadas à média da cidade. Estudos de caso deste tipo podem contribuir para reflexões e ações no que se refere ao fortalecimento da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos na cidade, por meio Secretaria Municipal de Educação e as escolas que compõem a referida Rede.

Tabela 1- Relação entre o número de matrículas, certificações e matrículas canceladas por abandono, nos últimos 5 anos, na modalidade EJA da RME- PBH, nos ensinos Fundamental e Médio

Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Total de matrículas	14.664	10.568	9.473	9.355	9.536
Certificados	3.192	1.698	1.174	1.649	1.904

Ano	2019	2020	2021	2022	2023
Matrículas canceladas por abandono	5.672	1.288	1.850	5.530	3.024

Fonte: Censo Escolar (2019 - 2023). Migração do SGE (Sistema de Gestão Escolar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte), datado de 16 de janeiro de 2024.

Quanto ao seu histórico, a política da EJA na PBH teve seu início por meio da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 1990), promulgada em 21 de março de 1990, a qual previa que era dever do município a oferta gratuita “para os que não tiveram acesso à educação na idade própria” (Belo Horizonte, 1990, art. 15, §1º, inc. I). Considerando o tempo de implantação até a presente data, era de se esperar que a política pública de EJA cobrisse toda a demanda e se consolidasse como caminho no processo de escolarização do público composto por jovens e adultos que não puderam gozar do direito à educação na idade adequada. Apesar disso, os números e os percentuais referentes ao acesso, à permanência, ao atendimento e à conclusão do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, estão longe de garantir o direito à Educação Básica para o seu público-alvo, seja em sua totalidade ou mesmo em uma quantidade que interfira mais significativamente na elevação da escolaridade da população jovem-adulta de Belo Horizonte. De igual modo, se mantêm distantes de cumprir, em proporções mais alargadas, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA (Brasil, 2000a)². Por isso, para o desenvolvimento deste estudo, perguntou-se: “Como a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ao longo dos últimos 5 anos, vem provendo a política de acesso à Educação de Jovens e Adultos?”

O problema apresentado por este estudo pode provocar alguma confusão quanto aos termos acesso e oferta. Assim, esclarecemos: fazendo uma analogia, por exemplo, com a imunização contra a covid-19, é notável que a política pública de Saúde no Brasil possua oferta gratuita das vacinas, porém, é sabido que nem toda a população chega a se vacinar. Neste caso, o acesso à imunização é o maior entrave havido, pois já existe a oferta. Até o sujeito chegar a um posto de vacinação, existem diversas variáveis que possam limitar o seu acesso à imunização, tais como:

² Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000a), do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, elaborado pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ele, entre outras coisas, reconhece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a).

mobilidade; as *fakes news* que descredibilizam as vacinas e a Ciência como um todo; a ausência de informação dos locais de vacinação, dentre outras circunstâncias. Este mesmo raciocínio pode ser aplicado em relação à oferta e ao acesso à EJA, já que, mesmo havendo oferta, nem sempre há acesso em igual proporção.

1.3 Objetivo Geral

Analisar os fatores que interfiram nas políticas públicas de acesso à modalidade de ensino EJA, implementadas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, ou que as afetem.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar a trajetória das matrículas na modalidade de ensino EJA na Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, quanto à evasão e à conclusão, ao longo dos últimos 5 anos.
- Construir o histórico da EJA na cidade de Belo Horizonte.
- Caracterizar os programas e projetos que compõem a política pública de acesso à EJA da RME-PBH.
- Identificar a forma como duas unidades escolares da RME- PBH implementam sua política pública de acesso à modalidade EJA.
- Elaborar uma proposta de Projeto de Lei Municipal visando garantir a matrícula e acesso dos sujeitos que precisam ir com os filhos ou pupilos para as aulas na modalidade EJA por não terem com quem deixá-los.

2 JUSTIFICATIVA

Os números estimam que haja, no município de Belo Horizonte, um valor considerado alto de munícipes, a partir dos 15 anos, não alfabetizados ou que não tenham completado o Ensino Fundamental. Ou seja, é possível que, em termos numéricos, cerca de 400 mil belo-horizontinos, com 15 anos ou mais, não tenham concluído o Ensino Fundamental e, destes, cerca de 44 mil não sejam alfabetizados (IMRS/FJP, 2021; IBGE, 2022). Ao compararmos o número dos matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos na cidade com o número daqueles que poderiam se matricular, notamos ainda uma demanda elevada por matrículas para minimizar o problema da baixa escolarização da população do município.

Estes dados mostram que há uma questão social que precisa ser enfrentado pelo governo municipal. A baixa escolaridade, além de ser um problema social grave, afeta a melhoria dos indicadores educacionais das crianças e dos adolescentes. Por este motivo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), destina as metas 8 e 9 para elevar a escolaridade da população. Diante disso, é preciso analisar a política de acesso à modalidade EJA para, entre outras coisas, identificar como ela está favorecendo ou não a população-alvo e averiguar se ela tem sido suficiente ou não para o cumprimento das referidas metas, como está previsto na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014, s/p).

Não ser alfabetizado é uma das condições que contribui para o agravamento da vulnerabilidade dos indivíduos e para a ampliação das desigualdades no país (Haddad; Siqueira, 2016). Desta forma, quando se examina o cenário da escolarização da população de Belo Horizonte e do Brasil, em termos de projeções futuras, encontra-se um contexto preocupante. Para se obter níveis melhores de desenvolvimento socioeconômico, com redução da pobreza e da vulnerabilidade, cumprir a Meta 9 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) passa a ser uma exigência necessária, pois ela prevê

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Diante do alcance das metas estabelecidas para o ano de 2024, o país e o município de Belo Horizonte encontram-se distantes do êxito. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2022) – apresentou uma taxa de “analfabetismo”, de pessoas com 15 anos ou mais, em torno de 10 milhões de pessoas, um percentual de 5,6% da população brasileira. Por sua vez, essa mesma pesquisa, para o ano 2014, mostrou que o país apresentava a taxa de 7,9% e o total de 13,2 milhões de brasileiros não alfabetizados. Nota-se que, para o período de 5 anos (metade do prazo), a redução foi somente de 2,3% na taxa de analfabetismo da população brasileira, o que permite inferir que as políticas têm sido insuficientes e estão produzindo resultados tímidos.

Quando se estratificam os dados, pensando no município de Belo Horizonte, há uma escala proporcional em relação àquela nacional. A Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016 (Belo Horizonte, 2016b), que aprova o Plano Municipal de Educação (PME), traz como metas 8 e 9 as diretrizes presentes no PNE (Brasil, 2014) para estas metas. Assim, a meta decenal do PME (Belo Horizonte, 2016b) se desdobra em estratégias para o alcance das metas 8 e 9. E, especificamente, tendo em vista o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade da população do município, a estratégia 8.2 propõe

implementar política educacional que atenda a características do segmento de jovens, adultos e idosos, desenvolvendo ações que promovam ativamente o acesso e a permanência de grupos específicos que foram alijados do processo educacional na idade recomendada, tais como trabalhadores em situação de vulnerabilidade social, trabalhadores que atuam na economia formal e informal, desempregados e aposentados, em diálogo com a economia solidária (Belo Horizonte, 2016b).

A experiência de vida pessoal do autor deste estudo, o seu relacionamento com pessoas que não concluíram os estudos e não se matriculam para que pudessem concluir, pelo menos, o Ensino Fundamental e a sua experiência como profissional da EJA mostram que há fatores limitantes quanto ao acesso das pessoas à educação escolar. Nesse sentido, a política pública de acesso à EJA de Belo Horizonte foi

investigada no âmbito das ideias e das ações governamentais que colocam, ou não, em sua agenda, a pauta da democratização do acesso à modalidade EJA.

As análises dos objetivos, das possibilidades e dos entraves que se colocam para viabilizar ou não os programas, projetos ou ações do governo municipal, com vistas a facilitar o acesso da população composta por jovens e adultos do município à escola, como também as análises de como as escolas implementam aquilo que foi formulado pelos órgãos centrais da política municipal de EJA permitiram que este estudo atingisse seu objetivo geral. Ambas ainda trouxeram contribuições para a compreensão do histórico da cidade, enquanto parte da Federação, e da sua capacidade de prover políticas públicas educacionais, particularmente, aquela da modalidade EJA.

2.1 Memorial e justificativa

A escolha do tema e do objeto de pesquisa deste estudo está associada à minha trajetória de vida e à minha atividade profissional como professor da Educação de Jovens e Adultos e como educador social, como será descrito a seguir.

Minha primeira experiência profissional na área da Educação ocorreu no ano de 2005, por meio de um projeto socioeducativo em uma escola estadual, nomeado “Abrindo Espaço”. Nele trabalhei como professor de *Taekwondo* para todas as idades. Nesse contexto, surgiu meu primeiro interesse pela área da educação física. Atuei, ainda, em outros projetos sociais, com esporte e educação, por meio de associações comunitárias, atuando nos programas “FicaVivo!”, “Segundo Tempo” e “BH Cidadania”.

Atualmente sou professor de educação física, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando em cargo comissionado na Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GERJA), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Minha atuação em projetos sociais se deu por eu morar na periferia de Belo Horizonte e me familiarizar, desde criança, com essas ações. Participava de vários projetos, enquanto beneficiário dessas atividades, principalmente na prática de *Taekwondo*. Assim, tenho comigo, ao realizar trabalhos sociais, uma espécie de retribuição e gratidão. Hoje consigo perceber que todo esse aprendizado proporcionado pelo meu Mestre tinha uma intencionalidade. O *Taekwondo* era importante, mas, ao ensinar este esporte, o mestre priorizava a formação do sujeito e

sua intervenção na sociedade. Destacava a necessidade de ajudarmos a comunidade a se desenvolver tanto no aspecto econômico quanto nas questões éticas.

Minha experiência profissional como professor de educação física iniciou-se no ano de 2008, por meio de um estágio remunerado em uma escola municipal da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Após concluir a graduação, em 2009, atuei certo tempo no setor privado de ensino. Logo após, retomei minhas atividades laborais em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, onde permaneci até 2014. Nesse mesmo ano, fui nomeado para exercer o cargo de professor de educação física na RME-PBH.

Durante minha experiência na rede pública de ensino, tive a oportunidade de trabalhar com a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Atuei nesta modalidade, na Rede Estadual de Ensino, de 2009 a 2012, no mesmo bairro onde morava. Nesse período, ministrando aulas de educação física, percebi que o que eu tinha aprendido na comunidade e nos projetos sociais continha valores significativos tanto quanto foi significativo o aprendizado acadêmico. E foi nessa interlocução que consegui dar prosseguimento em vários projetos naquela escola estadual. Meu ciclo profissional se encerrou naquela instituição em razão de meu vínculo ser na forma de contrato temporário, via designação pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Houve mudanças no processo de contratação e esta última se daria pela classificação no concurso vigente na época, desse modo, não permaneci lá.

Entre os anos de 2012 e 2014, recebi um convite para trabalhar com as disciplinas ergonomia e educação laboral, em uma escola técnica estadual, no curso de Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Informática. No início do segundo semestre de 2014, fui nomeado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, assim, me desvinculei da rede estadual. Quando iniciei na RME-PBH, fui convidado para assumir uma turma da modalidade EJA, como extensão de jornada, no mesmo bairro onde havia atuado pela rede estadual. Assumi o convite e começou ali novo ciclo nesta modalidade do Ensino Fundamental em minha experiência profissional.

Ainda em 2014, me matriculei em um curso a distância, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), chamado Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Foi neste curso que tive maior contato e aprendi mais sobre tal modalidade de ensino e a educação popular.

Paralelo à atuação na Educação, no período de 2013 a 2016, atuei na gestão municipal regional (Nordeste e Norte) do Programa Segundo Tempo. Esta era uma ação do governo federal, em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL). Além disso, o Mestre “Sorriso” me incumbiu de auxiliá-lo na gestão do projeto “Falcões *Taekwondo*”, de forma voluntária, desde o ano de 2012 até a presente data, pois o trabalho dele já se estendia em 14 (quatorze) núcleos, distribuídos em 8 (oito) bairros da cidade.

Em 2018, me matriculei no curso de Pós-graduação Especialização Lato Sensu em Educação Básica, da Universidade Federal de Minas Gerais (LASEB/UFMG), na área de Educação de Jovens e Adultos que me proporcionou uma qualificação significativa para atuar nesta modalidade de ensino. Ao final do curso, conheci a proposta dos Cadernos da “Coleção EJA – Lendo Mundo, Lendo Palavras”³, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Identifiquei-me com a metodologia e com a construção do material, ao realizar um trabalho avaliativo utilizando um dos tópicos de um dos referidos Cadernos, o “Causo Pedagógico” com a sequência didática.

No ano de 2020, fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na gestão dos profissionais de Lutas (artes marciais), no atendimento integral da Educação Infantil. Em 2020, fui convidado para participar da construção coletiva de um dos capítulos dos Cadernos Pedagógicos “Saúde e corporeidade: direito à vida” (Caderno Pedagógico 4) e “Educação midiática: direito à informação e à comunicação” (Caderno Pedagógico 5). Por meio dessa participação, juntamente com o advento da interrupção das atividades de tempo integral, de forma presencial, devido à pandemia do Novo Coronavírus, fui convocado para atuar na equipe gestora da EJA na qual estou até a presente data.

Durante todo o tempo de atuação na modalidade EJA, no nível do ensino fundamental, sempre notei uma espécie de barreira que inviabiliza/dificulta o acesso e a permanência das pessoas que não concluíram seus estudos. Na escola, muitos educandos relatavam as dificuldades que enfrentavam em relação à frequência relacionando-as com o cansaço do dia, com a violência sofrida por não estarem em casa à noite, dentre outras circunstâncias.

³ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. Acesso em: 02 jul. 2024.

Sempre reflito na realidade vivida por meus pais que, mesmo com a sabedoria deles e com a experiência com a qual criaram e educaram seus três filhos, não completaram a Educação Básica. Durante minha experiência profissional, ficava perplexo por viver com pessoas sábias, com poucos anos de escolarização, nos dizendo “estude para ser alguém na vida” ou que “se justificavam” dizendo que todas as dificuldades vivenciadas no passado ocorreram por ausência de oportunidade de estudos.

Perguntava àquelas últimas por que não voltavam a estudar se inserindo na modalidade EJA e a resposta era sempre similar, tal como “não consigo arrumar um tempo para isso” ou “acho que não tenho mais cabeça para isso”. Essa minha inquietação, que vem se arrastando há mais de dez anos, se complementava com outra: desde que ingressei, no início de 2021, na GERJA/SMED- PBH, fico incomodado com o número de pessoas residentes na cidade que tiveram seus estudos interrompidos ou que nem deram início aos estudos, quantitativo este que é bem maior que o número de pessoas matriculadas na EJA da cidade.

2.2 Revisão de literatura

O estado da questão é a delimitação e a caracterização do objeto da pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Ele tem por finalidade “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega Therrien; Therrien, 2004, p.7). Esse processo se torna necessário, entre outras coisas, para apresentar ao pesquisador o cenário dos estudos da sua temática e orientar sua jornada de investigação, além disso, permite identificar lacunas ou vazios que podem ser preenchidos com novos estudos sobre o tema abordado.

Considerando a modalidade de ensino EJA e diante da realidade que se impõe para gestores, docentes, e estudantes, surge uma questão que precisa ser respondida e que está relacionada ao problema de pesquisa aqui apresentado: por que as pessoas, enquanto sujeitos de direito, não conseguem se matricular [ou não se matriculam] e, quando se matriculam, nem sempre conseguem dar continuidade aos estudos?

A quantidade de pessoas não alfabetizadas em Belo Horizonte, como já mencionado, é bem maior que o número de matriculados em turmas da EJA. Diante

deste quadro, algumas hipóteses podem ser levantadas: a) divulgação ainda não suficiente da modalidade de ensino; b) necessidade de transporte para que os matriculados tenham o trajeto de ida/volta da escola facilitado; c) dificuldade de acesso às turmas, em razão da localização das escolas que, por vezes, é distante das residências dos estudantes; d) o acolhimento desses sujeitos, muitas vezes inexistente ou não eficaz, ao chegarem em uma escola municipal, ou o não acolhimento necessário no cotidiano, para escuta e tratamento de casos; e) a condição de vulnerabilidade e/ou pobreza dos possíveis alvos que, não raras vezes, necessitam prioritariamente de condições básicas de sobrevivência antes da escolarização; e) questões não tratadas do clima escolar que, não raras vezes, causam infrequência às aulas; f) desmotivação; g) didática não adequada influenciando no processo de ensino-aprendizagem, dentre outras causas.

Identificar como a política da EJA considera esses fatores limitantes e se propõe a enfrentá-los é um dos objetivos deste estudo. Cabe destacar que, por trás de cada número apresentado, há um sujeito que nem sempre foi considerado quando se formulou a política e, no entanto, é por ele e para ele que devem se concretizar a oferta e a democratização do acesso à educação pública.

Diante das hipóteses apontadas e do estado da questão, torna-se necessário realizar a revisão da literatura objetivando identificar pesquisas acerca desta temática. Conforme apontam Nóbrega Thierren e Thierren (2004, p. 7),

Entendemos que um capítulo ou subcapítulo abordando o estado da questão se inicia por uma busca, na literatura, de resultados de pesquisas ou estudos acerca do problema investigado, o que envolve necessariamente “revisão de literatura”. Contudo, o texto ou a narrativa resultante dessa busca que relata por onde passam e em que ponto se encontram as descobertas científicas constitui, até o momento, o referencial que permite chegar, com mais clareza, à delimitação do objeto de investigação e à posterior elaboração das categorias de análise necessárias para a interpretação dos dados e a fundamentação teórica do estudo.

A busca foi realizada por meio da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴. A opção por esta plataforma se dá pela potencialidade de busca na *internet* por filtrar diversas teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A busca inicial foi realizada sem delimitação do período e utilizando como descrito as palavras “política” “pública” “acesso” “educação”

⁴ Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 16 out. 2022, às 09h15.

"jovens" "adultos". Foram encontrados 235 resultados de estudos. Ao acrescentar as palavras "Belo" e "Horizonte", o número se reduziu para 35 trabalhos. Este levantamento e análises dos trabalhos encontrados, possibilitou as observações presentes no Quadro 1:

Quadro 1- Referências encontradas com os descritores: "política"; "pública"; "acesso"; "educação"; "jovens"; "adultos"; "Belo" "Horizonte"

Autores	Apontamentos do resumo
Carli (2004)	Este trabalho investigou e analisou as políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 1990 a 2000.
Santiago (2005)	A pesquisa fez uma retomada da história da Educação de Jovens e Adultos expondo a precariedade da oferta educacional para os primeiros anos de escolaridade, com ênfase na formulação e na implementação de políticas públicas de Educação.
Pereira (2011)	Este estudo teve por finalidade analisar os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG.
Goto (2013)	Este trabalho objetivou realizar uma pesquisa de natureza socioeconômica e cultural da população escolar, a fim de identificar condições e possibilidades de acesso e permanência na escola.
Faria (2014)	A pesquisa objetivou a sistematização e a análise da trajetória do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA – de São Paulo, compreendendo como foi constituído o modelo de organização escolar entre diferentes governos municipais.
Peletti (2016)	A pesquisa buscou analisar a política pública em Educação de Jovens e Adultos – EJA – implementada no Paraná a partir da criação do CESVEL (Centro de Estudos Supletivo), e hoje denominado CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.
Nunes (2016)	O objetivo foi compreender as questões relacionadas ao acesso e à permanência na educação como direito de adolescentes, jovens e adultos, a partir da análise da redução de matrículas na modalidade da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), no período de 1997 a 2013.
Abreu Júnior (2017)	O trabalho objetivou compreender os fatores que dificultam ou

Autores	Apontamentos do resumo
	favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos do PROEJA do IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro).
Barsante (2020)	O objetivo desta pesquisa foi contribuir para com os estudos em torno da EJA no município de Ouro Preto e observar como ela vem sendo ofertada nas instituições de ensino.
Lopes (2021)	O trabalho objetivou caracterizar e compreender a implementação do PROEJA no IFSP (Instituto Federal de São Paulo), com ênfase nos aspectos de democratização do ensino, do direito à educação, da política pública de acesso e da permanência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos dez estudos identificados e analisados no Quadro 1, foi possível observar que somente um foi realizado no âmbito da política pública de EJA do município de Belo Horizonte (Carli, 2004). Porém, além de não investigar especificamente a política pública de acesso, teve como período de investigação aquele compreendido entre 1990 e 2004. A maioria dos estudos identificados analisou a implementação da política pública de EJA, o acesso e a permanência dos sujeitos para os quais tal política se dirige. Alguns deles foram voltados para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nos Institutos Federais de Educação (Pereira, 2011; Abreu Júnior, 2017; Lopes, 2021).

Sobre o acesso à EJA, em uma pesquisa realizada em Franca, São Paulo, por Goto (2013), foi apontado que: 65% dos educandos conheceram a EJA por meio de amigos e familiares; 28% foram encaminhados por recomendações de setores educacionais; 4% tiveram conhecimento por veiculação na TV, no rádio, nos jornais e nas revistas; e 3%, por outros meios de comunicação.

A pesquisa realizada por Abreu Júnior (2017) investigou a política de acesso ao PROEJA, sendo que a entrada dos sujeitos no Instituto Federal do Rio de Janeiro se dá por meio de processos seletivos. Assim, o pesquisador se apropriou das temáticas “divulgação”, “procura” e “processo seletivo”. A entrevista realizada com os matriculados no PROEJA apontou que: 72% dos entrevistados ficaram sabendo do curso por meio de amigos ou familiares; 12%, por mídias impressas; 6%, pela internet; e 10%, por “outros” meios. Um aspecto interessante é que, mesmo a oferta da EJA em uma instituição federal, onde havia muita procura, vem passando, nos últimos

anos, pelos mesmos problemas enfrentados com as ofertas de EJA em escolas públicas estaduais e municipais, quer seja, há oferta, porém, tem havido um decréscimo no número de matrículas.

Dentre os estudos analisados, fatores que interferiam/interferem no acesso e na permanência na EJA, pela visão dos educandos, foram/são: trabalho; influência dos pais quanto à motivação aos estudos; família; interrupção dos estudos devido à horas extras e/ou trabalhos temporários do último quartil do ano; saúde; ausência de segurança; utilização de material pedagógico inadequado; desafios nos relacionamentos intergeracionais (Pereira, 2011; Faria, 2014; Peletti, 2016; Nunes, 2016; Barsante, 2020; Lopes, 2021). O estudo de Barsante (2020) foi o único que mencionou fatores internos à escola ou à política da EJA, uma vez que foi citada a dificuldade para a realização da matrícula devido à ausência de vagas, como também tal dificuldade se deu, segundo mencionado, pela oferta de vaga por semestre, fazendo com que o munícipe tenha que esperar o final do período para ingressar, caso não tenha conseguido fazê-lo no início de cada semestre. Abreu Júnior (2017) destaca, em seu trabalho, o fator do processo seletivo em relação à oferta de EJA no PROEJA, onde as vagas não estão disponíveis a todos.

Um destaque interessante a ser observado na pesquisa de Goto (2013) é a escassez de material didático/livros específicos para a modalidade de ensino EJA. Contudo, Goto (2013) aponta que os educandos preferiam as apostilas em relação aos livros didáticos, pois eles destacaram que, para um semestre, o livro possui muitas informações e que a apostila se tornava um resumo suficiente, dado o tempo para estudos (Goto, 2013). Nota-se, neste caso, um problema pedagógico decorrente do desenho da EJA ofertada, ou seja, a estruturação da oferta por módulos semestrais. Tal oferta interferia diretamente na qualidade da educação, pois havia um aligeiramento do processo de aprendizagem por existir um prazo curto para se concluir uma etapa (Goto, 2013).

Por sua vez, Barsante (2020) aponta que educadores não fazem uso, de forma integral, do livro didático, optando por recortes específicos e/ou adaptações dele, de forma a atender com maior assertividade os educandos.

O livro didático é um material de extrema importância, porém, os estudos aqui abordados trazem reflexões acerca da qualidade de suas produções específicas para a EJA, tal como afirma Barsante (2020):

Existe uma contradição entre o que é exigido pela PNLD-EJA e o que realmente acontece na elaboração dos livros nas editoras e na distribuição para as escolas. Além disso, os livros quando chegam às instituições, não são utilizados pelos professores, seus conteúdos são inadequados e superficiais, distanciando a cultura local e a realidade dos alunos. Os professores, por sua vez, sentindo a necessidade de correr atrás dos próprios meios para a preparação de uma aula, buscam outras ferramentas para lecionar, seja por um livro emprestado ou aquele livro que fica lá na biblioteca e tem pouco uso, seja um livro próprio ou até mesmo o uso do livro regular para fazerem as adaptações (Barsante, 2020, p. 84).

Sobre o formato de oferta, Peletti (2016) destaca que, mesmo tendo um volume de carga horária suficiente, contrária aos programas de aligeiramento, a unidade de ensino pesquisada apresentava resultados pífios. Nesse sentido, o pesquisador observa que a qualidade do ensino nem sempre se atrela ao volume de carga horária.

Em relação aos fatores que levaram ao reingresso, os quais foram mencionados pelos educandos, podem ser enumerados: a demanda por uma profissão; a conclusão dos estudos na Educação Básica; melhorar salário (Pereira, 2011). Cabe destacar que parte significativa dos educandos que retoma seus estudos na EJA apresenta uma similaridade quanto aos fatores que a fizeram interromper seus estudos em outros momentos de suas vidas, tais como: os altos índices de reprovação escolar na adolescência e na juventude; o trabalho; os filhos; a constituição de família; as relações familiares; a gestação precoce; e a inexistência de escolas próximas (Goto, 2013). Em relação às pessoas que residiam em espaços rurais, foram destacados os fatores de inexistência de escolas próximas às suas residências, como também a ausência de transporte e a dificuldade de locomoção (Goto, 2013). Um fator apontado por Peletti (2016) é que, ao analisar o registro matrículas dos sujeitos, observou-se um número representativo de reingressos que justifica, assim, determinar que educandos da EJA não são desistentes e que, geralmente, precisam interromper por algum período seus estudos por questões externas; não por decisão pessoal.

Peletti (2016) discute a relação entre número de matrículas, o percentual de desistência e o quantitativo de concluintes na EJA da cidade de Cascavel no Paraná. Faria (2014) retrata o decréscimo de matrículas na cidade de São Paulo e relaciona os mesmos números por ofertas diferentes, como em unidades educacionais que ofertam outras modalidades de ensino e outra unidade que oferta somente a EJA, o Centro Integrado de EJA. Apesar de a autora não trazer hipóteses acerca desta diferença, é possível atribuir à política de EJA em um Centro Integrado como uma ótima possibilidade, por ser uma unidade onde a gestão se debruça somente nesta

modalidade de ensino, com atendimento a sujeitos específicos. Nunes (2016) aponta um decréscimo significativo de matrículas em turmas de EJA na cidade de Goiânia, entre 2004 e 2013. A pesquisadora argumenta que havia na EJA a expectativa de ampliação do número de matrículas, após a inserção do financiamento por cada educando, previsto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEP). Mesmo após a implementação dessa política, não houve aumento, acompanhando o fenômeno de queda de matrícula no Brasil, ocorrido a partir de 2005. Um aspecto observável, por meio dos estudos analisados, é que houve maior decréscimo das matrículas do Ensino Fundamental EJA, se este dado for comparado às matrículas do Ensino Médio EJA (Abreu Júnior, 2017; Barsante, 2020).

Um fator da política pública de EJA, para o qual Peletti (2016) chama a atenção, é que as mudanças econômicas, políticas e sociais, acarretam necessidade de alterações na oferta dessa política, as quais podem ser atribuídas positivamente ou negativamente. Em grande parte, é possível observar que, com a chegada de novos chefes executivos, as políticas de EJA sofrem mudanças de secretários, os quais, não raras vezes, possuem viés político oposto ao gestor anterior. Assim, secretarias, gerências, departamentos, programas e projetos sofrem inferências que impactam na oferta desta modalidade de Educação Básica. Além disso, esta ocorrência pode modificar a forma de financiamento da modalidade, por demandas da agenda política que hierarquizam os segmentos da Educação, colocando a EJA em menor importância ou até mesmo na invisibilidade. No aspecto econômico, as demandas de matrículas, bem como o decréscimo delas, sofrem diretamente pelas questões econômicas vivenciadas pelos sujeitos que ainda não concluíram os seus estudos.

Embora exista uma quantidade de estudos que visam à compreensão da relação entre o número de sujeitos que não concluíram os seus estudos e o número baixo de matrículas nas instituições públicas de ensino, nenhum deles possui ligação direta com a problematização que este estudo se propõe a responder, a política pública de acesso à EJA na Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Para analisar as políticas públicas de acesso à EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, é necessário, antes, contudo, compreender o significado de políticas públicas. E, também, é importante destacar as formas de análise, principalmente, aquela que considera a EJA como um ciclo, o que será feito nos fundamentos teóricos.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão retratadas, no primeiro momento, as concepções de políticas públicas sobre o ciclo de uma política pública e os tipos existentes de políticas. Após, será dialogado sobre a política pública de EJA, trazendo seu histórico e seus marcos legais no país. Por último, será abordada a política pública de acesso à EJA correlacionando-a com o financiamento da modalidade no Brasil.

3.1 Políticas públicas

Para pesquisar sobre a política pública de acesso, é preciso, anteriormente, se imbuir da compreensão acerca do que se trata este campo de estudo. Muitos analistas trazem a definição do tema na perspectiva da solução de problemas públicos ou daqueles que afetam parcelas importantes da população. Outros, no entanto, completam este pensamento ou discordam disto afirmando que, além da solução de problemas, tal definição resulta de embates de ideias e de decisões devido aos interesses difusos em sociedades divididas em classes. Entre as diversas definições existentes, aquela apontada por Souza (2006) se mostra relevante para este estudo:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Cabe destacar que a autora ressalta a importância do estado democrático que proporciona uma arena política, dando espaço para que as demandas de toda população sejam debatidas, o que aumenta a legitimidade do Estado em prover as políticas públicas, diferentemente de um estado autoritário cuja tecnocracia insulada é a responsável por formular tais políticas. A definição de política pública, trazida por Saravia (2006), reforça a proposição de Souza (2006), mas considera que a não ação do Estado diante dos problemas públicos também é uma forma de fazer política pública:

Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários

setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (Saravia, 2006, p. 29).

No campo de estudo denominado de campo de políticas públicas, a literatura acerca da análise de política pública ou *policy analysis*, expressão instituída por Laswell (1958), diferencia três definições ou abordagens do termo, *polity*, *politics* e *policy*. Neste sentido, Frey (2022) destaca que

a dimensão institucional *polity* se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; no quadro da dimensão processual *politics* tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; a dimensão material *policy* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (Frey, 2022, pp. 216-217).

Essa diferenciação mostra as diversas concepções que o termo adquire no âmbito das categorias diferentes na *policy analysis*. Assim, resumidamente, o termo política pública adquire as dimensões referentes às instituições, aos processos e aos conteúdos da ação estatal diante dos problemas que figuram na agenda governamental.

Para compreender o surgimento da demanda de uma política pública até a sua implementação, é necessária a análise por fases ou etapas no interior de um ciclo de política pública (*policy cycle*). Utilizar o ciclo como estratégia de análise é uma das várias formas possíveis utilizadas entre os especialistas. E esta forma de analisar as políticas públicas é bastante didática, pois permite recortar em etapas o processo de provisão, como destaca Frey (2022):

Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle* acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase (Frey, 2022, p.226).

Dentre os modelos de divisões das políticas públicas em ciclo, aquele tradicional apresenta as fases de formulação, de implementação e de controle dos impactos da política. Os modelos analíticos mais detalhados acrescentam outras

fases, tais como: a percepção e a definição de problemas; a *agenda-setting*; a elaboração de programas e a decisão; a implementação de políticas; a avaliação de políticas; e a eventual correção da ação (Frey, 2022). Analisar uma política pública por meio de fases em um ciclo contribui para uma melhor concepção do problema e para intervenções no interior de cada processo de constituição da política. Como afirmam Baptista e Rezende (2011),

[...] a principal contribuição da ideia do ciclo da política seja a possibilidade de percepção de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política, apontando para a necessidade de se reconhecer as especificidades de cada um destes momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político (Baptista; Rezende, 2011, p. 142).

Souza (2006) destaca que a *agenda setting* é o momento em que se pergunta por que algumas questões entram na agenda política enquanto outras são ignoradas. De forma geral, toda política pública é formulada a partir dos *inputs* de demandas que, após serem processados no interior do Estado, tais demandas são implementadas por meio de programas e de decisões. Por último, são avaliadas identificando os déficits e os impactos positivos dos programas criados (Souza, 2006). No que se refere à *agenda setting*, Capella, Brasil e Sudano (2015) retratam a escassez de estudos relacionados aos indicadores de mudança de uma agenda de política pública no Brasil. Entretanto, identificam alguns deles como destaque, a exemplo dos discursos presidenciais, das leis aprovadas no Congresso Nacional, do orçamento, do mapeamento da agenda midiática⁵, das instituições participativas⁶ e dos partidos políticos. Quanto a estes últimos, Capella, Brasil e Sudano (2015) destacam que

As ressignificações ideológicas, ou mesmo as mudanças na atenção dada pelos partidos políticos a determinados temas ao longo do tempo pode significar, conseqüentemente, mudanças no processo de produção de políticas públicas. Nessa perspectiva, acompanhar as prioridades dos partidos políticos, suas mudanças e manutenções, pode ser entendido como um importante indicador de atenção da agenda governamental, principalmente num país caracterizado por um sistema multipartidário como é o caso brasileiro (Capella; Brasil; Sudano, 2015, p. 33).

⁵ Notícias publicadas em grandes veículos de comunicação de massa, plataformas de redes sociais, dentre outros.

⁶ Conselhos Gestores de Políticas Públicas, as Conferências Temáticas e as Audiências Públicas.

Nesse sentido, nota-se que, entre a identificação de um problema e como este chega a uma agenda governamental, existe um jogo de disputa e de interesse para sua definição. Esta arena de disputa é fortemente marcada pelos indicadores que mudam ou implementam a agenda política. Assim, Kingdon (1995), citado por Baptista e Rezende (2011) apresenta três tipos de agendas

a *agenda sistêmica ou não-governamental* – corresponde à lista de assuntos e problemas do país, colocados na sociedade, que por algum motivo não despertaram a atenção do governo e dos formuladores de política naquele momento e que ficaram aguardando oportunidade e disputando espaço para entrar na agenda governamental; a *agenda institucional ou governamental* – inclui os problemas que obtêm a atenção do governo, mas ainda não se apresentam na mesa de decisão; a *agenda decisória ou política* – corresponde à lista de problemas que estão sendo considerados e que serão trabalhados nos processos decisórios (Kingdon, 1995 citado por Baptista e Rezende. P. 144, 2011).

Fazer política pública não é um processo harmônico e unidirecional. O envolvimento de diversos atores e a ressignificação da demanda por motivos plurais tornam o processo dinâmico e de inúmeras discordâncias. Como destaca Saraiva (2020),

Os dispositivos e instrumentos constitutivos do exercício da autoridade política, as disputas em torno desses lugares, as capacidades desiguais de tomada de decisão e de implementá-las, bem como a participação de atores não estatais são elementos de análise sociológica e política, haja vista que, em contextos de eleições regulares (mais democráticos), as políticas públicas envolvem uma pluralidade de atores, *loci*, procedimentos etc. Esses elementos intervêm de modo mais ou menos explícito, e suas influências podem variar em função de diferentes maneiras com que as relações e instituições são organizadas em cada sociedade (Saraiva, 2020, p.19).

Dada a definição do problema por meio de uma agenda, os próximos passos são a formulação e a implementação da política. Quanto à implementação, Baptista e Rezende (2011) apontam dois enfoques, o *top-down* que “define a existência de uma organização central que assume o controle dos fatores políticos, organizacionais e técnicos e a divisão de responsabilidades” (Baptista; Rezende, 2011, p. 150). E a *bottom-up* que “pressupõe-se que a política não se define no topo da pirâmide da administração, mas no nível concreto de sua execução” (Baptista; Rezende, 2011, p. 150). Estes enfoques nos ajudam a compreender o quanto o processo de implementação da política esteja mais centralizado nos órgãos centrais ou esteja descentralizado no que se refere à sua elaboração e implementação.

Quanto aos tipos de políticas, considerando os resultados da implementação e os seus impactos na sociedade, elas podem ser classificadas em três grandes categorias. Lowi (1964) as apresenta da seguinte forma: política distributiva; política redistributiva; e política regulatória. Dentre elas, a política redistributiva chama a atenção, pois aquelas educacionais e, particularmente a modalidade EJA, podem ser consideradas deste tipo. Conforme aponta Rua (2009, p. 78), em relação às políticas redistributivas, elas são aquelas

que despertam reações fortemente conflituosas. Isso ocorre porque fica muito claramente definido nessas políticas quem ganha e quem perde. Mais do que isso: fica claro que a condição para que um dos lados ganhe é que o outro lado perca. É o que se conhece como jogo de soma-zero. O melhor exemplo de política redistributiva é a reforma agrária (Rua, 2009, p. 78).

A EJA, enquanto política pública, desde que começou a se constituir como modalidade da Educação Básica, passando por seus marcos regulatórios até os dias atuais, vem travando uma batalha na arena política quanto à implementação, à manutenção e à avaliação. O financiamento na educação brasileira, ao longo de sua história, apresenta problemas de diversas ordens, tais como descontinuidade, insuficiência, desigualdades e aplicação indevida dos recursos financeiros pelos entes da federação (Silva; Silva; Santos, 2021). Além disso, como retratado por Haddad e Di Pierro (2000), há uma tendência de implantar a EJA por meio de programas assistenciais, de modo a retirar a responsabilidade do Estado em relação a esta política pública. Além disso, se a EJA não fosse uma política redistributiva, não enfrentaria dificuldades na sua provisão e legitimação.

3.2 Políticas públicas de EJA

Os projetos educacionais voltados para a população composta por pessoas jovens e adultas teve sua primeira formalização no Brasil a partir da década de 1930, por meio da inserção do sistema público de educação elementar. A partir dos anos de 1940, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), começava a discussão sobre a necessidade da escolarização desta parcela população que acumulava altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade (Jardilino; Araújo, 2014). Nas décadas de 1950 e 1960, a sociedade se movimentou e organizou movimentos de educação popular, com o intuito de alfabetizar, escolarizar e

desenvolver posturas críticas diante dos problemas socioeconômicos do país. Estes movimentos se contrapunham àqueles tradicionais que adotavam formatos e material didático com cartilhas de alfabetização descontextualizadas das condições sociais e culturais dos sujeitos. Muitas campanhas e movimentos sociais, tais como o “Movimento de Educação de Base” e o “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, cresciam e se estabeleciam nos governos, objetivando a alfabetização da população do campo e dos centros urbanos (Jardilino; Araújo, 2014).

Com o golpe de Estado em 1964 e a instalação da ditadura militar, esses movimentos, em sua maioria, foram interrompidos, devido à brutal perseguição das forças policiais-militares. A partir do ano de 1967, o governo militar implementou o “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL), cujo objetivo era o ensino de técnicas para leitura e escrita, vazias de conteúdo político e desvinculadas do contexto sociocultural dos estudantes, instrutores e docentes. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), foi dedicado, pela primeira vez, um capítulo ao atendimento das pessoas jovens e adultas (Jardilino; Araújo, 2014, p. 117).

Com a retomada da democracia no país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 6º, *caput*), que previa, entre outras coisas, o direito à educação de pessoas jovens e adultas, novos programas e campanhas se estabeleceram. Fóruns e congressos de EJA foram crescendo e fortalecendo a luta pelo direito à educação desses sujeitos.

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a EJA se tornou uma modalidade de ensino se constituindo como uma política do Estado brasileiro.

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996a).

Entretanto, não havia políticas públicas de financiamento e de regulamentação suficientes para qualificar e garantir a oferta dessa modalidade de ensino por parte das redes e sistemas públicos de Educação Básica pelo país. Aspectos tais como o financiamento, o currículo, as avaliações, as formações continuadas e os materiais

pedagógicos foram se estabelecendo, mesmo com as incertezas e riscos de descontinuidade, por meio de legislações, pareceres, diretrizes, resoluções, do Plano Nacional de Educação e de outros instrumentos de políticas públicas utilizados no país.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), consolidou a EJA como uma modalidade de ensino, porém, tal modalidade continuava a fazer parte dos moldes do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. No ano de 2000, foi homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000a), que objetivou Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

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

Os marcos legais que atribuem normas para a consolidação da EJA, enquanto uma política pública de educação, foram se constituindo, de forma específica, a partir da década de 1990, como destacado no Quadro 02, a seguir. É notável, quando se trata de marcos legais, que a modalidade parou de avançar a partir de 2014, quando o Brasil enfrentou uma crise política que culminou em um golpe de Estado, em 2016. Em 2021, após o evento da pandemia da nova corona virose, foi publicada uma nova Resolução. Esta última estava muito voltada para o contexto do ensino remoto e para a configuração de nova carga horária para certificação na EJA.

Quadro 2- Marcos legais da EJA no Brasil

Documento	Função
Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), art. 6º, caput/art. 212.	Estabelece a educação como direito social; educação como um direito de todos, com igualdade de acesso e permanência gratuita da população nas unidades escolares.
LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), art. 37 e 38.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Documento	Função
FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) – Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b).	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências
Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000 (Brasil, 2000b).	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) – Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), extensão do programa para toda a rede de Educação Básica e de jovens e adultos – Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009).	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências
Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de /2010 (Brasil, 2010a).	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2020b).	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Documento	Função
Resolução FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2009a).	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) – Plano Nacional da Educação	Metas 8,9 e 10 estabelecem estratégias para cumprimento das metas.
Resolução CNE/CEB nº 01, de 25 de maio de 2021 (Brasil, 2021).	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado anteriormente, hoje, por meio da legislação, a modalidade avançou para algumas especificidades quanto ao financiamento, ao currículo, à formação continuada de professores, ao livro didático, à segurança alimentar dos educandos, à carga horária e à estruturação do ensino. Todavia, cada ente federativo tem implementado a modalidade conforme as peculiaridades do seu território e da sua capacidade de financiamento, o que pode acontecer do não cumprimento em sua totalidade quanto aos programas direcionados para acesso e para a qualidade da EJA. Como destaca Saraiva (2020),

Na atualidade, programas e projetos federais condicionam a transferência de recursos aos governos subnacionais ao cumprimento de metas de desempenho, que nem sempre são atingidas, devido às condições sociais e institucionais dos governos locais (Saraiva, 2020, p. 167).

Além de questões administrativas, há, ainda, em diversos municípios do país, a oferta da modalidade pensada no aligeiramento de formação e na alfabetização descompromissada com a perspectiva popular. Em muitos sistemas e redes públicas de ensino, a EJA é ofertada no formato modular e seriado, dificultando o acesso dos sujeitos à modalidade em qualquer tempo e tornando o processo formativo fragmentado, meritocrático e centrado nos conteúdos dos livros didáticos. Quanto às variáveis que limitam o acesso e a permanência dos sujeitos na EJA, possivelmente, a metodologia e a organização aplicada à modalidade nas escolas podem ser exemplos disso. Nesse sentido, estabelecer um processo de escolarização a estes

sujeitos é, antes de tudo, trazer a educação popular para o planejamento e para a organização dos tempos e espaços escolares. Não somente em sala de aula, mas o processo de trocas de saberes e aprendizagens deve acontecer também em todas as ações e em todos os espaços da escola. O Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA⁷ (Brasil, 2009b) defende que a EJA seja uma modalidade diferenciada e que considere a experiência educacional não escolar dos estudantes, como também a diversidade de espaços de aprendizagem para os seus sujeitos:

o trabalho na escola com saberes do cotidiano; com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la (Brasil, 2009b, p. 33).

Considerar os saberes, o cotidiano e o contexto político da comunidade é essencial para construção do processo de ensino e de aprendizagem na escola, particularmente na EJA. A educação emancipatória, que valoriza a identidade de cada educando e o direciona de forma crítica em seu engajamento social, é a peça motriz no interior de uma educação popular, assim como afirma Streck *et al.* (2014):

em síntese, entende-se a educação popular como um processo de produção de conhecimento, voltado para a liberdade e para a democracia, que se recusa ao autoritarismo, manipulação e ideologização reproduzidas na lógica da educação de mercado. Constitui, portanto, uma ciência aberta às necessidades e causas populares (Streck *et al.* 2014, p. 49).

O ato de ler e escrever, sem a finalidade de transformação do ser e do seu espaço, se torna apenas uma técnica mecânica. Desta forma, o processo de escolarização fica sem sentido, se torna uma ação de “cumprimento de tarefas”. As experiências nas salas de aula permitem identificar concepções retratadas por muitos educandos, por meio de falas, tais como “preciso estudar porque eu sei que é importante, mas não gosto”. Uma educação sem sentido e descontextualizada pode ser uma das causas para a não permanência dos sujeitos educandos na EJA. Uma reprodução metodológica daquilo de que eles presenciaram nas escolas, quando interromperam seus estudos, pode funcionar como um desestímulo à matrícula, à permanência e à conclusão da sua formação na Educação Básica.

⁷ Conferência Internacional de Educação de Adultos

3.3- Políticas públicas de acesso à EJA

A garantia do direito à educação da população brasileira foi assegurada por meio do texto constitucional promulgado em 1988 (Brasil, 1988, art. 6º, *caput*). Entretanto, esta presença na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi apenas o ponto de partida para que, de fato, este direito se concretizasse na forma de programas e de projetos para a garantia do acesso, da permanência e do desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

Pensando na EJA, quanto ao acesso, o processo de matrícula não pode se limitar a um único período devendo acontecer durante todo o ano letivo (e não somente no início do ano letivo ou no início de cada semestre). É preciso, ainda, que haja as chamadas públicas envolvendo os setores público e privado, como também diversos atores e organizações da sociedade civil (Brasil, 2009). Quanto ao fenômeno que vem ocorrendo nacionalmente, acerca da baixa matrícula, Di Pierro e Ximenes (2011) destacam que

(...) para explicar a redução das matrículas na educação escolar desse grupo, é necessário considerar também os fatores internos ao sistema educativo, como a disponibilidade, a acessibilidade, a organização, a qualidade e a relevância da educação escolar que tem sido oferecida para os jovens e adultos que são seus potenciais destinatários (Di Pierro; Ximenes, 2011, p. 7).

No que se refere à permanência, as estratégias são amplas e necessárias. Como aponta o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Brasil, 2009b),

tem a ver também com o que se encontra na escola, com a gestão democrática; com a carreira, a valorização salarial e a formação de profissionais da educação para lidar com o público jovem e adulto; com as condições de infraestrutura da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado à prática pedagógica e aos educandos que, na condição de “não-crianças”, têm expectativas claras quando retornam aos bancos escolares. Quando o educando encontra essas condições, a permanência é possível, e ele se torna agente mobilizador para a EJA (Brasil, 2009b, p. 39).

Para a certificação dos sujeitos na 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, 2009b, p. 40). Assim, exames

que buscam a certificação, por meio de provas ou de outros processos de certificação aligeiradas, acabam desconsiderando os saberes e o histórico dos sujeitos, ao longo de suas vidas, e se distanciam da perspectiva da educação popular, dialógica e contextualizada.

Um dos desafios para a efetivação da EJA, enquanto modalidade de ensino, é o seu financiamento. Este acontecia, em geral, por meio da provisão de programas aligeirados de alfabetização, o que ocorria em larga medida, porque o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em vigor de 1997 a 2006, priorizava o ensino fundamental seriado (Castro, 2020) e não propiciou a valorização da EJA no país. Antes do FUNDEF, as políticas de financiamento da Educação Básica previam o financiamento de projetos visando à alfabetização dos sujeitos em estado de analfabetismo e, com a universalização da educação, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996c), poderia se pensar que foi encontrada uma solução para os problemas existentes, porém, eles não se resolveram, pois houve retrocessos em relação à garantia da oferta de educação para os sujeitos que necessitavam retornar ou se inserir em seu processo escolarização. O financiamento não considerava as matrículas dos sujeitos na EJA. Com a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), a EJA foi finalmente reconhecida como modalidade de Educação Básica na legislação nacional, porém sem destaque direto em relação ao seu financiamento.

Com o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006), a EJA entrou na agenda da política de financiamento da Educação. No entanto, o valor ainda se mostrava insuficiente, pois limitava-se a 15% do total do recurso do fundo, como destaca o documento:

A apropriação dos recursos em função das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos, nos termos da alínea 'c' do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo (Brasil, 2006, art. 11).

Vale destacar que o valor do financiamento, referente ao “valor/estudante” da EJA, era diferenciado, se comparado ao “valor/estudante” da Educação Infantil, do

Ensino Fundamental seriado e do Ensino Médio seriado. O Ensino Fundamental seriado continuou recebendo prioridade, com maior valor de investimento. As limitações no financiamento, via FUNDEB, podem ser um fator a mais para explicar a queda de 28,9% nas matrículas da EJA, de 2006 para 2017 (Castro, 2020, p. 58). No entanto, esta é uma hipótese que precisa ser comprovada por estudos mais cuidadosos. Após 2007, outra vertente da EJA, que contribuiu para maior investimento, principalmente, no fator ponderação, foi o financiamento voltado para o ensino profissionalizante dos educandos no Ensino Médio da EJA, como afirmam Cruz, Sales e Almeida (2021):

No que tange ao fator de ponderação, conforme dados organizados pela Confederação Nacional dos Municípios (2019), à EJA foi reservado, desde o primeiro ano do Fundeb, o menor fator de ponderação: 0,7 (em 2007 e 2008) e 0,8 (a partir de 2009). A EJA integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo, em 2007 e 2008, teve a mesma ponderação de 0,7. No entanto, esse valor foi elevado para 1,0, em 2009 e 2010, alcançando 1,2 a partir de 2011, denotando maior valorização. Esse aumento ocorreu, possivelmente, como política de incentivo aos estados na ampliação da oferta da educação profissional, não obstante a ponderação ainda ser menor do que a assegurada para o ensino médio integrado à educação profissional, que, desde o primeiro ano do Fundeb, foi de 1,3. (Cruz; Sales; Almeida, 2021, p. 6).

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988), a modalidade de ensino EJA vem sendo secundarizada no que se refere ao seu financiamento pelo Estado brasileiro. Além disso, a baixa quantidade de matrículas é afetada, também, pelo financiamento insuficiente, apesar de o FUNDEB ter melhorado os recursos financeiros destinados a esta modalidade. Ainda assim, permanece a desigualdade de investimentos, se a EJA for comparada às outras modalidades de ensino da Educação Básica no país (Haddad; Di Pierro, 2000; Di Pierro, 2010; Carvalho, 2014). Como solução em relação ao insuficiente avanço da EJA, Di Pierro (2010, p. 954) propõe:

Quanto aos recursos financeiros, um bom começo seria assegurar que o fator de ponderação da EJA no FUNDEB fosse equiparado às demais modalidades da educação básica, enquanto estudos empíricos rigorosos apuram qual seria seu efetivo CAQ. Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do “voluntariado”, pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria (Di Pierro, 2010, p. 954).

Após um longo período de desvalorização, por meio da Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023 (Brasil, 2023a), o fator de ponderação da EJA conquistou um marco histórico, se igualando ao mesmo fator do Ensino Fundamental dos anos iniciais urbano, de 1,0. Este avanço poderá contribuir para melhora da política de EJA nos municípios brasileiros, como previsto por Di Pierro (2010).

Para além das limitações acerca do financiamento da EJA, é preciso um olhar atento quanto à relação entre esta política pública e o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) após a implementação do FUNDEB. O avanço na qualidade da sua oferta – para que sejam alcançadas as metas, em relação aos índices de conclusão dos estudos, da alfabetização da população, da oferta do ensino profissionalizante e da qualificação docente – exige maior empenho para com a inserção da modalidade na agenda de demandas governamentais. Isso, certamente, exigirá um governo mais sensível e que compreenda a relação entre população mais bem escolarizada e desenvolvimento socioeconômico.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Por se tratar de um estudo de caso, para este trabalho, foi utilizada a metodologia qualitativa acerca dos principais instrumentos de coleta e de análise de dados. Para o levantamento dos dados, a metodologia quantitativa teve um papel significativo para a determinação das escolas que foram objeto desta pesquisa. A estratégia utilizada contou com quatro instrumentos principais: a) o levantamento e a análise de documentos selecionados junto à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, os quais eram pertinentes ao tema em questão; b) o levantamento bibliográfico em periódicos científicos; c) a constituição de grupo focal; d) e a aplicação de questionários semiestruturados para alguns educandos e profissionais da EJA que estavam nas mesmas instituições escolares selecionadas para a presente investigação.

Diante do problema e dos objetivos apresentados, foi necessário realizar a pesquisa de campo nas escolas municipais de Belo Horizonte, além de ser preciso fazer o levantamento de dados que pudesse contribuir para o embasamento quantitativo e qualitativo da pesquisa.

A escolha das escolas se deu pela análise quantitativa da taxa percentual de novas matrículas ao longo dos últimos 5 anos. Nesse sentido, foi realizada a pesquisa de campo em duas escolas que apresentavam melhor e pior índice, respectivamente, na relação entre o número de novas matrículas proporcionalmente ao número total de matriculados somados dos últimos 5 anos. Essa relação mostrou, na unidade escolar que apresentou um valor total negativo, o alerta quanto à ausência de educandos e, consecutivamente, a diminuição no atendimento, por falta de matrículas ao longo dos anos. Por outro lado, naquela unidade com resultado positivo, foi possibilitada a análise das ações realizadas na escola para a identificação de políticas que estão contribuindo para o acesso e para a permanência dos educandos. Importante destacar, também, a análise sociodemográfica da população no território que permitiu identificar a demanda por matrículas.

Sobre a pesquisa documental, foram extraídos dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e de portarias e decretos, por meio do Diário Oficial do Município (DOM). Os dados recebidos, oriundos do SGE, estão apresentados aqui por meio de planilhas de Excel. Cabe destacar que, dos dados quantitativos referentes ao abandono escolar foram

descartados os números de afastamentos por motivo de falecimento, pois o que buscamos compreender é o afastamento por motivo de abandono.

Foi quantificado o número de moradores do município que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e os números de matrículas, de cancelamento de matrículas e de certificações nos últimos 5 anos na RME-PBH, na rede Estadual de Ensino e nos demais setores que ofertam EJA na cidade. Porém, o estudo de caso foi realizado somente em escolas municipais, por elas pertencerem à Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a unidade federativa responsável pela oferta e pela garantia do Ensino Fundamental em suas diversas modalidades (Brasil, 1988, art. 211, §2º). A análise quantitativa aconteceu para a comparação entre os matriculados ou não em turmas de EJA na cidade e permitiu dimensionar a cobertura para se entender a importância da política de acesso.

O estudo de caso possibilitou um conhecimento mais assertivo da implementação da política pública de acesso à modalidade EJA por meio da gestão escolar e do corpo docente das escolas. Como aponta Ventura (2007),

Uma grande utilidade dos estudos de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. São úteis também na exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias (Ventura, 2007, pp. 385-386).

Nesse sentido, o estudo de caso nas escolas municipais permitiu uma análise mais detalhada e aprofundada da política pública de EJA ofertada nas escolas. Esperava-se, ainda, entender como a implementação dialogava com o órgão central no que se refere à formulação desta política na RME - PBH.

Além das entrevistas, por meio da feitura de grupo focal de educandos, os educadores e os educandos responderam a um questionário semiestruturado. Os instrumentos foram aplicados em duas unidades escolares da RME - PBH. Como mencionado, a escolha recaiu sobre duas escolas que ofertavam a modalidade EJA, as quais possuíam realidades antagônicas: uma escola em que o número de matrículas tinha se mantido ou elevado; e outra que apresentava uma queda constante desses números. Todas as entrevistas foram transcritas e organizadas, conforme os apontamentos apresentados por meio de fatores pessoais, institucionais

e territoriais. O instrumento utilizado para a gravação do grupo focal foi um aparelho celular, com recurso do aplicativo *Smart Recorder* – versão 13.0 da *SmartMob*. A entrevista e o questionário foram instrumentos mais viáveis, conforme o objetivo desta pesquisa e considerando os sujeitos envolvidos. Gil (2002) aponta que

[...] o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Já a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive às que não sabem ler ou escrever. Também, em abono à entrevista, convém lembrar que ela possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal (Gil, 2002, p. 115).

Nesse sentido, foi importante oportunizar, a todos os educandos, a possibilidade de resposta, de forma a não os colocar em uma situação constrangedora ou que lhes causasse indisposição. A escolha entre os dois grupos de resposta, bem como os instrumentos aplicados a esses grupos, se deu com o auxílio dos educadores que conheciam seus educandos. Outro cuidado com o preenchimento dos questionários ocorreu em relação aos educandos não alfabetizados, assim, para estes sujeitos, os questionários foram redigidos em letras em caixa alta, com fonte tamanho 14, e tais questionários foram respondidos com auxílio do pesquisador, individualmente, e em sala separada. Todos os dados preenchidos nos formulários foram transcritos em uma planilha *Google*, para análise e organização dos dados.

Para aplicação dos questionários (Apêndice 1) e a realização das entrevistas, foi dado aos participantes, a ciência de poderem reclinar da participação a qualquer momento, como também do direito de acesso à transcrição das falas, caso o desejassem, fosse para que acrescentassem alguma informação mencionada na entrevista ou para que retificassem algo, contudo, não houve esta procura posterior. Por fim, foram mencionados os riscos próprios a este tipo de investigação, como também os direitos de reserva de dados que pudessem propiciar alguma identificação por outrem e daqueles direitos indenizatórios, para os casos previstos em legislação própria, relativa à feitura de pesquisas do tipo.

Sobre a entrevista, esta ocorreu no formato de um grupo focal que, “[...] embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão” (Gil, 2002, p. 117). E estruturada, “[...] quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas” (Gil, 2002, p. 117). Um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho

reduzido (até 12 pessoas), com o propósito de obter informação qualitativa em profundidade (Gomes; Barbosa, 1999).

Sobre o questionário, Gil (2002) destaca que ele deve ser elaborado somente por meio de perguntas relacionadas ao problema proposto, com um número alto de alternativas que possam possibilitar uma boa quantidade de respostas, mas são feitas as observações de que as perguntas não sejam exaustivas. Do mesmo modo, deve-se evitar questões invasivas e que induzam respostas. Torna-se também importante iniciar com perguntas mais simples e inserir instruções para um preenchimento correto.

As questões inseridas no questionário tiveram como objetivo identificar os principais desafios na vida dos sujeitos quanto à retomada dos seus estudos, bem como os fatores que interferem em sua permanência e, por consequência, na sua certificação na Educação Básica.

Abaixo, no Quadro 3, segue o cronograma proposto para esta investigação:

Quadro 3- Cronograma

AÇÕES	PERÍODO
Revisão bibliográfica; elaboração do projeto.	II semestre/2022
Captação, organização e interpretação dos dados quantitativos.	I semestre/2023
Finalização do projeto; definição das escolas a serem desenvolvidas a pesquisa; solicitação de autorização para o trabalho em campo; início da pesquisa de campo.	II semestre/2023
Consolidação e interpretação da pesquisa de campo; finalização da dissertação.	I semestre/2024
Entrega do texto final	II semestre/ 2024

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo irá tratar dos dados dos cenários socioeconômico, demográfico e educacional de Belo Horizonte, objetivando compreender a demanda de escolarização da cidade e se ela se encontra em bons níveis. Em seguida, serão levantados os dados da cobertura da EJA no município, entendendo o histórico e a evolução desta modalidade de ensino na Capital Mineira, bem como a política de EJA da cidade, identificado os dados de matrícula, o acesso e o atendimento da modalidade. Ele será finalizado com o levantamento das informações das escolas selecionadas para a pesquisa e os dados levantados por meio dos questionários e do grupo focal.

5.1 Cenário socioeconômico e demográfico de Belo Horizonte

O censo demográfico (IBGE, 2022) contabilizou que Belo Horizonte contava com 2.315.560 habitantes. Destes, 1.956.270 milhões possuíam mais de 14 anos de idade. Em relação ao sexo, 892.995 eram homens e 1.063.275 eram mulheres (Tabela 2). O número médio de moradores por domicílio em Belo Horizonte era de 2,3.

Tabela 2- População de Belo Horizonte

	Homens	Mulheres
14 anos ou mais	1.028.000.000	1.123.000.000
Branca	554.000	585.000
Preta	200.000	181.000
Parda	491.000	514.000

Fonte: Fonte: IBGE/PNAD Contínua (2022).

Na relação de quantidade de moradores por domicílio, estimava-se um quantitativo de: 20 mil domicílios, com 6 ou mais moradores; 50 mil deles, com 5 moradores; 158 mil, com 4 moradores; 256 mil, com 3 moradores; 275 mil, com 2 moradores; e 194 mil domicílios com 1 morador. A maioria dos domicílios na cidade apresentava, em média, 3 moradores. Desses domicílios, aproximadamente 2 mil não possuíam banheiro de uso exclusivo e 884 mil possuíam rede geral, pluvial ou fossa ligada à rede de esgoto.

Sobre os dados relacionados à qualidade de vida urbana (Tabela 3), a cidade de Belo Horizonte se encontrava em uma classificação “médio”.

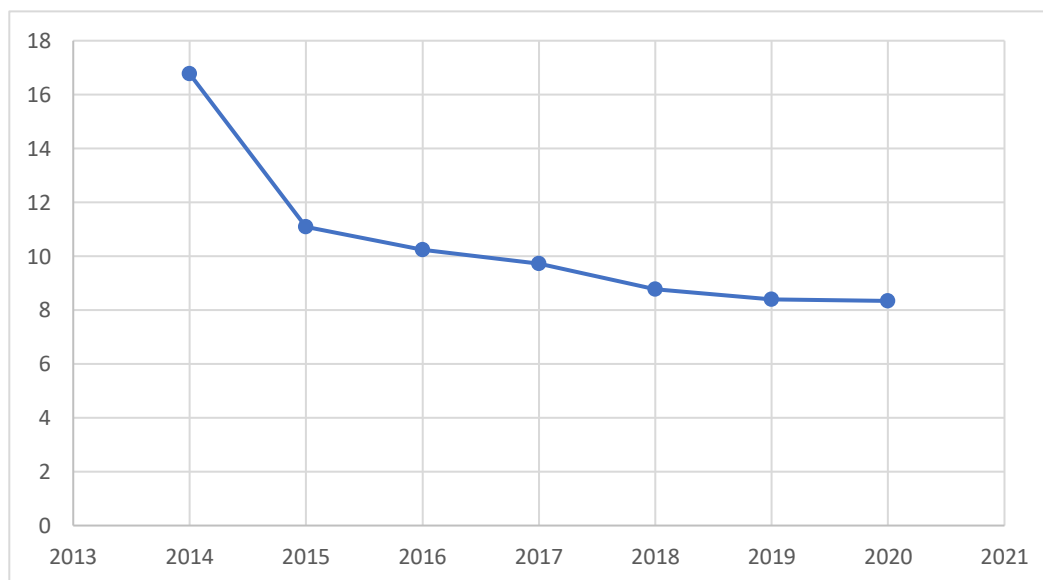
Tabela 3- Dados socioeconômicos do município de Belo Horizonte

IQVU-BH por território – 2016	0,69
Classificação do Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)	Médio

Fonte: Organizado por GEIND/SUPLOR/SMPOG e extraído do SMAE/ PBH (2024).

Em relação à renda, em 2010, havia uma estimativa de renda per capita em Belo Horizonte de R\$1.497,29. Um percentual de 3,8% de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$140,00 e de 8,78% de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$255,00 (IMRS – Fundação João Pinheiro, 2010)⁸. Em relação à situação de pobreza no município, observou-se uma queda linear nos últimos anos (Gráfico 1), entretanto, os dados ainda se mostram preocupantes.

Gráfico 1- Percentual da população pobre ou extremamente pobre no Cadastro Único em relação à população total do município (2014-2020)



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados extraídos da plataforma IMRS – Fundação João Pinheiro (2020).

⁸ Disponível em: < <https://imrs.fjp.mg.gov.br/Consultas/> > Acesso em: 07 abr. 2024.

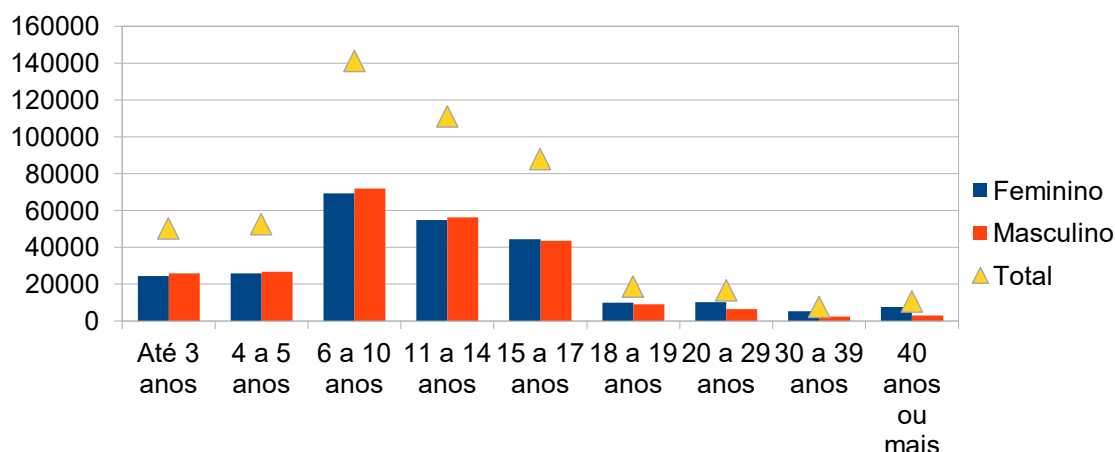
Em Belo Horizonte, no ano de 2010, havia a estimativa de 1,91 % de mulheres, de 10 a 17 anos de idade, que tiveram filhos, e de 11,03 % de mães chefes de família. Além disso, havia a estimativa, naquele mesmo ano, de 4,8 % de pessoas, de 15 a 24 anos, na população total dessa faixa etária, que não estudavam, não trabalhavam e tinham renda per capita inferior a R\$ 255,00, como também 32,01 % como percentual de pessoas, de 15 a 24 anos, que não estudavam, não trabalhavam e tinham renda per capita inferior a R\$ 255,00, na população vulnerável dessa faixa etária (IMRS – Fundação João Pinheiro, 2010).

Sobre usuários de benefícios sociais na cidade, em 2021, havia 20,33 % da população inserida no Cadastro Único, 10,97 % de pessoas pertencentes às famílias beneficiárias do Bolsa Família e 11,72 % de pessoas idosas pobres ou extremamente pobres. Neste mesmo ano, havia a estimativa de 0,11 % de pessoas em situação de vulnerabilidade, pelas condições de saneamento básico, e de 3,74 % de pessoas em situação de vulnerabilidade, em função do tipo de escoamento sanitário (IMRS – Fundação João Pinheiro, 2010). Tais índices apontam que, em Belo Horizonte, havia uma parte considerável da população que se encontrava em condições de pobreza e de extrema pobreza e que, possivelmente, ainda não concluiu a Educação Básica.

5.2 Cenário educacional de Belo Horizonte

Os dados educacionais, em Belo Horizonte, acerca de matrícula e frequência (Gráfico 2), em relação à faixa etária 0 a 14 anos, vêm apresentando um bom cenário. Entretanto, na medida em que os adolescentes fazem a transição para o Ensino Médio, observa-se uma diminuição, se comparados os números relativos à mesma faixa etária da população.

Gráfico 2- Número de matrículas por faixa etária e sexo – Educação Básica – em Belo Horizonte (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados extraídos do Censo Escolar (2023).

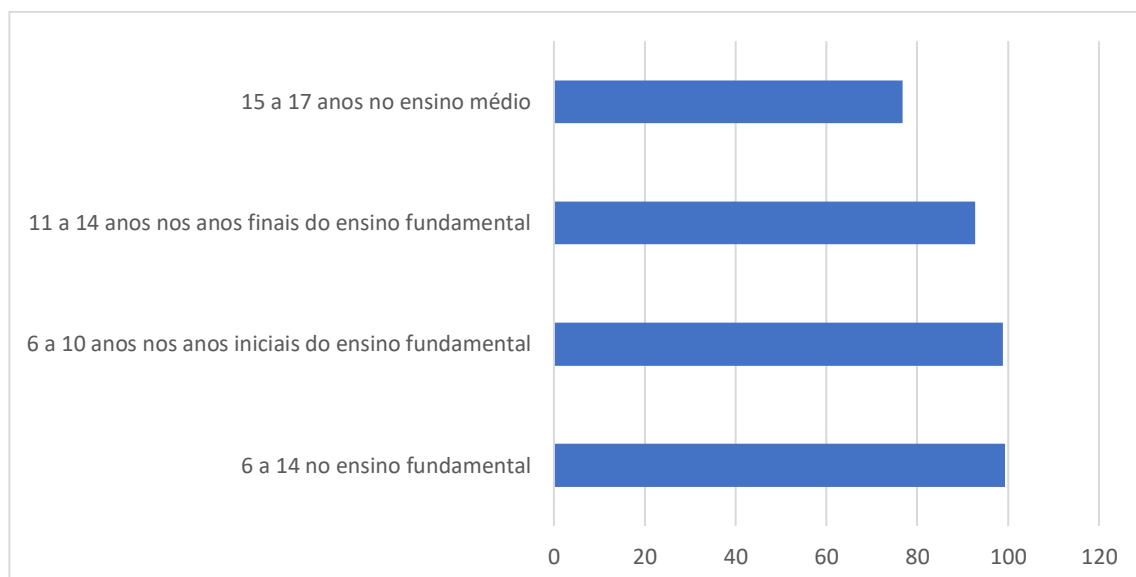
Nesse sentido, é interessante analisar a taxa percentual líquida da educação por grupo etário (Gráfico 3). Tal análise implica entender a política de acesso à educação dessa população. Como aponta Saraiva (2010),

Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária (Saraiva, 2010)⁹.

Como apresentado no Gráfico 3, o município de Belo Horizonte, no Ensino Fundamental, apresenta bons resultados na faixa etária de 6 a 14 anos. Entretanto, nota-se uma queda nos anos finais do Ensino Fundamental. É possível perceber, que com o avançar da idade, a distorção idade-série vai se atenuando. Essa taxa líquida por grupo etário pode apontar, ainda, uma população cujos sujeitos, uma vez matriculados fora da idade recomendada, poderão ser aqueles os quais o município deverá cobrir diante de possíveis matrículas na EJA da cidade.

Gráfico 3 - Taxa ajustada de frequência escolar líquida por grupo etário (%) em Belo Horizonte (2017)

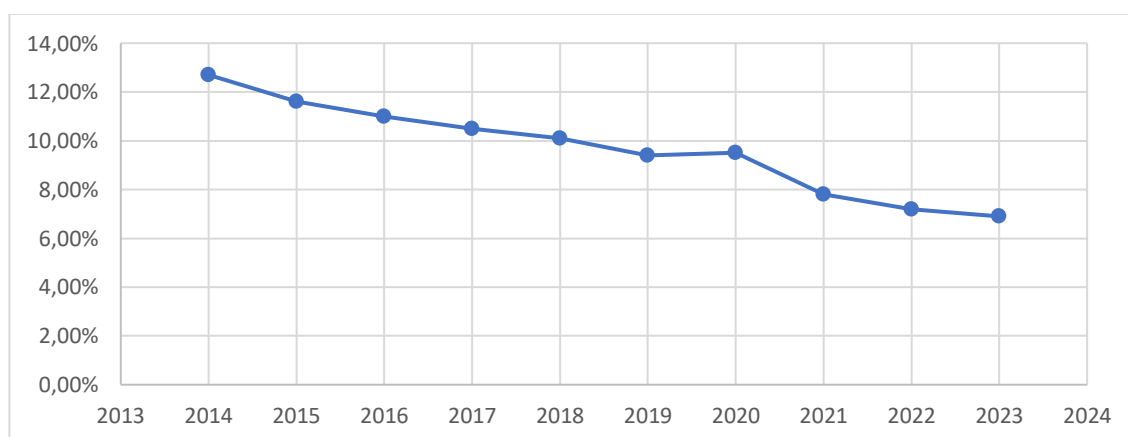
⁹ Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/taxa-de-matricula-liquida>> Acesso em: 07 abr. 2024.



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua, 2017).

Numa relação causal, as taxas líquidas de escolarização acabam influenciando os bons dados na relação da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte. Os dados vêm apresentando uma queda linear (Gráfico 4) na última década. Isso pode estar associado não somente à oferta obrigatória de vagas para esta população, mas também às possibilidades de progressão automática em determinados anos/séries, ocorridas em estados e municípios, por meio de suas normas para regularizar o fluxo escolar.

Gráfico 4 - Taxa de distorção idade-série – Ensino Fundamental – Belo Horizonte (2014-2023)



Fonte: Adaptada do Inep/Censo Escolar (2014-2023).

Em relação à frequência escolar, como apontado na Tabela 4, o município apresenta um bom cenário, principalmente na oferta das etapas e dos níveis de ensino que englobam a faixa etária de 4 a 17 anos, com a oferta obrigatória, conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, inc. I) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a, art. 4º, Inc. I).

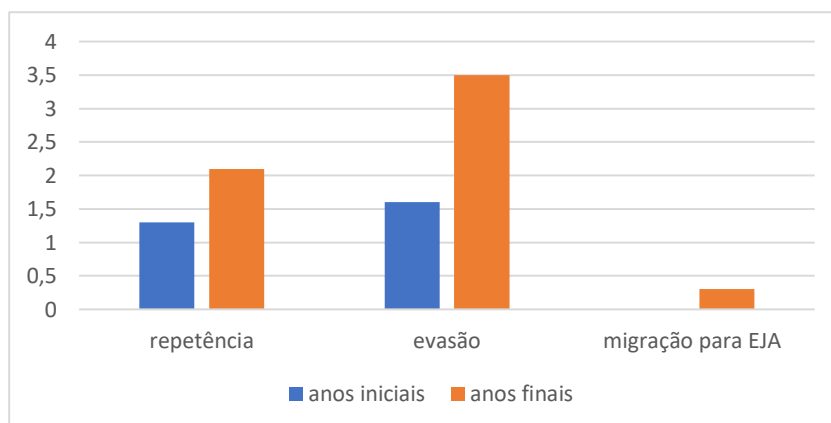
Tabela 4 - Taxa de frequência escolar bruta, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e os Municípios das Capitais – Brasil (2022)

	TOTAL	0 A 3 ANOS	4 A 5 ANOS	6 A 10 ANOS	11 A 14 ANOS	6 A 14 ANOS	15 A 17 ANOS	18 A 24 ANOS
BRASIL	27,2	36	91,5	99,3	99,4	99,4	92,2	30,4
SUDESTE	25,7	43,1	93,1	99,6	99,7	99,6	93,9	29,8
MINAS GERAIS	25,1	31,2	93,7	99,6	99,9	99,7	93,9	25,3
BELO HORIZONTE	26	47	97,7	99,9	100	100	97,8	41,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre (2022).

Uma constatação importante, no último dado obtido pelo Inep/Censo Escolar de 2020, foram os números de evasão, de repetência e de migração para a modalidade EJA (Gráfico 5). No município de Belo Horizonte, há quantidades representativas, se comparadas ao número total de educandos para aquele ano. São dados que forçam a reflexão que, mesmo se houver erradicação da baixa escolaridade e do analfabetismo no presente ano, por exemplo, no próximo ano, seria necessária a oferta de EJA. Outra reflexão é o fato de haver significativo número de pessoas migrando para a modalidade EJA, sendo que não houve interrupção em seus processos de escolarização, ou seja, estiveram frequentes, mas o direito da aprendizagem não foi adquirido. Isso é observável, ao compararmos os dados anteriores de matrículas, entre 11 e 14 anos, que foram positivos, mas que se contrastaram quando se tratava de evasão e de conclusão/desempenho.

Gráfico 5 - Taxa de transição/fluxo educandos do Ensino Fundamental de Belo Horizonte (2020)



Fonte: Adaptada do Inep/Censo Escolar (2020).

Somados, então, o quantitativo da distorção de fluxo idade-série, o número de repetência, a quantidade de evasão e de não concluintes do Ensino Fundamental, na cidade de Belo Horizonte, o resultado obtido representa um total significativo de possíveis matrículas para EJA na cidade. Assim, este público se coloca como alvo da EJA. No entanto, os dados de matrículas ainda se encontram em queda nesta modalidade da Educação Básica, o que é um problema se aquilo que se pretende seja elevar a escolaridade da população do município.

5.3 Cobertura da EJA em Belo Horizonte

Para compreender a cobertura de EJA no município, será elaborado um histórico da evolução da modalidade, por meio das normas instituídas, e serão identificados os programas e projetos voltados para política de acesso à EJA e à quantificação dos dados de matrículas. Essas informações contribuirão para conceber a capacidade de atendimento da EJA, capacidade esta, voltada para a população de Belo Horizonte.

5.3.1 Histórico da evolução da EJA em Belo Horizonte

Como observado no Quadro 4, a modalidade EJA, no município de Belo Horizonte, teve sua origem em 2003. Com aproximadamente 20 anos desde o início de

sua provisão, houve poucas alterações, no âmbito municipal, acerca do funcionamento da política pública no município. Em outras palavras, a EJA tem sido ofertada da mesma forma neste período e não vem se renovando e se adaptando às novas necessidades dos educandos.

Quadro 4 - Histórico normativo da implementação da política pública da EJA no município de Belo Horizonte

Norma	Data/Ano	Diretrizes
Parecer do CME/ PBH nº 93, de 07 de novembro de 2002 (Belo Horizonte, 2002).	07/11/2002	Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.
Resolução do CME/PBH nº 1 (Belo Horizonte, 2003).	19/09/2003	Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014 (Belo Horizonte, 2014b).	22/11/2014	Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015.
Portaria SMED nº 181, de 23 de junho de 2015 (Belo Horizonte, 2015).	23/06/2015	Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015.”
Plano Municipal de Educação (PME) – Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016	14/03/2016	Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.

Norma	Data/Ano	Diretrizes
(Belo Horizonte, 2016b).		
Portaria SMED nº 182, de 30 de junho de 2016 (Belo Horizonte, 2016c).	30/06/2016	Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.
Decreto nº 16.690, de 01 de setembro de 2017 (Belo Horizonte, 2017).	01/09/2017	Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação.
Portaria SMED nº 174, de 03 de julho de 2018 (Belo Horizonte, 2018a).	03/07/2018	Altera a Portaria N° 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.”.
Portaria SMED nº 190, de 10 de julho de 2018 (Belo Horizonte, 2018b).	10/07/2018	Altera a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.”.
Portaria SMED nº 102, de 18 de março de 2020 (Belo Horizonte, 2020a).	18/03/2020	Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19.
Portaria SMED nº 138, de 09 de setembro de 2020	09/09/2020	Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de termina-

Norma	Data/Ano	Diretrizes
(Belo Horizonte, 2020b).		lidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino.
Portaria SMED nº 143, de 14 de setembro de 2020 (Belo Horizonte, 2020c).	14/09/2020	Altera a Portaria SMED nº 138/2020, que estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino e dá outras providências, publicada no DOM em 9 de setembro de 2020.
Portaria SMED nº 012, de 26 de janeiro de 2021 (Belo Horizonte, 2021).	26/01/2021	Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências.
Portaria SMED nº 350, de 22 de dezembro de 2023 (Belo Horizonte, 2023).	22/12/2023	Dispõe sobre o cumprimento da parcela das jornadas de trabalho dos ocupantes do cargo efetivo de Professor Municipal dedicada às atividades extraclasse e dá outras providências.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com a implementação da EJA, em 2003, por meio do Parecer do CME/PBH nº 093, de 07 de novembro de 2002 (Belo Horizonte, 2002), e a da Resolução deste mesmo órgão, nº 001, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), a SMED - PBH instituiu 35 unidades escolares da RME-PBH, autorizadas a ofertar a modalidade EJA, o que ainda era insuficiente e impunha limitações para a cobertura da modalidade no município. Ficavam a cargo das unidades escolares o estabelecimento da implementação da EJA no Projeto Político-pedagógico (PPP), a ser aprovado em Assembleia Escolar, apreciado e aprovado pela SMED-PBH e pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Entre os artigos apresentados na Resolução do CME/PBH nº 001, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), destacam-se alguns pontos:

- A atribuição do poder público para efetuar o recenseamento e a chamada pública dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, em regime de colaboração com o Estado e com a assistência da União (artigo 4º).
- O formato presencial da EJA (parágrafo 1º do artigo 4º).
- O atendimento para o Ensino Fundamental superior a 14 anos completos e, para o Ensino Médio, superior a 17 anos completos (artigo 5º).
- Carga horária de referência de 3 horas diárias de aula (parágrafo 1º do artigo 6º).
- Matrícula e certificação em qualquer época do ano (artigo 7º).
- Reflexão acerca do perfil docente para a EJA (inciso 12 do artigo 8º).
- Para implementar a EJA em uma escola municipal, a proposta pedagógica para a EJA da escola teria que ser anexada ao processo de solicitação de autorização de implantação e funcionamento da EJA, acompanhada da ata da Assembleia Escolar em que se deu a sua aprovação pela Comunidade Escolar (parágrafo 3º do artigo 8º).
- Possibilidade para o educando descrever e justificar afastamentos temporários (parágrafo 1º do artigo 11º).
- Para atuar como educador na EJA, tornou-se necessário ser professor concursado na RME-PBH, formado em nível superior, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal (artigo 13º).
- Garantia do mínimo de um dia por semana, de um tempo coletivo para formação (parágrafo 2º do artigo 14º).
- Possibilidade da oferta de EJA no diurno (parágrafo 1º do artigo 16º).

Dentre os artigos apontados no documento supracitado, cabe destacar a importância da chamada pública da EJA para as pessoas que não concluíram ou que não iniciaram os estudos. Esta ação deve ser garantida, de forma que alcance em totalidade os sujeitos que necessitam das informações ou, pelo menos, a maioria deles. Outros apontamentos, relacionados à política pública de acesso à EJA dizem da garantia da matrícula a qualquer período do ano. Isto possibilita atender o sujeito na necessidade de tempo para que ele não necessite esperar por um final de semestre ou ano para ter acesso à EJA. Convém destacar, ainda, a oferta da EJA no período

diurno, pois parte significativa da população trabalha ou apresenta demandas em que a oferta no período noturno, apenas, não a contempla.

Em 2014, com toda a oferta educacional para jovens, adultos e idosos ocorrendo somente por meio da EJA, a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014 (Belo Horizonte, 2014b), em seu artigo 3º, apontava:

- I - EJA-Múltiplas Idades: atendimento em ciclo único de formação com duração máxima de 1920 horas, tendo como público estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental.
- II - EJA-Juvenil: atendimento com duração anual de 600 horas para estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental.
- a) A matrícula dos estudantes de que trata o Inciso II deste artigo deverá ser feita prioritariamente na EJA-Juvenil.
- b) Os estudantes da faixa etária dos 15 aos 18 anos, matriculados no 3º ano do 3º Ciclo, poderão concluir este ciclo no Ensino Fundamental Regular.
- c) Os estudantes que demandarem matrícula após o encerramento do 1º Módulo da EJA-Juvenil poderão ser matriculados na EJA-Múltiplas Idades.
- d) Os estudantes matriculados na EJA-Juvenil que não obtiverem a certificação no Ensino Fundamental nos termos do Art. 22 desta Portaria poderão concluir o curso em até, no máximo, 1.200 horas.

Assim, a modalidade passou a ser oferecida com ciclo único de carga horária, separando adultos e idosos dos jovens e extinguindo o ensino seriado noturno. Destaca-se a implementação do ciclo único de carga horária na EJA e a especificação dos educadores para atuarem nessa modalidade de ensino, concursados para 1º e 2º ciclo e disciplinas específicas. Quanto ao processo avaliativo, a EJA ficou organizada por trimestres, totalizando 100 pontos, dos quais, para aprovação do educando, havia a necessidade mínima de 60 pontos.

Esta separação dos grupos por cortes etários é um fator de divergência quando se trata de EJA: “[...] foi manifestado por alunos e professores que a escola ainda não está preparada para enfrentar os desafios apresentados no processo de escolarização com a presença juvenil de alunos e a formação de um novo perfil de sujeitos da EJA” (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 734). Os conflitos vivenciados numa relação intergeracional podem implicar no acesso e na permanência dos educandos da EJA em determinadas situações. Entretanto, o fator problema não pode recair sobre o jovem ou sobre o adulto e, sim, nas estruturas organizacionais do sistema educacional, sistema este que não se preparou para receber estes jovens na modalidade. Como apontam Souza Filho, Cassol e Amorim (2021),

Para tanto, é preciso que professores e gestores fiquem atentos ao grau de exclusão dos alunos adolescentes – oriundos da escola com prática no ensino idade/série, escola de ensino seriado regular – que se aventuram na escola da EJA, sem participar das etapas necessárias para o seu caminho de escolarização, sendo mais evidente quando observamos as dificuldades educacionais presentes nas trajetórias de jovens das classes populares, que passam por uma degradação da cidadania, quando submetidos a um conjunto de pressão: social, ética e cultural; na luta pela existência e pela possibilidade de viver de forma digna em sociedade (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, pp. 722-723).

Por meio da Portaria SMED nº 181, de 23 de junho de 2015 (Belo Horizonte, 2015), possibilitou-se a organização dos períodos avaliativos na EJA, na modalidade “EJA: múltiplas idades”, por semestres, desde que as escolas apontassem essa definição em seu PPP. Além disso, foi acrescentado, no artigo 22º, o seguinte parágrafo

§ 1º Na EJA - Múltiplas Idades a certificação poderá ser requisitada a qualquer época do ano, conforme regulamentação específica.
I- Quando a certificação se der antes do término do ano letivo, o registro do rendimento do estudante se dará por meio de avaliação para esse fim (Belo Horizonte, 2015).

Houve também uma assertividade nos processos avaliativos daquelas escolas que apresentavam altos números de matrículas no meio do calendário letivo. Concomitante a isto, a certificação passou a ser possibilitada a qualquer período do ano letivo, por meio de solicitação do educando. Passou, assim, a contemplar os sujeitos que apresentavam residência nômade, circenses, dentre outros que demandassem a certificação antes do término do ano e que apresentassem desempenho para fazer valer a respectiva requisição.

Por meio da Portaria SMED nº 182, de 30 de junho de 2016 (Belo Horizonte, 2016c), foi definido o número de educandos por turma, sendo: para a modalidade “EJA: múltiplas idades”, de 35 a 40 educandos; para a chamada “EJA Juvenil” o quantitativo de 25 a 30 educandos; e para a “EJA Ensino Médio”, de 35 a 40 educandos. Foram colocadas, ainda, a autorização e a composição de turmas, em espaços alternativos, como ações a serem realizadas somente pela SMED - PBH, assim como a fusão de turmas da EJA ao longo do ano, caso houvesse alguma turma que apresentasse frequência regular de educandos inferior a 20 educandos (para a modalidade “EJA: múltiplas idades” e para a “EJA Ensino Médio”), como também quantitativo in-

ferior a 15 educandos, no caso, para a “EJA Juvenil”. Outro aspecto do referido documento foi a diferença da relação “carga por turma” do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano para a modalidade de ensino EJA. Enquanto para a primeira modalidade ficou definido 1.6, para a EJA, a relação foi estabelecida em 1.25. Esta relação se dá pela multiplicação do fator, como exemplo o 1.25, pelo número de turmas naquela escola, o produto representará o quantitativo de educadores para composição do quadro da escola. Quanto ao atendimento da EJA nos espaços externos àqueles escolares, a relação foi de 1.0 carga por turma. Um aspecto positivo presente no documento foi a normatização da garantia da 6ª - feira para o planejamento docente e para a formação continuada, já prevista na Resolução CME 001, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), mesmo que, no documento tratado neste parágrafo, somente para a modalidade “EJA: múltiplas idades”.

A formalização do processo de composição de turmas externas aos prédios escolares contribuiu de forma significativa na política pública de acesso à EJA. Sujeitos que residiam distante de alguma escola que ofertasse a modalidade EJA ou que apresentassem limitações por estarem em algum equipamento de proteção social, passaram a ter a oportunidade de retomarem aos estudos ou de iniciarem a trajetória escolar. Por meio dessas turmas, que eram implementadas em espaços próximos aos territórios que não tinham escolas por perto ou implementadas nos equipamentos em que os usuários não poderiam estudar, senão naqueles espaços externos às escolas e nos momentos em que frequentavam tais locais, o acesso à EJA foi facilitado. A expectativa é de que, no segundo semestre de 2024, o quantitativo de turmas externas aos espaços escolares ultrapasse 90 turmas.

Em 2017, por meio do Decreto Municipal nº 16.690, de 01 de setembro de 2017 (Belo Horizonte, 2017), como já mencionado, a modalidade EJA, no município de Belo Horizonte, passou a ter uma gerência na SMED - PBH, a GERJA (Gerência da Educação de Jovens e Adultos). Tratou-se de uma ação relevante quanto à consolidação da modalidade na cidade. No Decreto, são apontadas as seguintes atribuições para essa gerência:

A Gerência da Educação de Jovens e Adultos tem como competência elaborar e implementar estratégias e diretrizes educacionais para a educação de jovens, adultos e idosos na perspectiva de uma educação inclusiva, com as atribuições de:

I – criar e manter espaços de discussão na implementação e consolidação da educação de jovens, adultos e idosos do Município;

- II – desenvolver estratégias de ampliação da oferta e atendimento da educação de jovens, adultos e idosos no âmbito da competência do Poder Executivo;
- III – executar, em articulação com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, a formação continuada dos profissionais da educação de jovens, adultos e idosos;
- IV – acompanhar o desenvolvimento da gestão pedagógica, dos processos e projetos pedagógicos da educação de jovens, adultos e idosos nas escolas municipais;
- V – acompanhar a frequência escolar dos estudantes da educação de jovens, adultos e idosos e propor estratégias de permanência;
- VI – garantir junto às regionais a implementação da política de educação de jovens, adultos e idosos nas escolas municipais;
- VII – analisar os dados estatísticos sobre a educação de jovens, adultos e idosos nas escolas municipais, para subsidiar a construção da política de oferta da modalidade;
- VIII – elaborar estratégias para o desenvolvimento de projetos e ações para a promoção do protagonismo juvenil e o diálogo com as múltiplas linguagens (Belo Horizonte, 2017).

A criação de uma gerência para a EJA demarcou a valorização da modalidade no município. Cabe ressaltar o inciso 2, das atribuições da gerência, que remete ao desenvolvimento de estratégias de ampliação da oferta e do atendimento da educação de jovens, adultos e idosos, no âmbito da competência do Poder Executivo, fator este que potencializa a política pública de acesso à EJA.

Em 2018, por meio da Portaria SMED nº 190, de 10 de julho de 2018 (Belo Horizonte, 2018b), foi extinguida a modalidade “EJA Juvenil”, unificando as turmas em todas as faixas etárias a partir dos 15 anos completos. Foi estabelecida a carga horária mínima de 240 horas (o que corresponderia a seis meses) para a conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA. E reafirmada a carga horária máxima de 1.920 horas (o que corresponderia a quatro anos), já estabelecida na Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014 (Belo Horizonte, 2014), para a permanência do estudante na EJA. Portanto, a portaria SMED nº 190/2018 revogava o inciso 6º do artigo 1º e os artigos 3º, 9º, 24º, 26º, 27º e 28º da Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014 (Belo Horizonte, 2014) e as portarias SMED números 181, de 23 de junho de 2015 (Belo Horizonte, 2015) e 174, de 03 de julho de 2018 (Belo Horizonte, 2018a).

A portaria SMED nº 190/2018 extinguiu a separação entre jovens e adultos na EJA do município, entretanto, não propiciou novas estruturas para fortalecer uma política de convivência na relação intergeracional, como também não propiciou uma discussão curricular e de fomento às atividades que se correlacionasse com as dimensões do sujeito adolescente e jovem que foi “enquadrado” nos mesmos “moldes” da

modalidade “EJA: múltiplas idades”, necessitando este sujeito adaptar-se àquele formato de EJA já existente.

Não apontamos aqui que fosse primordial manter a chamada “EJA Juvenil”, tampouco que a configuração “EJA: múltiplas idades” compusesse o melhor formato (pois, uma vez que a EJA é uma modalidade de ensino que abarca sujeitos a partir de 15 anos, ela já contempla as múltiplas idades da vida, a partir desta faixa etária inicial prevista legalmente). Mas enfatizamos que seja necessário continuar diálogos que priorizem uma oferta da EJA que atenda às especificidades do público-alvo, quer seja na constituição curricular, quer seja na organização espaço-tempo, quer seja no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Em 18 de março de 2020, por meio da Portaria SMED nº 102, de 18 de março de 2020 (Belo Horizonte, 2020a), as aulas na RME-BH foram interrompidas em razão de epidemia causada pela pandemia do Novo Coronavírus, como já mencionado. Em setembro do mesmo ano, por meio da Portaria SMED nº 138, de 09 de setembro de 2020 (Belo Horizonte, 2020b) e da Portaria SMED nº 143, de 16 de setembro de 2020 (Belo Horizonte, 2020c), a Secretaria Municipal de Educação do município estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares para a finalidade do cumprimento do Calendário Escolar de 2020. As atividades ficaram no formato remoto, ou seja, não presencial, mas com possibilidade de um retorno presencial a partir da autorização das autoridades sanitárias competentes e conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, em 2020 não houve este retorno.

Em 2021, foi publicada a Portaria SMED 012, de 26 de janeiro de 2021 (Belo Horizonte, 2021), que estabeleceu, entre outras coisas, os parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 (Belo Horizonte, 2021). Ela definiu, ainda, o modelo de atividades a ser entregue, as orientações para a elaboração do calendário escolar e a organização de ações de busca ativa dos educandos que não entregassem suas atividades, ou seja, que não estiveram/ estivessem frequentes. Um aspecto relevante foi a possibilidade de, em 2021, haver a realização completa de atividades impressas, pois os meios remotos de transmissão de atividades, na maioria dos casos, excluía parte dos discentes (Pereira *et al.*, 2022).

Ao final de 2021, no mês de outubro, as atividades presenciais na EJA retornaram, de forma facultativa ao educando, mediante adesão voluntária, por meio de assinatura de Termo de Responsabilidade, no caso dos maiores de idade, e mediante o

consentimento e a assinatura de Termo de Responsabilidade pelos respectivos responsáveis, no caso dos menores de 18 anos¹⁰. Em 2023, foi publicada a Portaria SMED 350, de 22 de dezembro de 2023 (Belo Horizonte, 2023) que “estabelece o cumprimento da parcela das jornadas de trabalho dos ocupantes do cargo efetivo de Professor Municipal dedicada às atividades extraclasse e dá outras providências”. Ela apontou a jornada diária extraclasse, de 1h30 diárias, para o educador da EJA, que pode ser cumprida fora do ambiente escolar.

Sem outras publicações, ficam válidas as portarias e/ou seus conteúdos não revogados até o início de 2024. De forma geral, como mencionado, após 20 anos da implementação da EJA, por meio da Resolução do CME/PBH, nº 001, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), houve poucas mudanças em relação à oferta da modalidade no município. Entretanto, aquelas mudanças ocorridas objetivaram cumprir as diretrizes estabelecidas na resolução de implementação da modalidade de ensino em pauta.

5.3.2 Programas e projetos que compõem a política pública de acesso à EJA da RME-PBH.

Conforme observado no Portal da SMED-PBH, na página da GERJA¹¹, no que remete à EJA da cidade, foi possível identificar os seguintes projetos que compõem a política pública de acesso à EJA da RME-PBH:

- **Currículo e monitoramento da aprendizagem**

Essa ação visa associar experiências de vida (leitura de mundo) com novos conhecimentos cognitivos (leitura, interpretação e cálculos) nas diferentes áreas do saber. Dessa forma, será possível efetivar os processos de alfabetização e certificação de jovens, adultos/as e idosos/as da cidade.

- **Produção dos cadernos pedagógicos da EJA e formação**

Em 2020, foi realizada uma formação sobre os “Cadernos Pedagógicos da EJA” para 200 profissionais. O produto dessa formação foi a criação de cinco cadernos, em parceria com a UFMG, sob a coordenação do professor Heli Sabino. Em 2021, iniciou-se a produção de 10 volumes pedagógicos

¹⁰ Protocolos para o Plano Emergencial de Atendimento da EJA da RME/PBH. [Documento interno]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1vwXILd1FTUbXSDamWHKxU8GkZBUpAkC/view>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

¹¹ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

sobre alfabetização na EJA, em parceria com a UFMG, sob a coordenação da professora Francisca Maciel, finalizando em 2022. A partir desses volumes pedagógicos sobre alfabetização na EJA, foi realizada uma formação no período de 3 de setembro de 2021 a 19 de agosto de 2022.

- **Ampliação da política pública de acesso à EJA**

A Secretaria Municipal de Educação amplia o atendimento a estudantes de EJA em turmas externas, iniciadas a partir da intersectorialidade. O objetivo é apresentar propostas de ações para o público da EJA em diálogo permanente com os demais setores envolvidos no atendimento a esses sujeitos, pensando em novas possibilidades de atendimento intersectorial, para que a educação se torne mais acessível para as pessoas jovens, adultas e idosas.

- **Projetos de qualificação para o trabalho, emprego e renda**

O Projeto Geração de Emprego e Renda para estudantes da EJA (Gere) é uma opção de resposta aos atuais desafios enfrentados por grande parcela da população jovem, adulta e idosa (60+) da nossa cidade. O projeto visa atender estudantes da EJA que estão desempregados ou atuando no trabalho informal, no empreendedorismo de necessidade, na economia solidária, na expectativa do primeiro emprego ou precisando de orientações como menor aprendiz.

Além dos projetos destacados, é possível encontrar informações direcionadas para os munícipes, tais como “matrícula na EJA” e a “relação das escolas da RME-PBH” que ofertam esta modalidade de ensino, dentre outras¹².

Sobre o processo de publicidade, foi identificada, nos últimos anos, a divulgação da oferta da modalidade na cidade, conforme segue: a) em uma edição do jornal do ônibus (Figura 1); b) por uma chamada publicitária na rede social oficial da Prefeitura de Belo Horizonte no *Instagram*; c) divulgação das matrículas, no período do cadastramento escolar, pelos diversos canais de comunicação; e d) em 2024, foram distribuídas peças publicitárias padronizadas, em formato físico e digital, para as escolas ofertantes de EJA (Figura 2).

Figura 1- Jornal do ônibus, Edição 672, ano 30, 1ª quinzena de outubro (2023)

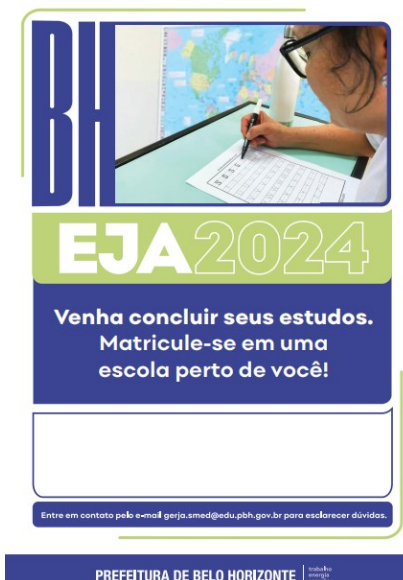
¹²Disponível em:

<<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2024/escolas-eja-2024.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2024



Fonte: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/bhtrans/jo-672-1-quinzena-de-outubro-web.pdf>> Acesso em 24 maio 2024.

Figura 2- Peça publicitária de divulgação da EJA no município



Fonte: Acervo da SMED - PBH (2024). Peça produzida pela ASCOM/SMED-PBH.

A oferta da alimentação é garantida em todos os turnos que possuem EJA e é acompanhada pelos mesmos técnicos nutricionais que atendem as crianças e adolescentes. As matrículas, como mencionado nos documentos oficiais, são realizadas a qualquer período do ano, por meio de contato direto com a secretaria da escola mais próxima da residência dos munícipes (Figura 2).

Sobre os projetos mencionados no Portal, é possível organizá-los em categorias quanto ao que podemos chamar de ações que promovam o acesso à EJA (Quadro 5).

Quadro 5 - Ações que promovam o acesso à EJA

Categorias	Ações	Política de acesso
Publicitárias	Chamada de matrículas em redes sociais.	Esta ação alcança, de forma direta, uma pequena parcela do público-alvo, que esteja alfabetizada e, provavelmente, aquela mais jovem. Além das limitações de acesso à internet, por parte dos municípios, essa divulgação não é regular. Assim, cumpre em parte seu objetivo.
	Chamadas de matrículas em período de cadastramento.	Talvez seja esta a publicidade mais efetiva e de maior alcance, por estar nas mídias televisivas, de rádio, impressas, e naquelas expostas nos diversos equipamentos públicos municipais. Entretanto, tal publicidade ocorre apenas no período de cadastramento escolar de crianças e adolescentes, ou seja, não corrobora a política de matrícula a qualquer período do ano.
	Distribuição de materiais físicos e digitais de publicidade da EJA.	Material padronizado e específico para EJA do município. Uma ação importante, mas que depende muito dos profissionais de cada escola, pois é necessário distribuir na comunidade.
	Jornal do ônibus.	Uma ação interessante, porém, complementar. Não é uma publicidade regular.
Pedagógicas	Coleções EJA	Materialidade específica e contextualizada do município. Entretanto, voltada para os educadores. Possibilita um olhar mais cuidadoso para o educando. A elaboração de um planejamento voltado para as dimensões da vida jovem, adulta e idosa pode contribuir para a permanência dos sujeitos na EJA.
	Proposição Curricular para EJA de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2016a)	Orientações pedagógicas curriculares específicas para os sujeitos da EJA.
Geração de renda	Fomento de cursos de qualificação profissional.	Essa ação favorece a política de acesso quanto àqueles sujeitos que desejam retomar os estudos

Categorias	Ações	Política de acesso
		objetivando uma ascensão no mercado de trabalho ou para os jovens que buscam o primeiro emprego. Tais cursos são ofertados para matriculados, por meio de parcerias diversas.
	Divulgação de cursos e vagas de emprego pelos portais do município.	A propagação das informações quanto ao mercado de trabalho pode ser uma ação de impacto, pois a empregabilidade e a geração de renda podem contribuir para a permanência e para o acesso daqueles que não apresentem renda fixa e precisam se desdobrar em diversas ofertas de geração de renda em quaisquer turnos do dia.
Intersetoriais	Oferta de EJA em locais externos aos prédios escolares.	Esta é uma ação imprescindível quanto à política de acesso à EJA. Por ela, a escola pode chegar a lugares não assistidos pelo poder público ou em locais em que os sujeitos permanecem boa parte do dia e não dispõem de outro horário para os estudos. Tal ação ainda favorece as articulações intersetoriais com outras Secretarias, no que concerne ao atendimento aos sujeitos, tais como a Saúde, Assistência Social, a Cultura, dentre outras.
	Garantia da segurança alimentar.	Garantia da alimentação saudável supervisionada por um técnico nutricional para todos os matriculados. Tal ação possibilita a permanência e o acesso dos educandos, principalmente daqueles estudantes trabalhadores que se deslocam do trabalho direto para as escolas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os projetos mencionados, junto às estruturas organizacionais dadas pelas normas já apresentadas, favorecem uma política de acesso à EJA e de permanência nesta modalidade de ensino, atendendo às demandas da população quanto à flexibilidade e à diversidade no atendimento aos sujeitos. No entanto, é preciso avaliar como essas ações são construídas e como chegam às escolas, pois as implementações nem sempre são *topdown*, ficando, em parte significativa, nas decisões da gestão escolar e de seus profissionais e sua construção nem sempre é *bottom up*, sendo, por vezes, feitas de forma unilateral pelo órgão gestor, sem a participação das gestões escolares, dos profissionais das escolas e dos educandos. O distanciamento entre o

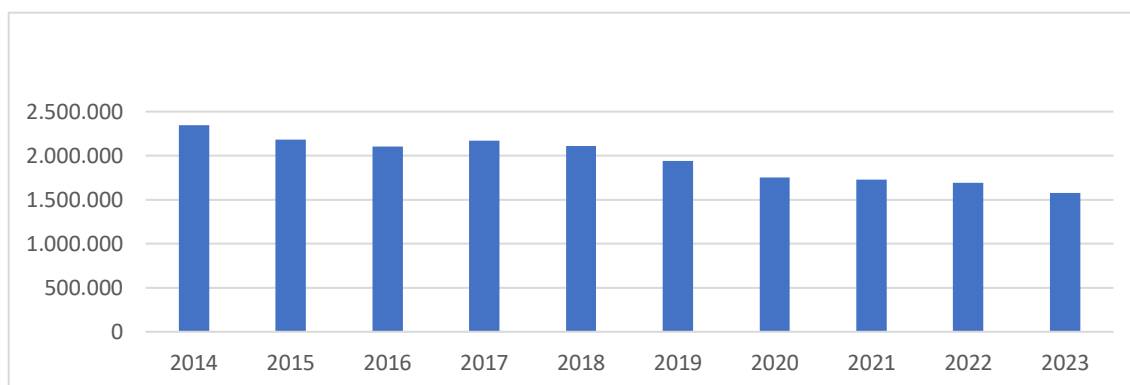
que seja proposto pelo órgão gestor da EJA e o que seja, de fato, implementado nas escolas demarca também uma fragilidade quanto à efetivação de uma política de acesso no âmbito da RME- PBH.

5.3.3 Dados de matrículas da EJA

Há um problema em várias redes de ensino nacional (Gráfico 6): a queda do número de matrículas na modalidade EJA. Este acontecimento também está presente na RME - PBH. Como observado na Tabela 5, a seguir, nos últimos anos, o número de matrículas nas escolas municipais de Belo Horizonte vem apresentando uma queda.

Cabe destacar que os dados apresentados se referem aos períodos de coleta específicos do Censo Escolar, que podem divergir daqueles quantitativos fornecidos pelos sistemas de dados internos da RME - PBH, onde a matrícula e a certificação podem ocorrer em qualquer época do ano. Isto porque os sistemas de dados internos acompanham o fluxo real de entradas e saídas. Além disso, o Censo Escolar não considera os dados de matrícula de um determinado ano, quando o educando tem sua matrícula cancelada por abandono ou quando é certificado. Como a proposta deste estudo é aquela de analisar a política de acesso, é importante somar junto ao quantitativo de matrículas os dados de matrículas canceladas e de matrículas que tiveram conclusões/certificações naquele mesmo ano.

Gráfico 6- Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental no Brasil (2014 – 2023)



Fonte: Adaptada do Inep/Censo Escolar 2018-2023¹³.

¹³ Inep/Censo Escolar. Disponível em:

Tabela 5- Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental, no município de Belo Horizonte, por rede de ensino.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Privado	906	648	824	697	705	502	561	281	383	364
Federal	161	191	112	150	100	100	83	97	50	0
Estadual	3382	2431	2739	2578	2450	1725	1482	1146	1805	1710
Municipal	16203	16990	15272	13525	13326	14166	10191	9119	8797	6642
Total	20652	20260	18947	16950	16581	16493	12317	10643	11035	8716

Fonte: Adaptada do Inep/Censo Escolar (2014-2023).

Na Tabela 5, o número de matrículas do Ensino Fundamental, na RME-PBH, é maior devido à obrigatoriedade da oferta do nível de ensino, conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, art. 208, inc. I) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, art. 4º, inc. I).

Sobre os dados de novas matrículas, aqueles obtidos e inseridos neste estudo remetem aos valores absolutos e relativos, pois nem sempre o aumento ou a diminuição da quantidade de novas matrículas apresentará a realidade, sem considerar o número total de matrículas em dada regional ou escola. Por isso, a necessidade de uso dos valores percentuais, trazendo proporcionalidade ao quantitativo de novas matrículas, com o número total de matriculados.

Uma informação relevante a ser considerada, quanto à política pública de acesso à RME-PBH, é a importância de se correlacionar a quantidade de novas matrículas com as matrículas canceladas. O produto desta diferença apontará possíveis cenários quanto à abertura de novas turmas de EJA ou, em seu pior cenário, quanto à descontinuidade de turmas desta modalidade de ensino.

Como apresentado na Tabela 6, nos últimos 5 anos, na RME-PBH, a diferença desta relação tem sido negativa. Entretanto, no ano de 2020, houve um resultado positivo. Isso se deu pela suspensão das aulas, devido à pandemia do Novo Coronavírus. As atividades escolares foram realizadas por meio remoto emergencial

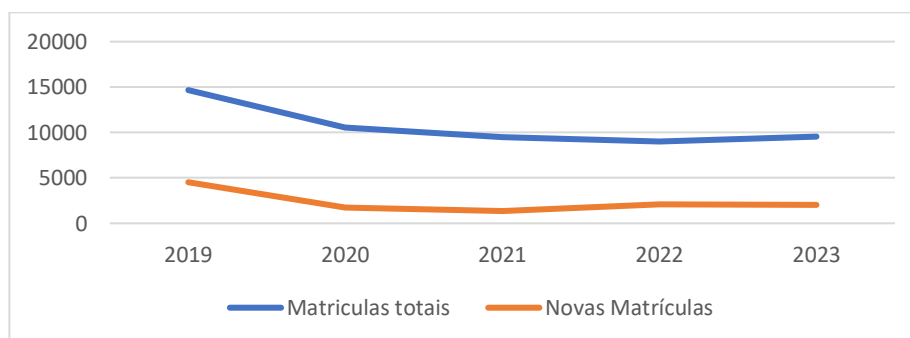
e, consecutivamente, não havia motivos para o cancelamento de matrícula até que houvesse o retorno presencial. Essa ação se justifica pelo fato de vários educandos contactados terem apresentado dificuldades quanto ao acesso e à realização da maioria das atividades remotas. Além disso, durante a suspensão das aulas, todos os educandos matriculados na RME-PBH tinham o direito mensal de aquisição de cesta básica¹⁴. Com isso, muitos moradores do município desejavam permanecer matriculados, mesmo não apresentando as melhores condições de realização das atividades remotas. Outro dado importante está na linha da tabela correspondente ao ano de 2022, apesar de ela apresentar o pior resultado na relação entre matrículas novas e canceladas, no que se refere a novas matrículas e ao percentual de novas matrículas, obteve resultados positivos, quebrando uma linha de decréscimo dos últimos 5 anos, como destacado nos gráficos 7 e 8.

Tabela 6- Dados de matrículas na EJA nos últimos 5 anos na RME PBH

Ano	Matrículas totais	Novas Matrículas	% de novas matrículas	Matrículas canceladas	Relação entre novas e canceladas
2019	14664	4524	30,85	5672	-1148
2020	10568	1719	16,27	1288	431
2021	9473	1352	14,27	1850	-498
2022	9007	2097	23,28	5530	-3433
2023	9536	2048	21,48	3024	-976

Fonte: SGE (Sistema de Gestão Escolar) da SMED-PBH. Dados de: 17 de maio de 2023.

Gráfico 7- Relação de matrículas totais e de novas matrículas nos últimos 5 anos na RME - PBH

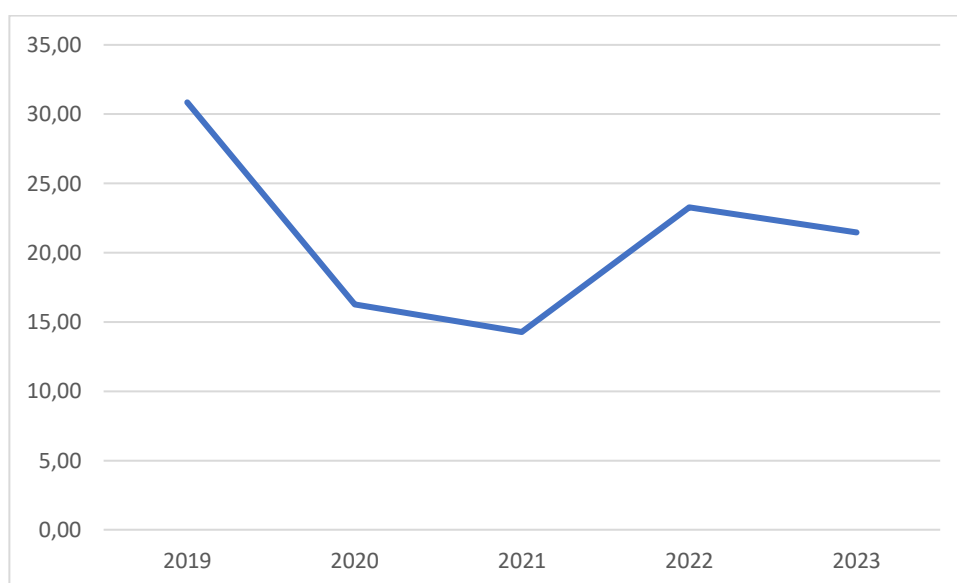


Fonte: Elaborado pelo autor. Dados extraídos do SGE/SMED-PBH. Data: 17 de março de 2024

¹⁴ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-distribuiu-cestas-basicas-140-mil-familias-durante-suspensao-das-aulas>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

Observa-se que, em 2022, os dados de matrículas totais e de novas matrículas se contrapuseram, apresentando, assim, um aumento mais expressivo na relação percentual de novas matrículas. Como apresentado anteriormente nas normas acerca do ciclo único de carga horária entre 240 horas mínimas e 1.920 horas máximas, cada sujeito, conforme sua disponibilidade de carga horária e desempenho, pode se certificar neste intervalo de tempo (entre 6 meses e 4 anos). Então, o número de matrículas, a cada ano, se constitui de matrículas em continuidade e de novas matrículas na RME- PBH. Sendo assim, o número de novas matrículas se torna mais importante na análise de uma política de acesso que o número total de matrículas.

Gráfico 8- Relação do percentual de novas matrículas nos últimos 5 anos na RME - PBH



Fonte: Elaborado pelo autor. Dados extraídos do SGE/ SMED - PBH em 17/03/2024.

Dado o aumento do percentual de novas matrículas e o número de novas matrículas nos primeiros anos após a pandemia do Novo Coronavírus, podemos atribuir a este fato a retomada aos estudos dos sujeitos que tiveram suas matrículas canceladas no período remoto ou esta mesma retomada por aqueles que esperaram pelo retorno presencial das aulas, por não se adequarem ao formato de atendimento havido no período pandêmico. Outro aspecto relevante é que, mesmo com a ocorrência do aumento, em 2022 e 2023, de novas matrículas, estes ainda foram valores bastante inferiores se comparados àqueles anos anteriores a 2020. Se houver aumento ou manutenção da inserção de novas matrículas nos próximos anos, poderemos afirmar que a política de acesso à EJA no município está evoluindo, pois

a demanda existe, conforme os dados de escolarização da população e dos números ainda evidentes, de sujeitos em distorção de fluxo idade-série e de migração para a modalidade EJA ainda no Ensino Fundamental.

5.4 Escolas

Para a coleta dos dados, foram definidas duas escolas que apresentaram, ao longo dos últimos 5 anos, maior e pior índice de percentual de novas matrículas na EJA.

No texto desta investigação, ficou nomeada a primeira escola, com maior taxa de novas matrículas, como Escola A. A escola com menor taxa de novas matrículas ficou nomeada como Escola B.

O Sistema de Monitoramento das Aprendizagens dos(as) Estudantes (SMAE)¹⁵, implementado pela SMED-PBH, apresenta, na forma de painel interativo, o acesso às informações socioeconômicas das escolas municipais. Na tabela 7, podemos observar a situação de ambas as escolas analisadas.

Tabela 7- Dados socioeconômicos das escolas analisadas

Escolas	A	B
Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU-BH, 2016) por território	0,71	0,62
Classificação IQVU	Alto	Baixo
População vivendo em áreas de elevado e muito elevado risco à saúde	17,78	40,68
Percentual da população de 15 anos ou mais de idade não alfabetizada (2022)	3,12	4,34

Fonte: Organizado por GEIND/SUPLOR/SMPOG e extraído do SMAE/PBH.

Diante dos dados apresentados na Tabela 7, nota-se um cenário bastante paradoxal na relação entre as condições socioeconômicas e de escolarização. No Brasil, há uma significativa relação entre a pobreza e a baixa escolaridade. Assim, quando são analisadas as condições socioeconômicas das duas escolas participantes

¹⁵ SMAE/PBH. Disponível em: <<https://sistemaseducacao.pbh.gov.br/smae/default/index>>. Acesso em: 24 mar. 2024.

da pesquisa, nota-se que a escola com os melhores índices socioeconômicos é aquela que apresentou maior percentual de novas matrículas. Uma hipótese para explicar este cenário é a maior rotatividade de educandos que se certificam com mais frequência, dadas as condições socioeconômicas favoráveis para a conclusão do Ensino Fundamental. Isto acontece porque a relação percentual de novas matrículas se dá pela multiplicação delas por 100, dividido o resultado pelo número total de matrículas naquela escola ($\% \text{ de novas mat.} = \text{N}^\circ \text{ novas mat.} \times 100 / \text{N}^\circ \text{ total de mat.}$). Assim, uma escola que apresente educandos matriculados que tenham dificuldades em se certificar este fator pode implicar negativamente nos valores percentuais das novas matrículas. Outra hipótese pode estar relacionada ao acesso à informação de pessoas menos empobrecidas, se comparado ao baixo acesso à informação da população empobrecida. Pois há a hipótese de que um dos fatores que implicam na queda de matrículas seja o processo de publicização dessa oferta na cidade. Como apontam Grossi, Da Costa e Dos Santos (2013), “as consequências da exclusão social acentuam a desigualdade tecnológica e o acesso ao conhecimento, aumentando o abismo entre ricos e pobres” (Grossi; Da Costa; Dos Santos, p. 81, 2013).

5.4.1 Dados dos questionários

Os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2024 e foram utilizados mais de um dia para essa aplicação para que pudessem ser contemplados os educandos ausentes na primeira data. Nas duas escolas, tal aplicação ocorreu no noturno, único turno de oferta da modalidade EJA nas instituições. Neste período, em ambas as instituições, ocorriam somente aulas da modalidade EJA, ou seja, toda a pesquisa foi voltada somente para estudantes e profissionais da EJA noturna das escolas envolvidas. Importante salientar o não preenchimento do questionário, por decisão das professoras da Escola B, o que impossibilitou algumas análises.

Na escola A, durante a aplicação dos questionários, havia 43 educandos presentes. Entre estes, nenhum se recusou a participar. Em relação ao sexo, 25 femininos e 16 masculinos. Quanto à autodeclaração étnico-racial, foram obtidos os dados: 20 educandos se autodeclararam pardos; 5 deles, pretos; 15, brancos; e outros 3 não responderam a esta questão. Sobre a faixa etária: 13 estudantes possuíam idades entre 15 e 17 anos; 5 deles, entre 18 e 29 anos; 4, entre 30 e 45 anos; 6, entre 46 e 59 anos; 13 estavam com 60 anos ou mais; e 2 não souberam ou não quiseram

responder a data de nascimento. A média de idade dos educandos foi de 41,1 anos. Quanto à religião: 15 estudantes se declararam evangélicos; 13 deles, católicos; 4, espíritas; 7, como pertencentes a outras religiões; 2 não responderam; e 2 manifestaram não ter religião. Em relação a ocupação: 13 estavam empregados; 13 deles, desempregados; 7 eram do lar; 5, autônomos; e 3 deles, aposentados. Em relação à renda: 13 disseram não possuírem renda; 13 possuíam até 1 salário mínimo; 13 possuíam 1 salário mínimo; 3 deles, entre 2 e 4 salários mínimos; e 1 possuía 5 ou mais salários mínimos. Quanto à distância da residência até a escola: 24 moravam próximos à escola; 18 deles, não; e 1 não respondeu. Sobre como se deslocavam até a escola, 22 apontaram que caminhando; 13 deles, utilizando o transporte coletivo; 4, por meio de veículo próprio; 1, em carro de aplicativo; e 3 não responderam a esta questão.

Sobre as questões estruturadas do questionário, o Quadro 5 aponta as respostas em seis níveis de respostas, a saber: CT como “concordo totalmente”; CP como “concordo em partes”; C como “concordo”; D como “discordo”; DP como “discordo em partes”; e DT como “discordo totalmente”. Em algumas questões, houve educandos que deixaram a resposta em branco, ou seja, NR - Não respondeu.

Quadro 6 - Respostas do questionário de estudantes da Escola A

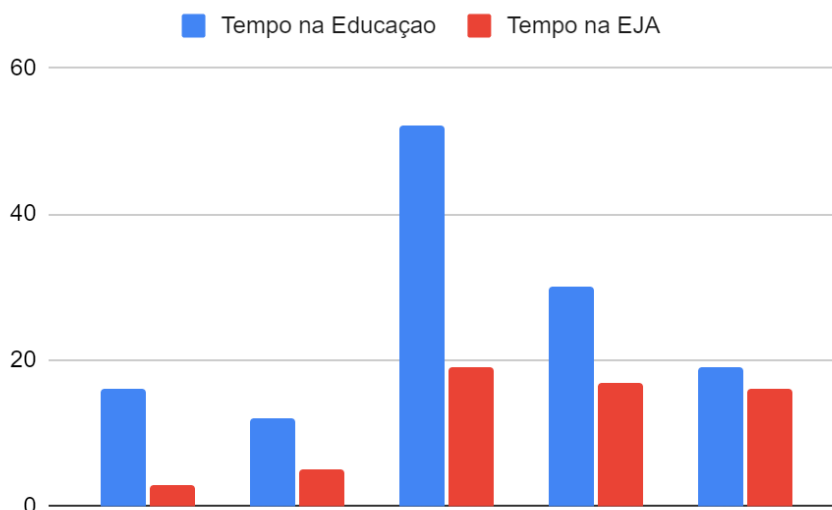
Questão	CT	CP	C	D	DP	DT	NR
1- A alimentação na escola é adequada quanto à qualidade?	23	9	10	0	0	1	0
2- A alimentação na escola é adequada quanto à quantidade?	25	5	12	1	0	0	0
3- Horário de entrada e saída é adequado?	24	8	11	0	0	0	0
4- É necessário ter uniforme na EJA?	15	6	6	10	3	2	1
5- O horário de entrada das aulas é adequado para você?	18	9	15	1	0	0	0
6- Há restrição de entrada fora do horário?	12	8	11	10	2	0	0
7- A estrutura da sala de aula é adequada?	27	5	11	0	0	0	0
8- Os professores e professoras têm boa relação com os estudantes?	29	6	5	1	2	0	0
9- Os estudantes têm boa relação uns com os outros?	16	14	10	0	3	0	0
10- Os materiais utilizados nas aulas pelos professores são adequados para você?	26	2	13	1	1	0	0
11- As avaliações e as atividades realizadas nas aulas são adequadas?	26	5	11	1	0	0	0
12- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do Ensino Fundamental é adequado?	13	11	7	7	2	2	1
13- Você vai à secretaria, à biblioteca e à quadra da escola com frequência?	3	8	8	12	7	3	2

14- O processo de matrícula foi tranquilo?	33	1	9	0	0	0	0
15- Se sente seguro no entorno da escola?	24	6	10	2	0	1	0
16- Se sente seguro dentro da escola?	33	1	8	1	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, as questões que foram unânimes, quanto à concordância (CT, CP e C), foram aquelas que tratavam sobre a alimentação, a estrutura da sala de aula, a [boa] relação dos professores com estudantes, a materialidade, a avaliação, o processo de matrícula e a segurança dentro e no entorno da escola. Em relação à discordância, houve uma única questão que teve maior marcação, aquela relacionada ao uso dos espaços da escola. Houve questões que geraram uma divergência entre o grupo de educandos, tais como ser necessário ou não ter uniforme na EJA, haver ou não a restrição de entrada fora do horário de início do turno e sobre ser adequada ou não a existência de tempo mínimo e máximo para a conclusão dos estudos no Ensino Fundamental. A relação entre os estudantes, apesar de ter obtido maior concordância (CT, CP e C), obteve um resultado diferente das outras questões apontadas, pois houve menor marcação quanto à “concordo totalmente”, demarcando que, apesar de concordar, há momentos em que esta relação possa gerar algum incômodo.

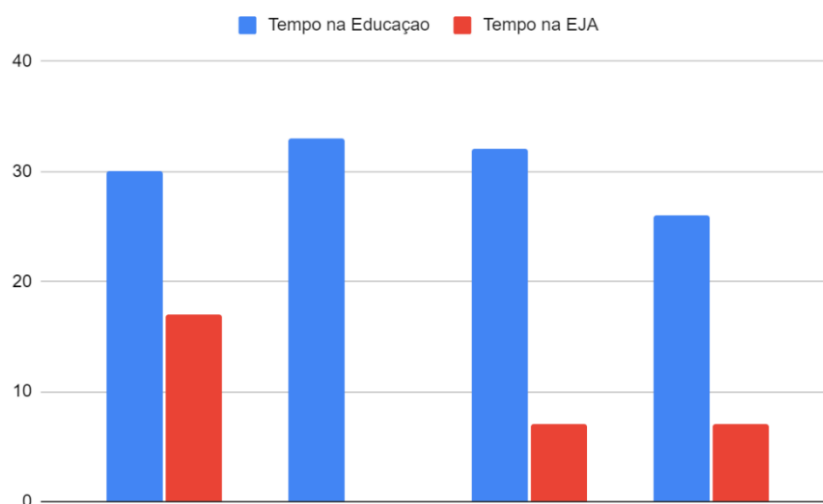
Em relação às educadoras desta escola, porque todas eram do sexo feminino, tivemos um total de 5 preenchimentos. Três se autodeclararam brancas e duas delas, pardas. Quanto à religião: uma apontou ser evangélica; uma, católica; duas marcaram outra religião; e uma deixou esta questão em branco. Conforme o Gráfico 9, todas apresentavam vasta experiência na educação e alguma experiência em EJA. A maioria possuía pós-graduação, mas somente uma delas possuía especialização em EJA. Sobre a forma de ingresso na EJA da RME- PBH, três possuíam lotação e duas atuavam sob extensão de jornada. Sobre a distância da residência dessas professoras até a escola, somente uma não residia próximo à escola, duas se deslocavam até a escola caminhando e três por meio de veículo próprio.

Gráfico 9 - Tempo de experiência na educação e EJA em anos, de professoras da Escola A

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto às gestoras, porque todas também eram sexo feminino, houve 4 preenchimentos. Duas delas se autodeclararam brancas, uma parda e uma não respondeu à questão de autodeclaração étnico-racial. Quanto à religião: três católicas e uma espírita. Todas possuíam pós-graduação e somente uma possuía especialização em EJA. Quanto ao tempo de experiência na educação e na EJA, todas apresentavam uma vasta experiência na docência, entretanto, uma não possuía nenhuma experiência em EJA, conforme aponta o Gráfico 10. Sobre a distância da residência até a escola, todas residiam próximo à escola e se deslocavam até a instituição caminhando ou em veículo próprio.

Gráfico 10- Tempo de experiência na educação e na EJA, em anos, de gestoras da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto às respostas das questões do formulário, o Quadro 7 apresenta a síntese das respostas dos professores e o Quadro 8, a síntese das respostas dos gestores da Escola A.

Quadro 7- Respostas do questionário de professores da Escola A

Questão	CT	CP	C	D	DP	DT
1- A alimentação na escola é adequada quanto à qualidade?	5	0	0	0	0	0
2- A alimentação na escola é adequada quanto à quantidade?	5	0	0	0	0	0
3- Horário de entrada e saída é adequado?	5	0	0	0	0	0
4- É necessário ter uniforme na EJA?	1	1	1	2	0	0
5- Há restrição de entrada fora do horário?	0	1	1	1	2	0
6- A estrutura da sala de aula é adequada?	1	2	1	1	0	0
7- Os materiais didáticos são adequados?	1	1	1	0	2	0
8- Você apresenta uma boa relação com os outros profissionais?	4	1	0	0	0	0
9- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do Ensino Fundamental é adequado?	1	0	2	1	1	0
10- Os estudantes possuem fácil acesso à secretaria, à biblioteca e à quadra da escola?	0	1	0	1	3	0
11- Se sente seguro no entorno da escola?	0	3	2	0	0	0
12- Se sente seguro dentro da escola?	2	1	2	0	0	0
13- Participa das ações de formação ofertadas pela SMED?	2	1	2	0	0	0
14- As ações de formação ofertadas pela SMED para EJA são adequadas?	0	2	3	0	0	0
15- Ao longo da minha atuação na EJA, é perceptível um número expressivo de estudantes que abandonam os estudos?	0	2	3	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, as questões que tiveram respostas unânimes de concordância, quanto à marcação “concordo totalmente”, foram em relação à qualidade e à quantidade da alimentação, ao horário de entrada e saída, o qual foi tido como adequado, e à boa relação com outros profissionais. Em relação à discordância, foram apontadas as questões sobre restrição de entrada fora do horário e sobre o acesso aos outros espaços das escolas. Outras questões tiveram, em sua maioria, uma marcação de concordância superior à discordância.

Quadro 8 - Respostas do questionário de gestores da Escola A

Questão	CT	CP	C	D	DP	DT
1- A alimentação na escola é adequada quanto à qualidade?	4	0	0	0	0	0
2- A alimentação na escola é adequada quanto à quantidade?	3	1	0	0	0	0
3- Horário de entrada e saída é adequado?	3	1	0	0	0	0
4- É necessário ter uniforme na EJA?	2	1	0	1	0	0
5- Há restrição de entrada fora do horário?	0	1	0	1	1	1
6- A estrutura da sala de aula é adequada?	2	1	0	0	1	0
7- Os materiais didáticos são adequados?	0	2	1	0	1	0
8- Você apresenta uma boa relação com os outros profissionais?	4	0	0	0	0	0
9- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do Ensino Fundamental é adequado?	1	1	0	0	2	0
10- Os estudantes possuem fácil acesso à secretaria, à biblioteca e à quadra da escola?	2	1	0	0	1	0
11- Se sente seguro no entorno da escola?	1	2	0	0	0	1
12- Se sente seguro dentro da escola?	2	2	0	0	0	0
13- Participa das ações de formação ofertadas pela SMED?	2	1	0	1	0	0
14- As ações de formação ofertadas pela SMED para EJA são adequadas?	0	3	1	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões que tiveram respostas unânimes de concordância, quanto à marcação “concordo totalmente”, foram em relação à qualidade e à quantidade da alimentação, quanto ao horário de entrada e saída, tido como adequado, à boa relação com outros profissionais e à sensação de segurança no interior da escola. Em relação à discordância, foi apontada a questão sobre restrição de entrada fora do horário. Uma questão equilibrada foi o tempo mínimo e máximo para certificação do Ensino Fundamental. As outras questões tiveram, em sua maioria, uma marcação de concordância superior à discordância.

Na Escola B, durante a aplicação dos questionários, estavam presentes 24 educandos e nenhum deles se recusou a participar da pesquisa. Em relação ao sexo: 13 femininos e 11 masculinos. Quanto à cor: 14 se autodeclararam pardos; quatro, pretos; quatro, brancos; e dois não responderam a esta questão. Sobre a faixa etária: havia oito educandos com idades entre 15 e 17 anos; dois, entre 18 e 29 anos; três, entre 30 e 45; cinco, entre 46 e 59 anos; cinco, com 60 anos ou mais; e um não soube ou não quis responder a data de nascimento. A média de idade dos educandos foi de 37,6 anos. Quanto à religião: 17 apontaram ser evangélicos; quatro deles, católicos; um respondeu como pertencente a outra religião; e dois não responderam. Em relação à ocupação: dez encontravam-se empregados; sete deles, desempregados; dois eram do lar; três, autônomos; e dois, aposentados. Em relação à renda: quatro não possuíam renda; nove possuíam até um salário mínimo; oito possuíam um salário mínimo; dois possuíam entre dois e quatro salários mínimos; e um não respondeu a esta questão. Quanto à distância da residência até a escola: 15 moravam próximos a ela; oito deles, não; e um não respondeu a esta questão. Quanto ao deslocamento até a escola: 19 iam para a escola caminhando; quatro utilizavam o transporte coletivo; e um não respondeu a esta questão.

Seguem, no Quadro 9, as respostas das questões estruturadas do questionário para os educandos da Escola B.

Quadro 9- Respostas do questionário de educandos da Escola B

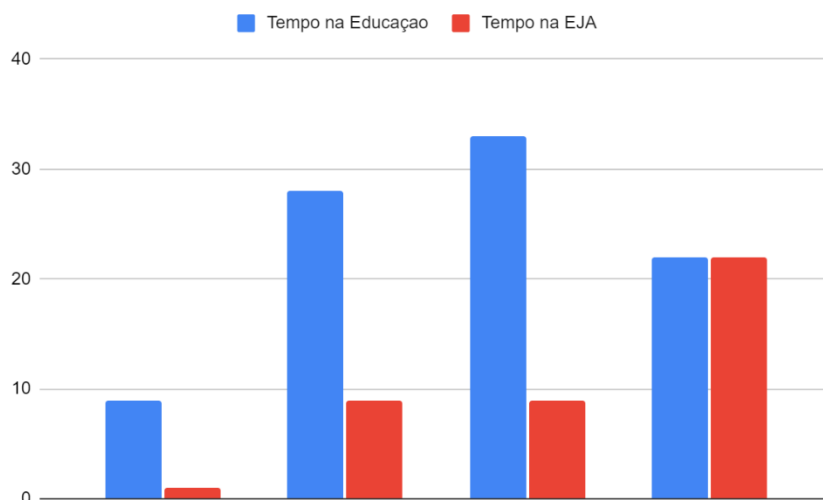
Questão	CT	CP	C	D	DP	DT	NR
1- A alimentação na escola é adequada quanto à qualidade?	16	1	5	0	2	0	0
2- A alimentação na escola é adequada quanto à quantidade?	17	2	5	0	0	0	0
3- Horário de entrada e saída é adequado?	13	3	5	1	2	0	0
4- É necessário ter uniforme na EJA?	3	5	8	4	1	2	1
5- O horário de entrada das aulas é adequado para você?	8	7	6	0	2	1	0
6- Há restrição de entrada fora do horário?	2	5	8	5	1	3	0
7- A estrutura da sala de aula é adequada?	8	1	14	0	1	0	0
8- Os professores e professoras têm boa relação com os estudantes?	9	4	9	0	1	1	0
9- Os estudantes têm boa relação uns com os outros?	8	6	6	2	2	0	0
10- Os materiais utilizados nas aulas pelos professores são adequados para você?	9	3	10	0	1	0	1
11- As avaliações e as atividades realizadas nas aulas são adequadas?	3	6	13	0	1	0	1

Questão	CT	CP	C	D	DP	DT	NR
12- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do Ensino Fundamental é adequado?	6	3	12	1	2	0	0
13- Você vai à secretaria, à biblioteca e à quadra da escola com frequência?	2	6	5	6	2	3	0
14- O processo de matrícula foi tranquilo?	11	1	11	0	1	0	0
15- Se sente seguro no entorno da escola?	7	4	10	1	2	0	0
16- Se sente seguro dentro da escola?	10	6	7	0	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Não houve questões que tiveram respostas unânimes de concordância quanto à marcação “concordo totalmente”. A questão que não teve nenhuma marcação de discordância foi somente aquela sobre a alimentação, em relação à quantidade. Em relação à discordância, não houve questões em que tal discordância tenha sido superior à concordância. Três questões equilibradas, em relação às respostas, foram aquelas sobre ter uniforme na EJA, sobre a restrição de entrada fora do horário e sobre o uso dos demais espaços da escola pelos educandos. As outras questões tiveram, em sua maioria, uma marcação de concordância bastante superior à discordância.

Quanto aos gestores, houve quatro preenchimentos, dos quais três foram do sexo feminino e um, do sexo masculino. Quanto à autodeclaração étnico-racial: dois se autodeclararam pardos; um, preto; e um não respondeu a esta questão. Quanto à religião, os quatro se declararam como católicos. Em relação à formação, três possuíam especialização e um, graduação superior. Nenhum apresentava formação em EJA. Quanto ao tempo de experiência na educação e na EJA, três apresentavam uma vasta experiência na docência e um possuía nove anos de experiência. A experiência na EJA era diversa, sendo: um, com 22 anos de experiência; dois, com nove anos de experiência; e um, com somente um ano de experiência, conforme aponta o Gráfico 11. Sobre a distância da residência até a escola, três residiam distante da escola e um, próximo à escola. Todos se deslocavam até a escola em veículo próprio.

Gráfico 11- Tempo de experiência na educação e na EJA, em anos, de gestoras da Escola B

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10- Respostas do questionário de gestoras da Escola B

Questão	CT	CP	C	D	DP	DT
1- A alimentação na escola é adequada quanto à qualidade?	4	0	0	0	0	0
2- A alimentação na escola é adequada quanto à quantidade?	4	0	0	0	0	0
3- Horário de entrada e saída é adequado?	4	0	0	0	0	0
4- É necessário ter uniforme na EJA?	0	2	1	0	0	1
5- Há restrição de entrada fora do horário?	1	0	0	1	2	0
6- A estrutura da sala de aula é adequada?	4	0	0	0	0	0
7- Os materiais didáticos são adequados?	2	2	0	0	0	0
8- Você apresenta uma boa relação com os outros profissionais?	4	0	0	0	0	0
9- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do Ensino Fundamental é adequado?	4	0	0	0	0	0
10- Os estudantes possuem fácil acesso à secretaria, à biblioteca e à quadra da escola?	4	0	0	0	0	0
11- Se sente seguro no entorno da escola?	1	1	0	1	1	0
12- Se sente seguro dentro da escola?	3	0	0	1	0	0
13- Participa das ações de formação ofertadas pela SMED?	3	0	1	0	0	0
14- As ações de formação ofertadas pela SMED para EJA são adequadas?	1	2	0	0	0	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

As questões que tiveram respostas unânimes de concordância, quanto à marcação “concordo totalmente”, foram em relação à qualidade e à quantidade da

alimentação, ao horário de entrada e saída, tido como adequado, à estrutura adequada da sala de aula, à boa relação com outros profissionais, ao tempo mínimo e máximo para certificação no Ensino Fundamental e à fácil acessibilidade dos educandos nos demais espaços da escola. Em relação à discordância, foi apontada a questão sobre a restrição de entrada fora do horário, ou seja, os participantes afirmaram que não havia restrição fora do horário. Uma questão equilibrada foi a sensação de segurança no entorno da escola. As demais questões tiveram, em sua maioria, uma marcação de concordância superior à discordância.

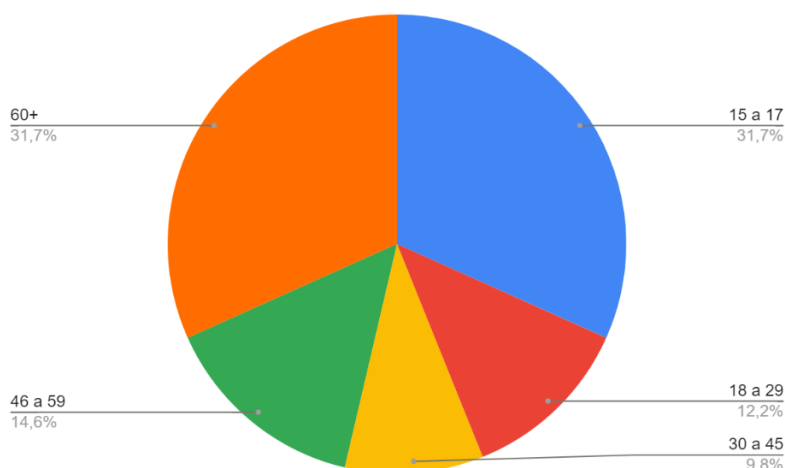
Ao ser analisado o somatório de respostas de ambas as escolas, observam-se alguns pontos interessantes:

- A qualidade e a quantidade da alimentação foram questões muito relevantes, demarcadas pelos educandos, professores e gestores.
- O horário de entrada e saída na EJA pareceu adequado, uma vez que foi um fator em comum a concordância entre os grupos de entrevistados nas duas escolas. Porém, sobre quando os educandos precisavam entrar fora do horário na aula, a maioria deles apontou restrição, contrariando as respostas dos educadores e gestores.
- A estrutura da sala de aula foi tida como adequada, sendo um apontamento mais marcante feito pelos educandos, quanto à concordância, se comparado àquele feito pelos profissionais das duas escolas.
- O relacionamento interpessoal foi algo positivo apontado pelos três grupos de sujeitos entrevistados tanto na relação entre os profissionais quanto na relação entre educandos e educadores na Escola A.
- O uniforme na EJA foi uma questão mais conflitiva em ambas as escolas. Os profissionais, em sua maioria, defenderam o uniforme, mesmo não sendo uma questão unânime. Os educandos, em especial, os mais velhos, concordaram com isto, em sua maioria, porém os mais jovens discordaram majoritariamente.
- O processo “tranquilo” de matrícula foi uma questão com significativa concordância entre os educandos da Escola A.
- A sensação de segurança, no interior e no entorno da escola, foi uma questão de concordância para educandos e educadores em ambas as escolas. Uma pequena parte dos educandos apontaram discordância e o grupo de gestores da Escola B apresentaram maior discordância em relação a esta afirmativa.

- A pouca utilização dos outros espaços da escola foi um fator marcante nas respostas dos educandos e dos educadores, se comparado àquele das respostas dadas pelos gestores que concordam sobre esta utilização na Escola A. Na Escola B, houve maior concordância quanto ao acesso a estes outros espaços.
- Sobre a participação e sobre a adequação das ações de formação para EJA, promovidas pela SMED-PBH, os profissionais da Escola A, em sua maioria, concordaram. Na Escola B, houve um gestor que discordou totalmente e, na questão semiestruturada, apontou que “não as considero adequadas, em função do cunho progressista que sempre carregam” (Gestor B4).

Sobre o perfil dos educandos da Escola A, observou-se uma predominância do sexo feminino. Quanto à faixa etária (Gráfico 12), em sua maioria, o grupo era composto por sujeitos adultos (18 a 59 anos – 36,6%). Um detalhe interessante foi que o número de adolescentes, de 15 a 17 anos, se igualava ao número de idosos 60+. Quanto à cor: a maioria se autodeclarou negra. A religião apontada pelo grupo foi, em grande parte, formada por evangélicos e católicos. Metade do grupo era natural de Belo Horizonte e os demais vieram de diversos municípios dos estados de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, da Bahia e do Espírito Santo. Um educando se identificou como afegão e disse ter chegado à cidade de Belo Horizonte em 2022. Ele já falava, lia e escrevia em português. Quanto ao trabalho, havia um empate quanto estar empregado (13) e desempregado (13). Os demais componentes do grupo eram do lar, autônomos e aposentados. Quanto à renda: 9,3% do grupo possuíam mais de 2 salários mínimos e 30,2% não possuíam renda. Sobre a distância da residência até a escola, apesar de a maioria morar próximo à escola, quase se igualava o número de educandos que residia distante e utilizava o transporte público para chegar até a escola. Uma educanda registrou a utilização de transporte de aplicativo.

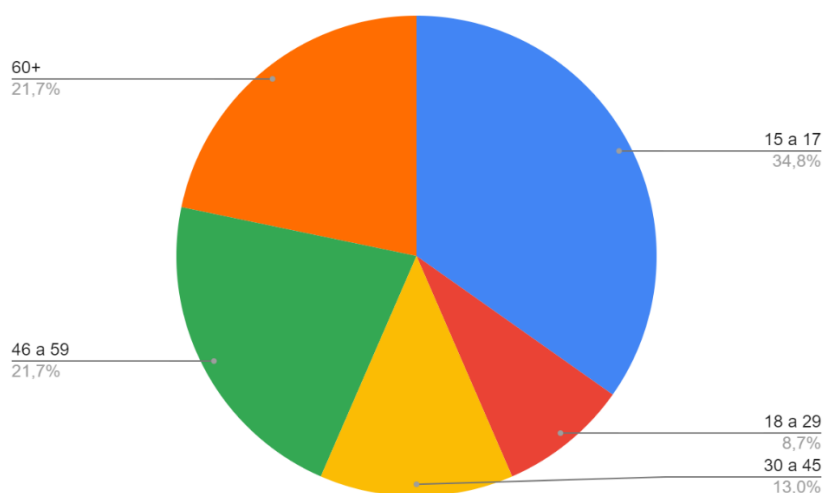
Gráfico 12- Faixa etária dos educandos da Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o perfil dos educandos da Escola B, observou-se uma predominância do sexo feminino. Quanto à faixa etária (Gráfico 13), em sua maioria, o grupo era composto por sujeitos adultos (18 a 59 anos – 43,4%). Um detalhe interessante foi que o número de adolescentes, de 15 a 17 anos, era superior ao número de idosos 60+. Quanto à cor: a maioria se autodeclarou negra. Sobre a religião, o grupo era, em parte significativa, formado por evangélicos. Metade do grupo era natural de Belo Horizonte e os demais vieram de diversos municípios dos estados de Minas Gerais e da Bahia. Quanto ao trabalho, havia um empate quanto a estar empregado (13) e quanto a estar desempregado (13). Os demais eram do lar, autônomos e aposentados. Quanto à renda, 8,7% do grupo possuíam mais de 2 salários mínimos e 17,4% não possuíam renda. Sobre a distância da residência até a escola, a maioria morava próximo à escola e somente 4 utilizavam transporte para chegar até lá; os demais iam caminhando para a instituição.

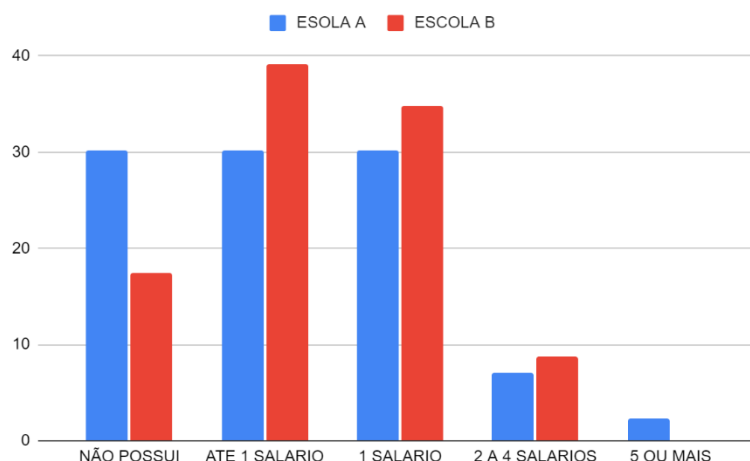
Gráfico 13- Faixa etária dos educandos da Escola B



Fonte: Elaborado pelo autor.

Um aspecto observado, em comparação à renda dos educandos das duas escolas (Gráfico 14), foi que, mesmo a Escola A apresentando sujeitos com renda de 5 ou mais salários mínimos e os níveis socioeconômicos do território sendo mais elevados, se comparados à Escola B, a primeira instituição apresentava um percentual considerável de pessoas que não possuíam renda, sendo duas mulheres e 11 jovens, o que formava um grupo de homens e mulheres entre 15 e 18 anos. O questionário não detalhava sobre a renda, mas há algumas hipóteses que explicariam o cenário, tais como a ausência de bolsas sociais em razão de estas pessoas não se enquadrarem no perfil de beneficiário, e/ou o fato de elas, por serem dependentes em núcleos familiares que apresentavam uma renda per capita boa ou regular, não precisarem trabalhar.

Gráfico 14- Taxa percentual da renda dos educandos das Escolas A e B

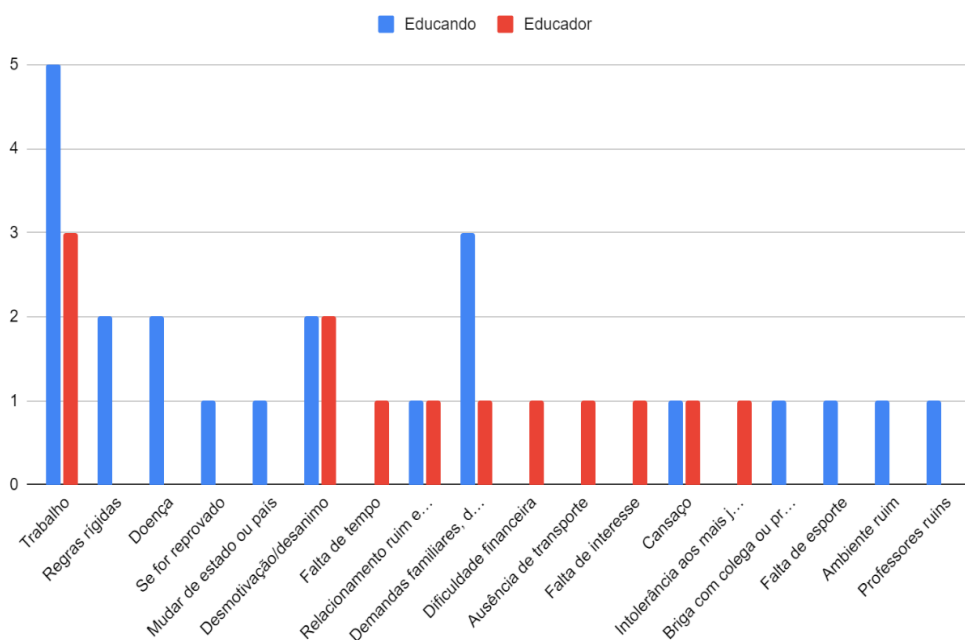


Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4.1.1 Questões que afetam a desistência e/ou não quanto ao acesso à EJA pelos sujeitos

Conforme as respostas dadas, em ambas as escolas, para as questões semiestruturadas, as quais foram apresentadas aos entrevistados, foram elaborados gráficos para a melhor compreensão e visualização dessas respostas (Gráficos 15, 16 e 17).

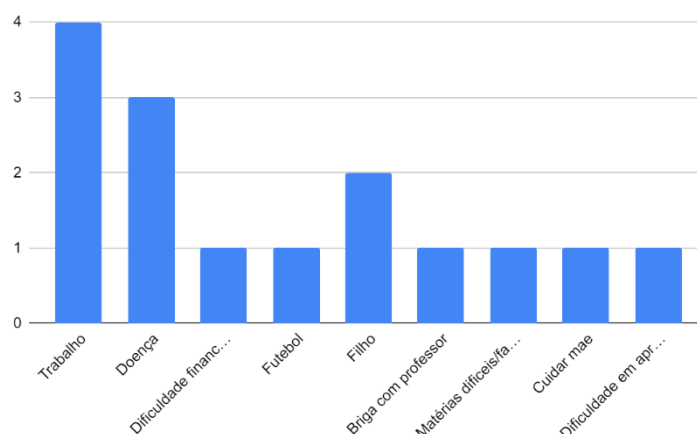
Gráfico 15 - Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Respondido pelos educandos e educadores da Escola A)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, tanto os educandos quanto os educadores da Escola A apontaram o trabalho, a desmotivação e o desânimo, o relacionamento ruim entre educandos e educadores, o cansaço e as demandas da casa e/ou de familiares como motivos que poderiam causar o abandono dos estudos. Outros motivos evidenciados no questionário pelos educandos foram as regras rígidas que possam ocorrer na escola, doença, reprovação, mudança de estado ou país, briga com colegas ou professores, ausência de atividades esportivas, ambiente ruim e professores ruins. Os educadores evidenciaram, ainda, a desmotivação, principalmente por parte dos jovens, como um fator de abandono, ausência de tempo, dificuldades financeiras, ausência de transporte para a escola mais próxima, como também de interesse, e a intolerância dos adultos no convívio com os mais jovens.

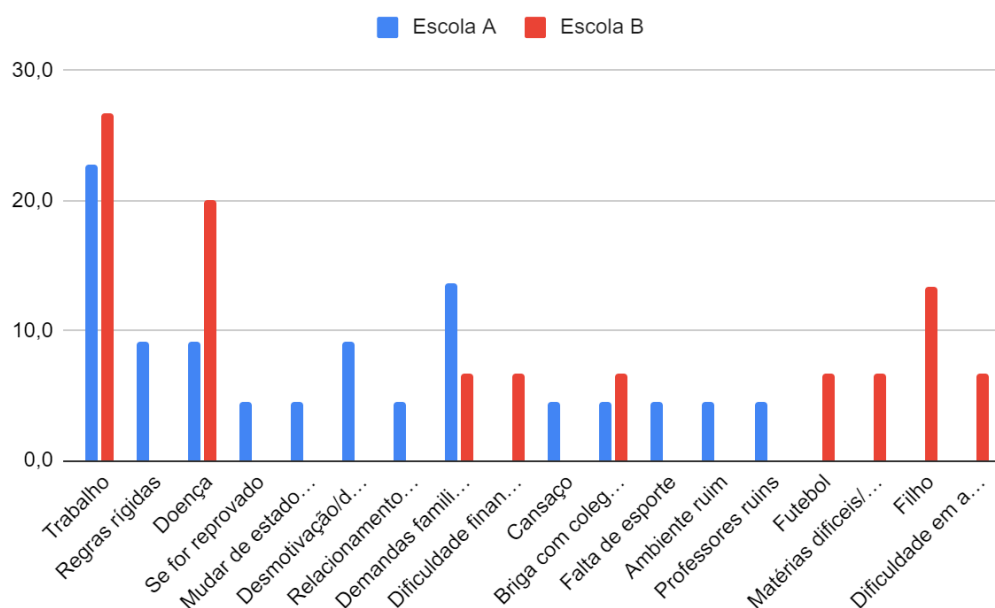
Gráfico 16- Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Respondido pelos educandos da Escola B)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Trabalho, doença e filhos foram os fatores para o abandono da EJA mais evidenciados pelos educandos da Escola B. Outros fatores apontados foram: dificuldade financeira; jogar futebol; briga com professor; “matérias” difíceis, fator este combinado à ausência de explicação [da matéria ministrada em sala de aula]; cuidar da mãe; dificuldade em aprender.

Gráfico 17- Quais os principais motivos que você considera como relevantes para o abandono dos estudos? (Comparação das respostas pelos educandos das Escolas A e B em taxas percentuais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para realizar a descrição de ambas as escolas, foi realizado uma proporção, conforme o número de respostas recolhidas em cada uma delas. A Escola A teve 22 respostas e a Escola B teve 15 respostas. As taxas percentuais favorecem uma avaliação mais justa das(os) questões/fatores relevantes para o abandono dos estudos na EJA. Tais fatores podem ser considerados como pressupostos que dificultariam os moradores de Belo Horizonte, que não concluíram ou não iniciaram os estudos, a se maticularem nessa modalidade, pois os motivos que provocavam o abandono poderiam ser os mesmos que limitavam o retorno ou início aos estudos.

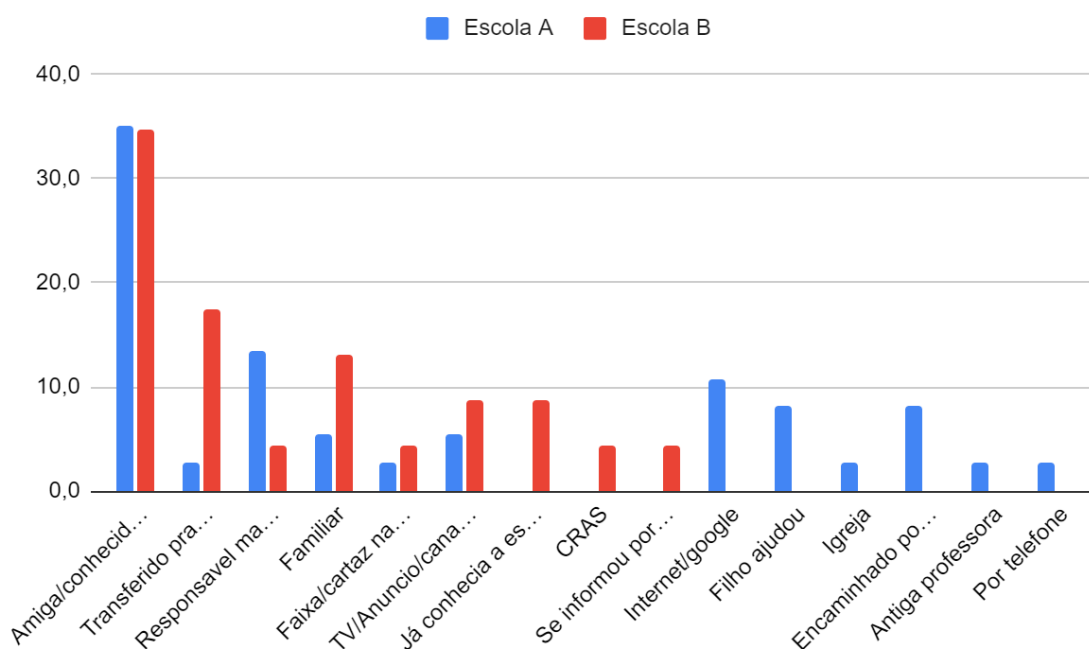
Como observado no Gráfico 17, as questões que tiveram maiores taxas percentuais, nas duas escolas, foram aquelas que apontaram os motivos de trabalho, doenças, demandas familiares e relacionamento conflituoso com professores e/ou colegas da classe. Um destaque foi o peso para a questão relacionada a filhos, seja no cuidado a alguma enfermidade ou por não haver mais ninguém que pudesse ficar com eles enquanto pais e/ou responsáveis estudam na EJA no noturno. Esta questão, juntamente com aquela da dificuldade financeira, somente apareceu na Escola B. Mas os fatores mudar de estado ou país, cansaço e desmotivação somente apareceram na Escola A. Outras questões, específicas a cada escola, acabaram se relacionando,

mesmo descritas em termos diferentes. Eram questões relacionadas à dificuldades de aprendizagem, à ausência de esportes e a relacionamentos interpessoais ruins.

5.4.1.2 Questões que motivam a permanência e/ou acesso à EJA pelos sujeitos

Diante das respostas da questão “como você soube da EJA nesta escola?”, oriunda do questionário dos educandos, foram elaborados gráficos para a melhor compreensão e para a comparação das respostas entre as escolas, por taxas percentuais (Gráfico 18). Foi realizado, ainda, o somatório das respostas de ambas as escolas, em valores absolutos (Gráfico 19), para a compreensão de todas as possibilidades de mobilização, pensando em uma política pública de acesso micro e macroestrutural.

Gráfico 18- Como você soube da EJA nesta escola? (Respondido pelos educandos das Escolas A e B – valores percentuais)

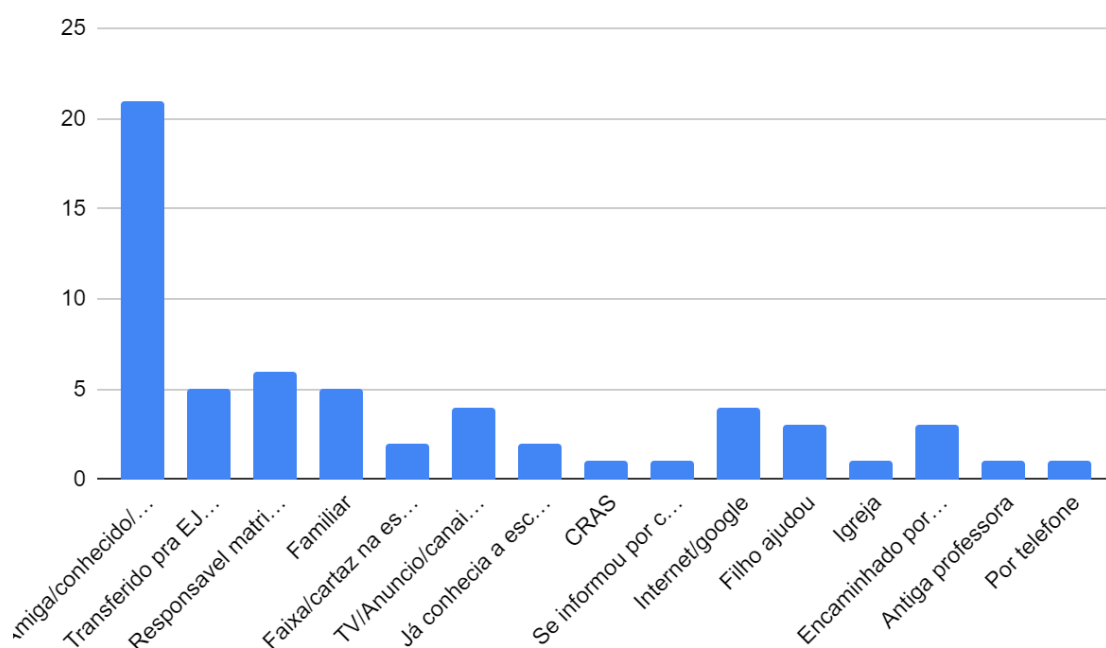


Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, as questões que tiveram maiores taxas percentuais de respostas, voltadas para a ação que levou o educando até a EJA, foram aquelas que apontaram os amigos/colegas/vizinhos, a transferência de turno pela própria escola, a matrícula realizada por um responsável e as indicações de familiares. Quando

analisadas as respostas da Escola A, é notável o acesso a instrumentos que a população mais empobrecida possivelmente tenha limitações em acessar, tais como a pesquisa no *Google* e em outras plataformas da internet, como também a feitura de chamadas telefônicas. Analisando os meios de inserção na EJA na Escola B, foi observado o suporte de equipamentos públicos, tais como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Um dado não expressivo, mas existente nas duas escolas, foi o conhecimento da EJA ofertada nessas instituições por meio da TV, dos anúncios e dos demais canais de comunicação, faixas e cartazes presentes nas escolas e/ou em espaços da comunidade. Foi notória a quantidade de jovens que desconhecia a EJA, anteriormente ao ingresso nesta modalidade, e que acabou migrando de turno na própria escola. Trata-se de sujeitos que já estavam matriculados na instituição, mas que chegam à EJA por motivos diferentes daqueles dos sujeitos mais adultos, os quais tiveram seus estudos interrompidos ou nem iniciados. Por último, a questão abordada por uma educanda, de se informar da EJA por conta própria, o auxílio dado pelos filhos, a indicação da antiga professora e os encaminhamentos por outras escolas municipais que não ofertavam a modalidade EJA, quando estas últimas foram procuradas, todos estes foram fatores citados, ainda que em menor ocorrência.

Gráfico 19 - Como você soube da EJA nesta escola? (Somatório das respostas dos educandos das duas escolas – valores absolutos)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analizando as questões apontadas pelos educandos de ambas as escolas, no item semiestruturado do questionário, é possível categorizar as respostas, objetivando compreender as possibilidades que potencializem políticas públicas de acesso à RME-PBH e a outras redes e setores que ofertam a EJA. Cabe destacar que tais apontamentos remetem a sujeitos de territórios específicos do município de Belo Horizonte, além de haver aqui um quantitativo pequeno de respostas, quando se leva em conta o total de educandos na RME-PBH. É necessária a análise deste gráfico concomitantemente com as demais informações existentes neste estudo que se correlacionam com as políticas públicas de acesso à EJA.

Foi possível identificar as respostas voltadas para as ações macroestruturais, que devem ser oriundas de órgãos, tais como a SMED-PBH e outras Secretarias de governo: elaboração e disponibilização de faixas, cartazes e outras peças físicas de publicidade; análise sistêmica da transferência de jovens já matriculados no Ensino Fundamental seriado para a EJA, com o objetivo de elaborar programas e projetos que melhor atendam a esses jovens junto às suas famílias; publicidade em mídias de Tecnologia de Informação e Comunicação ; articulação e sistematização, junto aos equipamentos das demais Secretarias de governo, tais como a Saúde, a Cultura, a Assistência Social, entre outras; articulação entre escolas e comunidades junto aos equipamentos presentes no território (confessionais, privados ou Organizações da Sociedade Civil, por exemplo); melhoria nos meios de comunicação, junto às escolas e aos moradores, quanto aos telefones de contato, *e-mails*, portais institucionais, dentre outros.

As respostas voltadas para as ações individuais dos educandos, no âmbito microestrutural, podem ser informações importantes a serem aproveitadas pelas escolas e educandos, no que se refere a campanhas e a mobilizações no território. Foram apontadas: indicações de amigos/colegas e vizinhos; indicações de familiares que, em alguns casos, estudam em uma escola que ofereça a modalidade EJA; ajuda de filhos; e comunicados nas igrejas locais. Como apontado no Gráfico 19, essas ações, como as indicações de pessoas próximas, foram as mais destacadas pelos educandos em ambas as escolas. Ações individuais que sobressaíram sobre as ações de divulgação da própria SMED-PBH ou das escolas. Fica também uma reflexão importante no que se refere à possibilidade de indicação dos próprios educandos

matriculados atualmente. Se estes tiverem experiências exitosas nas escolas, provavelmente suas indicações se tornarão significativas. De forma oposta e por questões óbvias, caso a experiência não seja esperada e/ou agradável, de igual modo, provavelmente não haverá contribuição além daquela de potencializar um possível abandono.

Dialogando com a literatura sobre o acesso à EJA, as respostas dos questionários reafirmaram o descrito por Goto (2013) e Abreu Júnior (2017), onde é apontado que os educandos conheceram a EJA por meio de amigos e familiares. Dialogando com os fatores que interferem no abandono e na restrição do acesso, as respostas dos questionários tiveram relação direta com os estudos de Pereira (2011), Faria (2014), Peletti (2016), Nunes (2016), Barsante (2020) e Lopes (2021), com apontamentos sobre o impacto do trabalho, da família, da saúde, da ausência de segurança, do material pedagógico inadequado e dos desafios nos relacionamentos intergeracionais sobre isto.

5.4.2 Projetos identificados e ações desejáveis pelos educandos e educadores

No questionário dos gestores, havia um campo para registros de eventos/projetos realizados nas escolas. No questionário dos educadores, um campo para registro de recursos ou ações que, segundo a visão deles, diminuam o abandono. E, no questionário dos educandos, um campo de resposta para registro das melhorias a serem realizadas nas escolas, segundo a visão destes últimos.

Na Escola A, foram apontados pelos gestores os seguintes eventos/projetos: Bingo, projetos institucionais, datas comemorativas e festas com a comunidade da EJA, clube de leitura, excursões ao teatro, museus e cidades históricas que sejam de interesse dos educandos, projeto com biblioteca, roda de conversa e amostra cultural.

Além das informações acerca de eventos e projetos; foi possibilitado um campo para a inserção de informações complementares:

Materiais didáticos para EJA, urgente a discussão desta questão. A maioria dos livros nunca atende às nossas necessidades.
(Gestor A1)

Acredito e me empenho em defender os espaços e tempos para EJA, pois precisamos garantir, a todo e qualquer cidadão, o direito à leitura e escrita de qualidade, bem como, o convívio e as interações entre os pares para o público adulto em um ambiente saudável.

(Gestor A2)

Na Escola B, foram apontados pelos gestores os seguintes eventos/projetos: Bingo, festa junina, formatura, excursões variadas, sessões de cinema, qualificação profissional para educandos, gincanas com temática trabalhadas em sala de aula.

Além das informações acerca de eventos e projetos, foi possibilitado um campo para inserção de informações complementares:

A unidocência exige bastante do professor, estudantes deixam de desenvolver habilidades em todas as áreas do conhecimento.

(Gestor B3)

Restrição de entrada só ocorre em caso de não justificativa.

(Gestor B4)

Participo de todas as formações que sou convocado. As formações ofertadas pela SMED para EJA não são adequadas devido ao cunho progressista.

(Gestor B4)

Diante dos registros apontados pelos gestores das escolas (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico geral e coordenador pedagógico da EJA), foi possível observar que ambas as escolas realizavam atividades diversas, de cunho recreativo, cultural e de lazer, ações estas ocorridas internamente e fora da escola. Destacaram-se as reivindicações quanto à: materialidade específica para a EJA; organização curricular voltada para professores especialistas, por área de conhecimento, de modo a romper com a proposta interdisciplinar na modalidade; e construção consolidada entre o coletivo de professores junto ao Conselho Municipal de Educação. Notou-se, ainda, uma reivindicação quanto às ofertas de formações da SMED-PBH, onde é destacado um “cunho progressista” como algo inadequado. Neste caso, é necessário refletir esta adequação enquanto uma percepção individual ou coletiva sobre se corroboram uma educação pública de qualidade social as ações formativas de cunho progressista ou conservador. Isto aponta para uma necessidade de investigação quanto ao quadro de profissionais atuantes na modalidade EJA, a qual é ofertada em redes públicas, que objetiva atender, em sua maioria, sujeitos vulnerabilizados que passaram e passarão por diversas violações de direitos. O que seria uma educação progressista e o que seria uma educação conservadora quanto ao atendimento desses sujeitos de direitos?

Sobre os recursos ou ações que possivelmente diminuam o abandono, respondidos pelos educadores da Escola A, foram apontados: utilizar mais tecnologia – tablet, oferecer curso técnico junto com a formação da EJA, acolhimento do aluno, afetividade do professor, escuta, atividades mais atrativas, acolhimento da escola, escuta dos mais jovens, acesso e proporcionar mais atividades culturais aos educandos.

Além das informações acerca dos recursos e das ações que diminuam o abandono, foi possibilitado um campo para inserção de informações complementares:

EJA é uma modalidade que precisa de verdade entrar na pauta das políticas públicas da PBH. A cada ano as escolas e ações reais voltadas para EJA diminui, não há interesse político claro para manutenção e destaque da EJA em BH. Nós professores, coordenadores e outros, lutamos diariamente para garantir a jovens e adultos o direito que tem a educação de qualidade, escola inclusiva.

(Educador A4)

Temos um coordenador muito ativo, proporciona muitas atividades culturais bacanas para os estudantes. Vai a casa deles para fazer busca ativa, se preocupa bastante com cada indivíduo, faz muita diferença para escola.

(Educador A5)

Diante dos registros apresentados, foi possível observar as reivindicações acerca da visibilidade da política pública de EJA na cidade.

5.4.3 Dados do grupo focal

Em cada uma das escolas, foi realizado o grupo focal, com um encontro, com duração em torno de 50 minutos. As escolas disponibilizaram, no turno de funcionamento das aulas, um horário para a realização da proposta. Foram selecionados educandos com a maior diversidade possível (etária, cor étnico-racial, nível de aprendizagem), sendo na Escola A o total de 12 educandos e, na Escola B, 13 educandos.

5.4.3.1 Das concepções de EJA pelos educandos.

Compreender como os educandos concebem a EJA nos ajuda a refletir sobre os motivos que levam os sujeitos a se matricularem na modalidade. Cabe destacar que as falas aqui apresentadas representam uma concepção após a inserção

daqueles sujeitos na EJA e que, em outros momentos, anteriormente à chegada desses educandos à escola, esta modalidade poderia ser para muitos deles, algo desconhecido, ou eles poderiam possuir poucas informações para conceituá-la.

Eu também acho que o EJA, pra mim, foi muito bom, porque, na época, eu não pude estudar, meu pai não tinha condições de deixar eu estudar, porque não dava pra comprar material e hoje a gente ganha, né? Os material, aí, pra nós, eu acho melhor, né?! A gente continuar os estudos. (Educanda B3)

Esta fala aponta a oferta do material escolar para o educando como uma política pública de acesso não mencionada na identificação de programa e projetos no Capítulo 4 deste estudo. Apesar da extrema relevância de tal oferta, ela não está divulgada nos portais de comunicação e nos materiais de publicidade disponibilizados pela SMED-PBH.

Acredito que a EJA seja um norte pra quem tá precisando de uma luz, no qual a gente tem uma expectativa futura, que pode, que pode “virar a chave” da vida, pode passar da sua profissão pra uma coisa melhor. (Educando A1)

Eu vejo a EJA como um recomeço, voltar a sonhar, “correr atrás”, a ter um diploma, buscar minha melhora pessoal, porque eu acredito que muitas aqui têm essa ideia de buscar; eu, por exemplo, quero ter o diploma, formar, ter a oportunidade de fazer uma faculdade futuramente, ter uma nova profissão, eu acredito que é o recomeço. (Educanda A4)

O ingresso na EJA, por motivo de melhorar as condições no mercado de trabalho (Pereira, 2011), vem sendo um marcador motivacional para a retomada dos estudos. Por isso, a relevância da modalidade com inserção de projetos e programas que promovam uma qualificação para o mercado de trabalho e de geração de renda.

O EJA, pra mim, vai ser como uma luz na minha vida, porque eu, de ter vindo pra cá, criado os filhos tudo sozinha, aí, agora, chegou minha vez, que eu já aposentei, os filho tudo crescido, com “a vida deles arrumada”, aí, falei “ah! essa oportunidade eu vou abraçar”, porque uma colega que me trouxe, aí, estou amando. (Educanda A3)

Essa concepção de que a EJA seja uma nova oportunidade, uma “luz”, uma “virada de chave na vida” remete à função reparadora da EJA, estabelecida no Parecer CNE/CEB 11/2020, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000a). Remete aos impactos que podem ocorrer na vida desses jovens, adultos e idosos que tiveram seus direitos violados ainda quando crianças e adolescentes. Por isso, a necessidade de uma política pública que insira tais sujeitos no sistema educacional com celeridade e

eficiência. Como apontado neste estudo, os números de pessoas não alfabetizadas e não concluintes do Ensino Fundamental é elevado, se comparado ao número de matrículas nos últimos cinco anos na cidade. Se os sujeitos, hoje matriculados, reconhecem a importância dessa modalidade na vida deles, e muitos, ainda em condições similares de escolarização, não se matriculam, este contexto reafirma uma fragilidade quanto à política pública de acesso à modalidade EJA, pois a concepção apresentada nas respostas, em parte considerável, se dá após os sujeitos se matricularem, no momento em que eles se reconhecem no processo de escolarização, dando importância ao processo de aprendizagem, do qual trazem resultados tangíveis e imediatos no cotidiano.

5.4.3.2 Das memórias, das dificuldades, das resiliências...

Eu, com 16 anos, parei de estudar devido ao trabalho mesmo, né?! Situação financeira dentro de casa. E hoje, com 33, eu ouvir essa palavra de novo e tô fazendo parte, aí, do EJA. (Educando B1)

O relato presente na epígrafe se relaciona com as respostas do questionário sobre parar de estudar por motivo de trabalho e em razão das dificuldades financeiras. Com a expansão da tecnologia digital e com a democratização do acesso à internet, por meio de *chips* telefônicos, muitas pessoas passaram a optar por trabalhos em aplicativos. Não raras vezes, o contexto atual reforça a falsa ideia de que qualquer pessoa pode criar seu próprio negócio, ideia esta propagada por *coachs* e *youtubers* da lógica neoliberal (Oliveira; Mendes, 2021). Uma condição de trabalho precarizada e sem garantias de direitos trabalhistas, mas que emprega a qualquer momento, desde que a pessoa possua um aparelho telefônico com internet e, segundo divulgado por vezes, “muito esforço”. Essas novas formas de trabalho potencializam o mercado no período noturno também, algo que, décadas atrás, ocorria sob a forma de mais entregas de produtos alimentícios, por meio de motoboys, fora do horário comercial. Hoje em dia, ampliou-se o mercado de entrega e de transporte de pessoas com veículos, sem restrições de valores e de cadastros. Combinado a alta demanda de transportes e entregas, junto ao fácil processo de inserção no trabalho, ainda que “precariado” (Oliveira; Mendes, 2021), muitas pessoas têm optado por trabalhar,

ganhar dinheiro, não se qualificar, pois a fome e a sobrevivência precedem o estudo. Como aponta Peletti (2016),

[...] as condições sociais foram e ainda são motivos para impedir o acesso ou permanência de muitos nas salas de aula. Afinal, a sobrevivência material e alimentar tem preferência com relação à necessidade de educação e do conhecimento escolar (Peletti, 2016, p. 107).

Não somente o trabalho noturno, mas as diversas formas de trabalho que levam os sujeitos à exaustão, como a feitura das horas extras, a combinação do trabalho formal e autônomo, ou a sobrecarga do trabalho diurno com as demandas de trabalho da casa e dos cuidados com as famílias, têm dificultado o acesso à educação escolarizada e a permanência dos sujeitos na escola.

Trabalhei numa escola particular 4 anos, eles nunca chegaram pra mim, vai estudar! Só ficava humilhando. (Educanda B4)

Eu tenho uma filha que é advogada, outra professora, aí, falam que sou retardada, que eu não sei nem ler e escrever, e aí? (Educanda A3)

Eu não sei se vocês vão concordar comigo, mas eu já ouvi muito, assim, piadinha, sabe, aquelas assim: "eu não sei porque (educanda) tá procurando escola, estudar, seu tempo já passou!". Aí, eu respondo, assim, na sua cabeça, meu tempo passou, mas, pra mim, não; eu apenas estou começando. Num passou, mesmo! Aí, eles ficam assim: "aí, cê já viu aquela história? Que papagaio velho não aprender a falar?". Aí, falei com ela "se eu fosse papagaio, né?", por isso, vou com meus objetivos, meu sonho, quero estudar e, talvez, ainda, fazer uma prova, professor, sabe, o ENEM, pra mim passar e ser polícia federal. (Educanda A6)

E também tem aquele negócio, né, professor, é muito triste chegar, assim, numa rodinha assim, numa festa, tá todo mundo fazendo um comentário, sobre qualquer coisa, lá, e cê tá ali, lerdo, sem saber nada, sem saber expressar direitinho, é muito triste! Cê num saber qualquer problema que a pessoa tá conversando. E tem gente que fica dando manota e não procura, né, dar um jeito de tá aqui. (Educanda A6)

Não bastasse o autoconhecimento acerca das dificuldades que rodeiam a vida daqueles não alfabetizados e/ou escolarizados, a sociedade, extremamente grafocêntrica e preconceituosa, "coloca um peso" na vida desses sujeitos. Ainda que matriculados, trazem as angústias de serem tratados de forma inferiorizada, o que pode levar à evasão (Sena, 2023). Como aponta Roza (2018),

[...] a escrita, inegável fator de desenvolvimento das sociedades industrializadas, tecnológicas, continua sendo usada como elemento de dominação e poder a serviço da classe dominante, e que o analfabeto, além de ser vítima da injustiça social que é o analfabetismo, permanece sendo alvo

da discriminação por parte de muitos daqueles que, favorecidos pelas “relações de poder e dominação”, conseguiram dominar a tecnologia da escrita (Roza, 2018, p. 383).

Pelos relatos, o processo de humilhação e de exclusão social eram fatores que motivavam os sujeitos a se qualificarem, com o intento de não passarem mais por isto. Entretanto, o processo não deixava de ser adoecedor, na medida em que, após a inserção na escola, os preconceitos e as “piadinhas” podem ser evidenciadas no cotidiano da sala de aula. Por isso, a necessidade do cuidado em acolher essas pessoas durante a procura de matrícula e durante sua apresentação em sala de aula. De igual modo, evitar os métodos pedagógicos padronizados, sem o reconhecimento desses sujeitos acerca de seus níveis de escolaridade, para que eles possam ter suas demandas educacionais, de fato, atendidas. Apesar de não ser uma política macroestrutural, esses cuidados são bastante relevantes no que se refere à democratização do acesso à educação para a população não alfabetizada. Assim, afirma Roza (2018),

É preciso que, cada vez mais, discussões acerca de letramento e analfabetismo sejam levadas ao meio educacional, como também partilhadas no seio da sociedade, de modo que sejam quebradas gradativamente as concepções impostas, cristalizadas, de analfabeto como ser inferior, desprovido de conhecimento cognitivo, logo, pouco apto ou inapto para participar ativamente dos mecanismos de produção e dos setores de posição de comando ou liderança na sociedade (Roza, p. 383, 2018).

Outro fator que impacta diretamente na política de acesso à EJA, é o distanciamento dos prédios escolares das casas desses sujeitos: “Foi quando eu voltei pra cá, queria estudar, uma amiga falou que aqui, na escola, tem matrícula, aí, liguei, procurei saber, eu vim cá e fiz minha matrícula. Eu falei “nó! Eu vou estudar!” É pertim de casa, lá em Ibirité as coisa era mais difícil” (Educanda B6).

Conforme os registros dos questionários, quanto mais distante a escola, há maior exigência sobre os educandos, considerando as condições socioeconômicas deles, para frequentarem as aulas por meio de transporte coletivo ou particular. Esse fator limitante é retratado no estudo de Goto (2013), assim como outros: inexistência de escolas próximas às residências, ausência de transporte; dificuldade de locomoção. Cabe destacar que, na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 25º, *caput*), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. E que é competência

comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à educação (Brasil, 1988, art. 23º, *caput*).

Eu parei de estudar porque eu tinha muita dificuldade e achei que parar ia ser uma boa, mas num é, aí, eu vim pro EJA. Fiquei uns 3 anos parada. (Educanda B8)

Eu mesmo tinha esse pensamento, que eu não ia conseguir mais (aprender), pelo tempo, 30 anos, que eu não ia conseguir mais captar, entendeu?! Por isso, fui adiando, já tive vontade, mas medo de não conseguir, entendeu?! Os anos ia passando. (Educando B1)

A matemática “quebra minha cabeça”, nó! (Educanda B4)

Eu tenho uns 4, 5 amigo que precisam de voltar (estudar); eu falei com eles, eles falou “ah, depois de véi, já num tem mais jeito, não, né, eu num tenho tempo, num vou conseguir mais nada na vida”. (Educando B2)

As experiências escolares que remetem à lembrança do fracasso escolar ficam evidentes nos relatos sobre a limitação do acesso à educação e sobre a permanência na escola. São recordações traumáticas que acabam impactando na autoavaliação das capacidades cognitivas dos sujeitos que se colocam em uma situação fatalista, a qual, junto a outros desafios da vida, se distanciam das possibilidades de retomada dos estudos. Assim, as dificuldades de aprendizagens e os elevados índices de reprovação escolar, somados a outros fatores, colocam em xeque a retomada dos estudos (Goto, 2013).

5.4.3.3 Da retomada, da coragem, da esperança...

Consideremos os trechos a seguir:

Eu vim pro EJA, mesmo, né, porque, erros meus, de escrever, contas, né, às vezes, ia ajudar minha filha e não sabia a matéria que ela precisava de ajuda e, também, por perder uma oportunidade boa de emprego. (Educando B2)

Um belo dia, acordei, né, pensei assim “nó! A gente trabalha” – igual o rapaz falou, ali – “pra gente conseguir um emprego melhor, você tem que saber umas coisas, saber ler e escrever”. Como eu perdi muito tempo, né, alembro, antigamente, a gente levava caderno e pacote de arroz, não sei se alguém aqui alembra, então, naquela caixinha amarela que tinha. (Educando B7)

É muito bonito cê vê a pessoa, ali, lendo a bíblia, pregando a palavra de Deus, que eu sou evangélico, graças a Deus, e aquele entendimento que ele tem, ali, e eu penso assim “nó, tenho que conseguir pra mim ser assim, de passar uma sabedoria pro próximo”, entendeu? (Educando B7)

Eu fique 20 anos fora da escola, entendeu? Aí, eu peguei, tirei carteira de motorista, aí, falei” tá bom, vou parar por aqui”. Aí, o mundo é o seguinte, nós tamo num mundo moderno, né?! Aí, falei “e agora?” Eu precisei fazer informática e vi que, pra mim, tava ficando difícil, né, complicou pra mim, aí, eu conheci uma menina lá e ela disse “eu vou estudar, vou te levar”, aí, eu falei, tudo bem [rs]. Aí eu cheguei aqui, né, matriculei aqui. Hoje em dia, já tô comandando a internet, formei, agora, fiz curso de informática e tô desenvolvendo, então, o hoje abriu as portas pra mim, aprender a falar, cê entendeu? Tirar o nervosismo comunicando com as pessoas. (Educando A10)

É possível notar nos relatos acima e, dialogando com Sena (2023), as motivações extrínsecas e intrínsecas pertinentes para compor uma publicidade da oferta da EJA na cidade. Foram citados: a relação da necessidade de regressar aos estudos para auxílio nos deveres das crianças nas famílias; o desejo de uma melhor inserção nos grupos religiosos; a possibilidade de qualificação e a exigência dessa qualificação para se manter ou para melhorar as condições no mercado; as experiências de sucesso no processo de aprendizagem e sua correlação prática no dia a dia. Dadas as diversas situações de reingresso do sujeito na EJA (Peletti, 2016), podemos levar em consideração que os educandos querem concluir seus estudos. Não são desistentes, na verdade, muitos abandonam ou desistem por motivos sobre os quais não possuem controle. Nesse sentido, é preciso analisar as políticas de acesso à EJA, de construções intersetoriais. Como observado nos registros dos questionários, há fatores relacionados a recursos financeiros (trabalho e transporte), à assistência (lugar de proteção aos filhos ou pupilos enquanto o responsável estuda), à saúde (enfermidades e acompanhamento aos familiares em tratamento de saúde) e à moradia (distanciamento de escolas em determinados territórios).

Não só pra mim, uma oportunidade, como pra todos, né, que eu, como eu trabalho de manhã, largo, tipo assim, no horário da escola, né, 14h30, aí, não tem como estudar. Aí meu amigo meio que começou a estudar aqui, falou que era bom, aí, eu vim pra cá. (Educando A8)

Eu tô aqui, né, como não ia ter 9º ano à tarde e eu trabalho no centro de logística dos Correios de manhã, então, não ia dá e tem que tá frequente na escola, não pode parar de estudar, aí eu tive que vim por causa disso, do serviço mesmo. (Educando B5)

Acho que é uma nova oportunidade, né, porque eu tomei duas bombas por causa da pandemia. Acaba que foi bom pra mim, tanto conhecer o EJA tanto pra recuperar esses dois anos que eu perdi, poder “voltar ao normal” e não ficar atrasado. (Educando A7)

Um aspecto relevante observável nesses relatos é a condição de sujeitos jovens na conciliação dos estudos com a inserção no mercado de trabalho. Torna-se importante tratar das possibilidades da garantia de um trabalho protegido que esteja na vida daqueles sujeitos de forma concomitante com uma modalidade de educação mais flexível em seus diversos processos, que envolvem a entrada e saída na escola, o currículo e as avaliações, a frequência e a quantidade de dias para se certificar. Não considerar a EJA como uma modalidade de correção de fluxo para os jovens, mas reconhecê-la como uma modalidade específica para atender às reais necessidades do trabalhador estudante, para o acolhimento daqueles que já passaram por processos de fracasso na educação e para a convivência intergeracional como um processo de maturação e de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, por meio do convívio com a diversidade. Assim, políticas de acesso à EJA, provisionadas por normas, como a oferta de EJA em todos os turnos e a flexibilidade da carga horária, as quais são previstas na Resolução CME 001/2003, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), contribuem para a ampliação do acesso pelos munícipes que, por motivos de trabalho, não conseguem se matricular ou permanecer frequentes na EJA (Pereira, 2011).

Eu entrei aqui por um projeto; foi nada de sonho de faculdade, de coisa [...], mas, de menina, meu pai falava “bobiça, mulher estudar”. Num deixava nós parar em escola nenhuma, dizia que “mulher tem é que lavar roupa, cuidar de casa”, ele falava. Aí, então, de nova, eu não pude. Aí, larguei isso pro lado, fui na escola umas três vezes e desistir, aí, parei, nem material ele dava, como cê vai? Aí, desisti, mas que Deus o tenha. (Educanda A11)

Morava no interior, até tinha escola, só não tinha paciência pra aprender. Não conseguia, em uma semana, eu saía da escola. Oh! A idade que eu tô, tô com 62 anos, agora que eu tô com vontade de aprender, sabe?! Eu tô aqui pra aprender, eu tô feliz. (Educanda A5)

Eu falei pro (filho) “meu filho, cê num quer olhar uma escola pra mim, não?”. Aí ele olhou no celular, pesquisou, aí ele ligou direto na escola e me matriculou, ele estuda lá, na UFMG, ele faz faculdade de música. (Educanda A5)

Tem muitos amigos meus que têm emprego bom, que comprou diploma. “Estudar pra que, cara?”. Tenho um contato aí que cê compra um diploma. Mas eu não quero isso, eu quero aprender, que adianta ter diploma e não saber ter conhecimento? (Educando B2)

Vou guardar dinheiro, vou vender (lote) e vou abrir meu restaurante [...] aí eu pensei “vou abrir meu restaurante, mas não sei fazer conta”, eu sei de cabeça, de cabeça, ninguém me passa. (Educanda A11)

Podem ser observadas as diversas experiências de vida que levaram os sujeitos apontados acima a abandonarem os estudos, mas também que eles, em certa medida, reconheceram e retomaram seus processos de escolarização. Nem sempre o processo de retomada se dará por motivos específicos de trabalho ou da busca pela progressão nos estudos até o ingresso em uma faculdade. Por vezes, é pelo fato de o sujeito reconhecer sua escolarização como um direito, não imposto, mas por desejo. Como aponta Coura (2007), “foi a necessidade de sair da situação de privação de direito em que foram colocados durante tantos anos que os mobilizaram”. Como professor, em minha vivência, me coloquei por diversas vezes em situações desastrosas, ao convidar seus próprios pais para retomarem os estudos, por considerar que o reingresso faria deles pessoas mais qualificadas para conviverem e para o trabalho. No entanto, o não ingresso nunca os condicionou em uma realidade de “pessoas ruins para conviver” ou os tornou involutivos no trabalho. Eles demonstraram ter suas subjetividades e experiências satisfatórias, diante das realidades as quais vivenciaram, e demonstraram condições de construir e de viver bem a seu próprio modo.

Nesse sentido, é necessário compreender que, mesmo com a presença de uma política de acesso à EJA, robusta e consistente, ela não irá garantir a presença de todo o público-alvo nas escolas. Ela atenderá aqueles que precisam, mas que, principalmente, desejem e/ou que se veem necessitados da retomada dos estudos. Por isso, o sucesso de uma política de acesso deve estar associado a meios e métodos que oportunizem a democratização do acesso à EJA a toda população.

5.4.3.4 Das questões que os trouxeram...

Vejamos os trechos que seguem:

A (professora) e (coordenador) atende a gente de braços abertos, mesmo, igual ela falou do material, tem a merenda todo dia, que é um excelente atendimento, têm as professoras que dar atenção pra gente, sabe? Então, eu não vejo problema na escola, vejo problema lá fora, na comunidade, no dia a dia, no cotidiano. (Educando B2)

Eu moro aqui do lado e tenho duas amigas que moram aqui na frente, e elas estudaram aqui, até formou, foi embora. Aí, elas cansou de me chamar pra vir, sabe?! "Vamos estudar?!" falava, quando elas me via aqui no sacolão. "Quer fazer EJA, não?", aí, eu vim, cheguei aqui e gostei, fiz minha matrícula, elas insistiram, eu vim. (Educanda A11)

O ano passado, eu trabalhava de Uber, aí, peguei uma passageira aqui na porta da escola, aí, ela me falou que estava fazendo EJA aqui. Aí, eu arrumei um emprego e este emprego está me exigindo o Ensino Médio completo. Aí, eu fui obrigada a ir pro EJA de qualquer jeito, mas também já estava com planos para este retorno. Então, eu conheci esta escola por esta passageira. (Educanda A12)

Como apontado nas respostas dos questionários, como também na literatura afim, muitas matrículas ocorrem por meio de indicações de amigos, de vizinhos, de conhecidos, de colegas de trabalho ou de familiares (Goto, 2013). Trata-se de um mecanismo importante no processo de democratização do acesso, principalmente quando há ausência do Estado no que se refere à publicidade. No entanto, é um mecanismo pessoal e individual, assim, não deve ser considerado como uma ação esperada, pois nem todos se dispõem e não são obrigados a se disporem para mobilizar outros munícipes em relação à matrícula. Trata-se de um processo natural, no qual, se o sujeito passa por uma boa experiência em seu processo de escolarização, ele será um multiplicador, por meio da sua própria experiência, na convivência diária com a comunidade: “Então, a gente vai ter filho também, né?! Então tem nem tempo, né? Se hoje eles já tão maior, aí, uma oportunidade de tentar, né?!” (Educanda B6).

Dentre os diversos relatos, principalmente das educandas, há sempre a memória dos filhos. Cuidados que as fizeram abandonar os estudos e que também dificultaram o reingresso. Elas destacaram que os filhos, agora, “estão maiores”, estão independentes, estão “com a vida arrumada”, que agora é hora de elas cuidarem de si, que é a vez delas. Sempre mostravam colocar o filho em primeira opção, por isso, o movimento de ida para a EJA, priorizando, em alguma medida, a vida delas, é singular. Cabe ao Estado compreender que o processo de natalidade não poder ser sofrível tanto quanto o é a violação de direitos à educação. São necessárias políticas que acolham essas crianças para que se possa garantir o direito de proteção a elas e o direito à educação das pessoas responsáveis por elas.

Tendo como política pública de acesso à EJA o cuidado das educandas com o filho ou pupilo enquanto estudam, foram desenvolvidas algumas propostas de leis para este fomento. Faço destaque para o Projeto de Lei do Senado nº 33, de 2016 (Brasil, 2016)¹⁶ que

¹⁶ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124793>>. Acesso em: 22 maio 2024.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para prever a garantia de acesso e permanência da criança no estabelecimento de ensino frequentado por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável.

Este Projeto de Lei foi tramitado no Senado e a proposta foi arquivada em 2022. Foi o primeiro Projeto de Lei, encontrado na minha busca pelos portais institucionais, que trouxe a possibilidade de uma educanda do nível da Educação Básica levar o filho para o estabelecimento de ensino onde estuda. Todavia, tanto no texto legal quanto na justificativa apresentada no projeto, não se assegurava nenhuma condição estrutural para que o objetivo da lei fosse garantido.

Outro Projeto de Lei identificado foi aquele sob o nº 336, de 07 de fevereiro de 2023 (Brasil, 2023b)¹⁷ que

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, o acesso e a permanência de seus filhos ou pupilos nesta instituição durante as aulas.

Ele foi tramitado na Câmara dos Deputados e está aguardando a apreciação das comissões. Embora este Projeto de Lei também não apresente definições que assegurem o direito proposto na lei, ele traz em sua justificativa a implementação autônoma de cada instituição educacional:

A garantia aqui proposta de maneira genérica permite que cada instituição possa conceber a melhor forma de atender às demandas de estudantes com filhos, ou seja, as instituições deverão buscar meios para atender a[*sic*] demanda, o que não significa necessariamente que as crianças tenham que ficar em sala de aula (Brasil, 2023b).

Os projetos de lei apresentados são propostas significativas no que se refere à política de acesso à EJA. De forma concomitante à proposta, deve ser pensado o formato de acolhimento dessas crianças em ambientes escolares, em sua maioria, no noturno, e com estruturas físicas voltadas para os públicos jovem, adulto e idoso. Por

¹⁷ Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2347185#tramitacoes>>
Acesso em: 30 maio 2024.

isso, é necessária, também, a estruturação de salas de acolhimento que assegurem a proteção dessas crianças nesses ambientes.

5.4.3.5 Das possibilidades, das chegadas de novos...

Consideremos o que segue:

Divulgar mais, né, televisão, na Rede Globo. (Educando B1)

Eu acho que falta umas coisas, assim, mandar umas pessoas andando aí, na rua, avisando, porque tem gente que não tem oportunidade de ter um celular, uma internet, então, num sabe, é só trabalhar e não sabe nem de escola, se sai falando com a pessoa, aí vai interessar. (Educanda B8)

Coloquei no meu status, né, uma matéria minha, e minha prima comentou, né, “cê tá estudando?”. “Tô fazendo o EJA”. Minha prima tá assim: “uai! Pra mim, esse EJA nem existia mais!”. Cê entendeu? por que ela não tá informada? Falei: “não, existe, sim! Tá aqui”. (Educando B2)

Eu nem sei se é verdade, o Lula tá pagando, aí, um valor simbólico pra estar na escola, certinho. Eu queria cadastrar minha filha, isso, aí, já é um *plus*; se for verdade, mesmo, é um bom começo, porque o Brasil ficou muito tempo parado e esqueceram da educação, porque o último governo que teve pensava mais no militar, na violência, aí, a educação ficou esquecido. (Educando B2)

A própria escola entregar um papelzinho: “toma, se você souber de alguém que tá querendo estudar”. Talvez até a mãe nem sabe que tem escola à noite... Podia entregar pros alunos. (Educando A9)

Acho que falta mais divulgação. Se não fosse essa menina [passageira do Uber], eu não sei onde eu ia estudar. (Educando A12)

Essa questão, aí, de chamar o vizinho, eu te confesso que eu não tenho nem tempo pra chamar meu vizinho, que eu levanto cedo, vou trabalhar, venho pra cá. [...] Chega final de semana, não consigo ver ninguém. Então, se eu falar assim “vou ajudar na divulgação”, eu vou tá mentindo, porque não tenho nem tempo. Então, seria propaganda, mesmo, divulgar em faixas, nos ônibus. (Educando A12)

Quando foi perguntado aos educandos das duas escolas “o que poderia ser feito para trazer seus conhecidos que precisam retomar os estudos?”, como notado nos relatos acima, a maioria trouxe a necessidade da qualificação da publicidade sobre a oferta da EJA no território e no município. Uma constatação intrigante foi aquela de educandos que residem próximos à escola não saberem da oferta da EJA e o que fosse esta modalidade. As possibilidades mencionadas, como aquela da inserção de profissionais da Prefeitura, imersos fisicamente na comunidade, entregando “folhetos” e dialogando sobre a EJA com os munícipes, compuseram

apontamentos significativos, assim como a constatação, pelos próprios educandos do território da Escola B, numa comunidade mais vulnerabilizada, de que as informações por internet e outros canais de comunicação podem nunca chegar para algumas pessoas da comunidade. Alguns instrumentos mencionados têm sido aplicados na SMED-PBH, como a publicidade nos jornais dos ônibus, nas redes sociais e em alguns canais de comunicação, entretanto, elas são publicidades de pouco impacto e transitórias. Sendo assim, é preciso repensar os métodos, trazendo novas possibilidades de publicidade para que a democratização do acesso à informação quanto aos procedimentos de matrículas e quanto à explanação do que seja a EJA se amplie para a sociedade. Como propõe Sena (2023),

Outra questão que deve ser prioridade é a implementação de programas de busca ativa perenes com utilização de material midiático e, ainda, utilização de carros de som pelas comunidades, abordagem direta dos trabalhadores em locais de grande circulação de pessoas, como centros e restaurantes comunitários, terminais rodoviários, agências do trabalhador, Centros de Referência de Assistência Social, chamamentos em rádios comunitárias e comerciais, de modo que, ao serem identificados os motivos de abandono escolar, o Estado possa desenvolver ações que favoreçam a permanência escolar e que sejam colocados em prática todos os mecanismos já consolidados nas Diretrizes da EJA, que possibilitam diversos arranjos de formações de turmas e organizações pedagógicas (Sena, 2023, p. 90).

Um destaque relevante se faz aqui quanto ao relato sobre as várias tentativas frustradas para a matrícula, quando foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação ou com as escolas, não recebendo o sujeito solicitante as orientações corretas, ou para o contexto de, quando há o encaminhamento da matrícula, o cidadão ser direcionado para uma escola que não condiz com o território onde ele reside.

Eles (SMED) me mandou sabe pra onde? Lá pra atrás do São José. (Educando A1)

Eu ligava pra Secretaria de Educação, cê me desculpa a sinceridade, mas não sabiam me responder qual escola [era] próxima da minha [residência]. Eu moro no Padre Eustáquio. (Educanda A12)

Toda escola que eu ligava, que não tinha (EJA), eles falavam assim "eu não sei dizer qual tem". (Educanda A2)

Neste caso, é preciso avaliar os fluxos existentes e a qualificação desses profissionais quanto ao conteúdo correto dessas informações e quanto aos direcionamentos a serem dados, sempre que se constatar a ineficiência da prestação do serviço em determinados casos. Uma sugestão pertinente é aquela de qualificar

as informações nas próprias escolas que ofertam a modalidade EJA, a exemplo, informar os familiares das crianças e adolescentes matriculados no diurno. Como observado nas respostas dos questionários e nos relatos apresentados, a ausência de publicidade, ou a ineficiência dela, se deu, em parte significativa, na Escola B, oriunda de um território mais empobrecido. As informações nem sempre são tão óbvias, quando discorrem entre pessoas em contexto/situação de rua, não alfabetizadas, desprovidas de recursos, tais como TV, celulares e internet, dentre outras vulnerabilidades que limitam o acesso à informação (Barbiero, 2022), configurando, assim, um sistema paradoxal no que se refere aos que necessitam, pouco chega, e aos que menos necessitam, muito chega.

Foi retratada, ainda, a nova política do governo federal para diminuir a evasão no Ensino Médio, o Programa Pé de meia¹⁸. Por ela, os educandos recebem uma bolsa (recurso financeiro), conforme estabelecem sua permanência até a certificação neste nível de ensino. Porém, tal iniciativa ainda não contempla a EJA do Ensino Fundamental, mas é uma política que cabe a avaliação de implementação em outras etapas da EJA, objetivando também o ingresso da população na modalidade. Um aspecto relevante é a notoriedade desse programa por parte dos educandos, o que demonstra que foi uma política implementada com boa publicidade no que se refere à ampliação das informações.

5.4.3.6 Das dificuldades, e sobre aquilo que é preciso superar...

Vejamos os trechos a seguir:

A grande maioria “tá na perdição”. Fala de escola, fala que escola é coisa brega. Eu, mesmo, passo com meu caderninho na mão, com minha bolsinha, os meninos dessas idades, no predim, mesmo, fica olhando, falando “nó! Que brega! Que paia! Depois de véi, estudar!”, tendeu?! (Educando B2)

A gente, pra trabalhar, cê pegar o dia inteiro no sol e cê vim, chegar do trabalho e pegar, pro cê vim do serviço, tem que ter muita força de vontade. Quando a gente vem matricular, cê já sabe, né, que vai ser difícil. Só que a gente, né? Nós precisamos. Então, aí, a gente faz o sacrifício. (Educando B7)

Tem um amigo que faltou pouco, um ano, só, pra concluir Ensino Médio. Ele não faz porque ele viaja, é cegonheiro. Então, cada dia, ele está num estado. Não tem como ele continuar e tem muita vontade de estudar. (Educanda A2)

¹⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>>. Acesso em: 29 maio 2024.

Eu tenho uma filha que estudou até o terceiro ano. Tô doida pra trazer ela aqui, mas ela trabalha lá, no bairro Cruzeiro, aí, não tem tempo pra ela chegar, porque aqui é seis e meia, né! Esse horário, ela tá chegando em casa, aí, fica cansada, né? Ela fica com vontade de vim, eu falei pra ela conversar com a patroa pra sair cedo um pouco e conseguir vir. (Educanda A3)

Quem trabalha em *shopping*, não tem como estudar [...] lá, onde eu trabalho, mesmo, ou é das dez a dezenove, ou é de seis e meia às três e meia. É longe, tem dia que largo três e meia e num consigo vir, não. O trânsito (tsc)... (Educanda A4)

Como apontado nos relatos acima, há restrições no ingresso à EJA por parte da população, as quais perpassam pelas políticas educacionais. Estão no campo socioeconômico, nas questões de segurança pública, de saúde, da assistência social, de políticas de moradias, dentre outras, que, de forma sistêmica, por meio da desigualdade social, corroboram uma perpetuação do cenário de baixa escolarização da população mais empobrecida. Um estudo realizado com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual Barbiero (2022) correlacionou os resultados do Ideb¹⁹ (ano) com as condições socioeconômicas das crianças, “constatou-se que a constituição social do ambiente familiar aliada à baixa escolaridade dos responsáveis ocasionou, em alguns casos, a falta de ferramentas tecnológicas e físicas que facilitassem a aprendizagem” (Barbiero, 2022, p. 101).

Os jovens tá acostumado com coisa rápida, resposta rápida, então, acham que ensino é isso. Eles num quer ter uma aula de 40 minutos, duas aulas direto. (Educando B1)

Hoje eu vejo os meninos aí, de 15, 16, até 17, mesmo, muitas dessas ideias, sabe? Aí, cê vai lá, dentro de casa, conhecer os pais e mães. Os pais e as mães tão nem aí, num preocupa se está estudando ou não. Às vezes, os pai e as mãe é pior do que o filho. Eu moro em comunidade, em boca de fumo, aí a gente vê. (Educando B2)

Uma questão a ser analisada, com os relatos obtidos e com a literatura (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Da Silva, 2021), é o estereótipo preconceituoso sobre os jovens. Quando estes últimos são evidenciados, estão diretamente atrelados a comportamentos negativos. O adulto e o idoso, quando não conseguem voltar aos estudos, é “porque trabalham”, “cuidam da família”, “estão cansados”, mas, quando eles se remetem aos jovens, destacam que esses jovens não querem nada, que não têm paciência para estudar, que trocam escola por uso e venda de drogas e álcool.

¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

São notórios, no cotidiano, tais comportamentos preconceituosos acerca das juventudes. Assim, vai perpetuando um mal-estar na relação intergeracional e o pensamento de que, diante de quaisquer conflitos, “é sempre culpa dos jovens” o que tenha ocorrido. Essa análise requer aprofundamento, para que sejam implementadas políticas públicas de acesso à EJA, as quais contemplem a juventude que, em quantidade expressiva, migra para a EJA, sem ter interrompido seus estudos. Isto nos coloca em reflexão, no sentido de pensarmos quais foram os fatores que fizeram os jovens a se encontrarem em distorção de idade-fluxo e se eles estariam “rondando a EJA” anteriormente (no que concerne ao desejo de nela ingressar), modalidade na qual, agora, se encontram matriculados. Nas respostas dos questionários, os jovens apresentaram três demandas que precisam ser consideradas para uma boa política de acesso e permanência: vestimenta; utilização de espaços fora da sala de aula; e atividades esportivas e culturais. Na RME-PBH, o ingresso do educador na EJA ocorre por meio da unidocência, na perspectiva do trabalho interdisciplinar (Belo Horizonte, 2016a). Assim, a realização da Educação Física na EJA nem sempre é possível e, quando o é, se dá de forma precária, em razão da falta de capacidade para ministrar as atividades por parte significativa dos educadores, os quais não apresentam tal formação.

Eu tava subindo, até falei com ele “é rapaz... Escola vazia, duas salinhas”. Eu falei com ele “isso aí, daqui uns dia, o EJA num vai existir mais, não”. Ainda bem que nós voltou, porque, regaça com o governo, né? Conta com aquele 45 alunos ali, aí, chega, tem oito. (Educando B2)

Outro relato que chamou a atenção foi a reflexão de um educando sobre o possível fim da EJA por haver, na rotina escolar, salas vazias. Ele realiza a reflexão do problema deste estudo, que é a queda anual de matrículas em sua escola, e finaliza seu discurso, atribuindo a ele e ao colega, em seus retornos à escola, como um “alívio” para o governo, que investe na oferta da modalidade e os municípios não se matriculam e/ou frequentam.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apontado inicialmente neste estudo, em Belo Horizonte, estima-se em 44 mil pessoas, com 15 anos ou mais, não alfabetizadas e em 500 mil pessoas, também com 15 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Fundamental (IMRS/FJP, 2021; IBGE, 2022). Com base neste quantitativo relevante da população não escolarizada e considerando a queda do número de matrículas na EJA da RME-BH, foram evidenciadas, então, por meio dos números e dos dados obtidos por este estudo, algumas fragilidades na política pública de acesso à modalidade de ensino EJA no município.

No que tange às normas, há uma pequena distância entre a Resolução CME-BH 001, de 05 de junho de 2003 (Belo Horizonte, 2003), que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos na cidade, e as portarias criadas pela SMED-PBH. Principalmente naquilo que delega ao poder público efetuar o recenseamento e a chamada pública dos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, em regime de colaboração com o Estado e com a assistência da União. Entretanto, houve outros avanços não estabelecidos nessa Resolução, como o Decreto 16.690, de 01 de setembro de 2017 (Belo Horizonte, 2017), que dá origem a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GERJA) na SMED-PBH. Na identificação da construção da EJA na cidade, desde a sua implementação em 2003, foram observadas poucas mudanças na organização e na estruturação da EJA. Destaques nas portarias SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, nº 182, de 30 de junho de 2016 (Belo Horizonte, 2026c) e nº 190, de 10 de julho de 2018 (Belo Horizonte, 2018b), que deram maior enfoque aos processos avaliativos, ao quantitativo de estudantes por turma, à especificação do educador a atuar na EJA, ao tempo de escolarização dos educandos para certificação, à organização dos períodos avaliativos e à jornada de trabalho do professor.

Quanto ao mapeamento dos dados de matrículas, observou-se uma queda linear nos últimos 5 anos, mesmo atravessando 2 anos de pandemia do Novo Coronavírus. Neste período, houve pequena redução no número de matrículas por abandono, fenômeno identificado, ainda, nas outras esferas de governo, federal e estadual (INEP, 2023).

Em relação aos dados educacionais da cidade, observou-se uma melhora na taxa de escolarização líquida, de 7 a 14 anos, e na distorção idade-série, mas aconteceu um número representativo de migrações dos anos finais do Ensino Fundamental para a modalidade de ensino EJA e de evasão. Caso os números de matrículas não retomem aos índices desejáveis, conforme o último censo, o número de pessoas não alfabetizadas irá reduzir, mais pelo número de óbitos da população não alfabetizada, com o passar dos anos, pois muitos são idosos.

Outro dado importante é que, analisando cada escola que oferta a EJA na cidade, muitas delas têm apresentado uma relação de diferença entre o número de novos matriculados no ano pelo número de afastamentos/cancelamentos de matrícula no ano, tendo resultado negativo (relação de diferença = N° de novas matrículas – N° de afastamentos). Ou seja, ao longo dos anos, tais escolas, possivelmente, não terão estudantes matriculados na modalidade EJA. Além disso, muitas escolas também têm apresentado baixos percentuais de novas matrículas (percentual de novas matrículas = N° total de novas matrículas no ano $\times$ 100/ N° total de matriculados no ano) que, combinados à relação de diferença entre matrículas e afastamentos, potencializarão ainda mais o fechamento da modalidade nessas escolas.

Sobre as razões que vêm motivando a queda no número de matrículas na EJA, os dados coletados nos questionários e no grupo focal feito em cada uma das duas escolas mostram a importância do acolhimento afetivo dos coordenadores pedagógicos da EJA, principalmente na Escola A, onde o coordenador (que não respondeu o questionário por se encontrar em férias-prêmio) foi citado por educandos, educadores e gestores, além de ser mencionado no grupo focal.

Outros aspectos que foram similares nas duas escolas e que impactaram na política de acesso foram a boa avaliação da merenda e a discordância quanto ao uso de uniforme para a modalidade EJA. Em ambas as escolas, houve queixas acerca do uso dos demais espaços nas escolas, como a quadra esportiva. Os jovens da Escola A questionaram bastante sobre a ausência de práticas corporais e, na Escola B, muitos jovens relatam estarem na modalidade EJA porque a escola não teria permitido que eles continuassem no diurno. Há uma diferença clara do perfil dos educandos e do território entre as escolas, uma vez que, na escola com maior taxa de novas matrículas, há uma relação de renda dos educandos e dos níveis socioeconômicos mais elevada que na escola onde houve piores taxas de novas matrículas nos últimos anos. Há também fatores socioeconômicos que implicam na dificuldade de acesso à

informação e nas condições de trabalho e/ou ausência dele implicando em maiores vulnerabilidades que limitam o acesso e a permanência na escola.

Outra relação de diferença está no território onde as duas escolas estão inseridas, além dos níveis socioeconômicos dos estudantes, como mencionado. A Escola A se situa em uma avenida muito conhecida, que liga inúmeros bairro da região e é uma via com características comerciais. A instituição recebe educandos de diversas localizações e quase a metade dos discentes não mora próximo à escola utilizando o transporte coletivo e/ou veículos particulares para irem às aulas, o que permite inferir que as desigualdades socioeconômicas têm influência nas desigualdades educacionais. A realidade dos educandos da Escola B é bem distinta, como abordado.

As questões respondidas, referentes a motivos que levariam os educandos a abandonarem a escola, mostraram que os motivos de trabalho, doenças, demandas familiares e relacionamento conflituoso com professores e/ou colegas da classe provocaram/provocam abandono. Um destaque foi o peso para a questão relacionada aos cuidados com os filhos, seja pelo caso de alguma enfermidade ou por não haver mais ninguém para o cuidado deles enquanto os pais/responsáveis estudam na modalidade EJA no noturno. Esta questão, juntamente com aquela da dificuldade financeira, só apareceu na Escola B. Respostas que contemplaram mudar de estado ou país, cansaço e desmotivação só apareceram na Escola A. Outras questões, que foram específicas a uma escola ou outra, acabaram se relacionando, mesmo descritas em termos diferentes. Eram questões voltadas para as dificuldades de aprendizagem, para a ausência de esportes e para relacionamentos interpessoais ruins, entre outras.

Nota-se, pelos relatos, motivações extrínsecas e intrínsecas pertinentes para compor a publicidade da oferta da EJA no município, com parte das ações governamentais para o acesso. A relação da necessidade de voltar aos estudos para auxílio nos deveres das crianças nas famílias, a possibilidade de qualificação e da exigência dessa qualificação para que se possa manter ou melhorar as condições de inserção no mercado de trabalho, as experiências de sucesso no processo de aprendizagem e sua correlação prática no dia a dia, a projeção de visibilidade dos sujeitos em seu convívio social, a oportunidade de inserção no mercado de trabalho aos jovens, que precisam mesclar os estudos e geração de renda, são algumas das motivações que levaram as pessoas de volta aos estudos e à busca da modalidade EJA. Nestes casos, esta modalidade de ensino cumpre suas funções reparadora,

qualificadora e equalizadora, como previsto nos documentos normativos do governo federal (Brasil, 2000a).

Escolas mais inclusivas e mais acolhedoras se mostram mais favoráveis ao acesso e à permanência dos estudantes. Apesar de a Escola A se mostrar mais acolhedora e inclusiva que a Escola B, os dados coletados não são conclusivos sobre os efeitos das características exatas de cada escola em ações específicas que contribuem para aumento ou diminuição das matrículas. Porém, foi possível identificar que, em ambas, os fatores socioeconômicos são bem fortes tanto em relação ao território quanto aos educandos matriculados. Em outras palavras, os fatores socioeconômicos se sobrepõem às ações pedagógicas e de organização das escolas. Portanto, o cenário socioeconômico, a segurança pública, os problemas de saúde, da assistência social, de políticas de moradias, entre outros que, de forma sistêmica, atuam, por meio da desigualdade social, contribuem para reforçar a baixa escolarização da população mais empobrecida.

Como apontado nas respostas dos questionários, muitas matrículas ocorrem por meio das indicações de amigos, de vizinhos, de conhecidos, de colegas de trabalho e de familiares. Estas formas de divulgação se mostraram como importante contribuição no processo de democratização do acesso, principalmente quando o governo municipal não consegue divulgar, orientar e chamar o público-alvo para que se matricule na modalidade EJA. No entanto, esta forma de divulgação é pessoal, individual e não sistêmica. Não se configura como uma ação da política de acesso. Por isso, não deve ser considerada como uma ação esperada, pois nem todos se dispõem e não são obrigados a se disporem para mobilizar outros interessados em relação à matrícula. Cabe destacar, que estas indicações individuais só ocorrem pela satisfação pessoal do sujeito já matriculado, no que reforça dois fatores relevantes para o aumento de matrículas, o acolhimento assertivo dos sujeitos nas escolas em que diante do “prazer” em estar na EJA, permanecem, e possibilitam a chegada de novos por meio de suas indicações.

Entre os diversos relatos, principalmente das educandas, nos questionários e nos grupos focais, há sempre a memória dos cuidados com os filhos. Cuidados estes que as fizeram abandonar os estudos e que também dificultaram o reingresso na escola. Elas destacaram que os filhos, estando agora maiores, e, por isso, mais independentes e “com a vida arrumada”, elas poderiam cuidar de si mesmas, que era a vez delas. Sempre mostravam colocar o filho como primeira preocupação, por isso,

o movimento de ida para a EJA, priorizando, em alguma medida, a vida delas, é singular. Deste modo, cabe ao governo municipal compreender esta dificuldade por parte, principalmente, das mães, como também compreender que isto não pode ser um obstáculo para a garantia do direito à educação. Por este motivo, é necessário que haja programas que acolham essas crianças, garantindo a elas o direito de proteção e, ao mesmo tempo, o direito à educação aos responsáveis por elas.

Os dados apreendidos nos questionários e nos grupos focais mostraram que, entre os fatores que poderiam atrair os jovens e adultos para retomarem os estudos, destacava-se a necessidade da qualificação da publicidade da oferta da modalidade EJA no território e na cidade. Esta publicidade, além de chamar a atenção para a modalidade em pauta, poderia esclarecer sobre as vantagens para o público adulto e sobre as formas de acessá-la. O estudo identificou que algumas das demandas dos estudantes já têm sido aplicadas na SMED-PBH. Neste caso, já acontece a publicidade nos jornais dos ônibus, nas redes sociais e em alguns canais de comunicação. Entretanto, são publicidades de pouco impacto, transitórias e insuficientes para atraírem e tirarem as dúvidas dos públicos jovem e adulto. Sendo assim, é necessário pensar em formas mais efetivas, trazendo novas possibilidades de publicidade para que se amplie essa democratização do acesso à informação quanto aos procedimentos de matrículas e à explanação do que seja a EJA para a sociedade.

A pesquisa trouxe outros pontos importantes para a compreensão da política de acesso à EJA na RME- PBH. Neste caso, o destaque é para a questão do trabalho. Esta tem se dado como um dificultador do acesso e motivo apresentado pelos entrevistados para o abandono e para o reingresso nos estudos. Trata-se de um problema complexo e de difícil solução. Para enfrentá-lo, é necessária a articulação entre os órgãos representantes dos trabalhadores e com o público. O Poder Legislativo poderia contribuir com algumas soluções para a escolarização, ao menos, das pessoas não alfabetizadas. Sugere-se que haja articulações junto aos empregadores para que seja permitido o processo de escolarização durante a jornada de trabalho do trabalhador. Isto poderia acontecer em alguns dias na semana, com a diminuição da carga horária de efetivo trabalho na instituição, para possibilitar a frequência nas atividades escolares, as quais contariam com carga horária de qualificação. Ao mesmo tempo, considerando a importância da educação escolarizada, poderia haver a valorização do trabalhador, por meio de bonificações,

diante da progressão da escolaridade. Estas poderiam ser ações que objetivassem estimular a população trabalhadora a retomar e/ou iniciar seus estudos.

7 PRODUTO

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988 (Brasil, 1988), a educação se tornou um direito social universal e, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), iniciativas de escolarização de jovens e adultos deixaram de ser “experiências” e tornaram-se uma obrigação do Estado brasileiro. Por isso, quaisquer municípios que tiverem o interesse em retomar ou iniciar os seus estudos deverão ter seu direito atendido.

Dentre as pessoas jovens, de 14 a 29 anos, em meio aos motivos que limitam o acesso à educação e que ampliam as taxas de abandono escolar deste grupo, está o trabalho como maior fator. Mas, um fato interessante é que, quando se trata de mulheres, a gravidez e a necessidade de acompanhamento a algum familiar têm sido causas impactantes para o acesso e o abandono escolar, chegando a 22,4% e 10,3%, respectivamente (IBGE - PNAD Contínua, 2022). E, “para as pessoas pretas ou pardas, o principal motivo ser gravidez foi maior do que para as pessoas brancas, 9,9% e 7,1%, respectivamente” (IBGE - PNAD Contínua, 2022), o que potencializa ainda mais a desigualdade educacional racial.

Como apontado anteriormente, oferecer a vaga na escola ao sujeito jovem, adulto ou idoso, não é suficiente. Objetivando garantir o acesso e a permanência dos sujeitos desta cidade, é necessário implementar políticas públicas de acesso e de permanência que atendam às necessidades reais da população. A implementação de salas de acolhimento que assistam as crianças e pupilos dos matriculados na EJA poderá mitigar os números de evasão, de analfabetismo e de baixa escolarização da população belo-horizontina.

O produto desta pesquisa objetiva protocolar um projeto de lei municipal (Apêndice 2), que garanta o acesso e a permanência da criança na escola municipal frequentada por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável. Para contribuir na escrita do respectivo projeto de lei, pesquisei, em plataformas de buscas na internet, instituições que acolhem crianças em ambiente educacionais, no turno noturno, no município de Belo Horizonte, e não obtive sucesso. Entretanto, dialogando sobre a

busca com outros servidores da educação, eles me apresentaram a Escola Municipal de Educação Infantil Carlos Prates, então, realizei contato com a diretora.

Agendamos uma data para a realização de uma visita, na qual pude registrar as imagens da infraestrutura e realizamos um diálogo acerca do histórico do atendimento e sobre toda a organização lá presente, como também sobre os desafios e as possibilidades existentes. Foi apresentada a mim a necessidade de acolher as crianças, filhas de catadores de recicláveis, em parceria com a Associação desses profissionais. Muitos precisavam estender o atendimento das crianças na escola para dar tempo de trabalharem na região. As crianças permaneciam na escola até o retorno das famílias, o que poderia ocorrer até as 22 horas (após a pandemia, o horário limite foi alterado para 20 horas). Noturnamente, as crianças recebem a higienização e a alimentação necessárias, em razão da ampliação da jornada de atendimento, além da realização de atividades lúdicas educacionais por educadoras da Educação Infantil, concursadas na RME-PBH.

Cabe destacar que este atendimento às crianças no noturno é previsto no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009c)

Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. (Brasil, 2009c, p. 4).

Após a visita, consegui vislumbrar possibilidades que não havia encontrado nos projetos de leis já elaborados para tal especificidade de atendimento. A exemplo, a organização da faixa etária a ser atendida e a necessidade de sala de acolhimentos, com estrutura específica a esta faixa etária.

Com o projeto elaborado, era necessário protocolá-lo na Câmara Municipal de Vereadores de Belo Horizonte. É possível protocolá-lo como uma iniciativa popular ou diretamente em algum gabinete de vereador. Dado o critério de exigência de acolhimento de assinatura mínima de 5% de eleitores da cidade, optei por protocolar diretamente em gabinete de vereador. Conhecendo a biografia dos vereadores, escolhi a vereadora Professora Nara. Ela é professora aposentada na RME-PBH tendo conhecimento significativo em educação e, principalmente, da Rede na qual

realizei esta pesquisa. O projeto foi protocolado (Apêndice 3) no mês de maio, propositalmente, em referência ao mês das mães.

Espero que, com este produto, consigamos avançar na construção de mais uma política pública importante e que se relaciona diretamente com um dos problemas identificados nesta pesquisa, que é o limite do acesso à modalidade de ensino EJA no que se refere aos cuidados com a família.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 227 fl.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p.138-172. Disponível em: < www.ims.uerj.br/ccaps >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BARBIERO, Ana Carolina Neumann. **Análise das condições socioeconômicas e culturais de alunos de três escolas municipais de Medianeira/PR a partir dos questionários contextuais do SAEB. 2022**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

BARSANTE, Amanda Pedrosa. **Educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto-MG: oferta, currículo, material didático e espaço físico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. 119 fl.

BELO HORIZONTE. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. Promulgada em 21 de março de 1990. **Leis Municipais**. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Parecer CME/BH nº 093, de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município, de 02 de janeiro de 2003**, edição nº 1780, 1ª edição, ano IX. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/4928> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001, de 5 de junho de 2003**. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/102972> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. **Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação**. Tempos e espaços, pessoas e aprendizagens. 2014a.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade

Educação de Jovens e Adultos – EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município, de 22 de novembro de 2014b**, edição 4.689, 1ª Edição, ano XX. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/302270> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 181, de 23 de junho de 2015. Altera a Portaria nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015. **Diário Oficial do Município, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/314047> > Acesso em: 02 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação – SMED. Belo Horizonte, 2016a. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/proposicoes-eja.pdf> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Leis Municipais**. 2016b. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2016/1092/10917/lei-ordinaria-n-10917-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-e-da-outras-providencias> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 182, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. **Diário Oficial do Município, de 30 de junho de 2016c**. Disponível em: < <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015> > Acesso em 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Cadernos Pedagógicos. Coleção EJA Lendo Mundo. Lendo Palavras. [Cinco volumes]. **Cadernos Pedagógicos EJA**. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Decreto 16.690, de 01 de setembro de 2017. Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação. **Câmara Municipal**. Disponível em: < <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/decreto/16690/2017#:~:text=Ementa%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o,Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Smed> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 174, de 03 de julho de 2018. Altera a Portaria Nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.” **Diário Oficial do Município, de 03 de julho de 2018a**. Disponível em: <

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1196851> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 190, de 10 de julho de 2018. Altera a Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014, que “Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar – Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME/BH, a partir do ano 2015.”. **Diário Oficial do Município, de 10 de julho de 2018b**. Disponível em: < <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1197135> >. Acesso em 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 102, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Município, de 18 de março de 2020^a**. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/395194> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. **Educação de Jovens e Adultos – EJA** [Home]. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja> >. Criado em: 07 fev. 2018. Atualizado em: 23 abr. 2024, às 16h24. Acesso realizado em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 138, de 09 de setembro de 2020. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. **Diário Oficial do Município, de 09 de setembro de 2020b**. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/400839> >. Acesso em 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 143, de 14 de setembro de 2020. Altera a Portaria SMED No 138/2020, que estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino e dá outras providências, publicada no DOM em 9 de setembro de 2020. **Diário Oficial do Município, de 16 de setembro de 2020c**. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/401115> > Acesso em: 02 jul. 2024.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 012, de 26 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Município, de 26 de janeiro de 2021. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/406298> >. Acesso em: 22 jul. 2023.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 350, de 22 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o cumprimento da parcela das jornadas de trabalho dos ocupantes do cargo efetivo de Professor Municipal dedicada às atividades extraclasse e dá outras providências. **Diário Oficial do Município, de 22 de dezembro de 2023**, edição nº 6.910, 1ª edição, ano XXIX. Disponível em: < <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/431620> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelec%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 de dezembro de 1996b. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,na%20forma%20prevista%20no%20art. >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. 1996c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 2006, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 21 de junho de 2007. Retificado em 22 de junho de 2007.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, de 17 de junho de 2009.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário da União**, de 26 de junho de 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009** (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009a.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf >. Acesso em 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. MEC: Brasília, DF, 2010a. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. MEC: Brasília, DF, 2010b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 33, de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para prever a garantia de acesso e permanência da criança no estabelecimento de ensino frequentado por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável. Arquivada ao final da Legislatura (art. 332 do RISF), em 21 de dezembro de 2022. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124793> >. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf >. Acesso em 31 jul. 2023

BRASIL. **Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2024. 2023a. Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao-no-4-de-30-de-outubro-de-2023/view> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei 336, de 07 de fevereiro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, o acesso e a permanência de seus filhos ou pupilos nesta instituição durante as aulas. 2023b. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2347185#tramitacoes> >. Acesso em: 22 de maio de 2024.

CAPELLA, A., BRASIL, F., SUDANO, A. O estudo da agenda governamental: reflexões metodológicas e indicativos para pesquisas (pp. 1-43). *In: Anais do 39º Encontro Anual da ANPOCS*, MG, Caxambu, 2015.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas Públicas Para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000**: ordenamentos legais e efetivação institucional. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury. 2004. Disponível em: < https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_CarliSA_1.pdf >. Acesso em: 02 jul. 2024.

CARVALHO, M.P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. *In*: **CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 4., 2014, Porto. Anais... Porto, 2014.

CASTRO, F.S. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI)**: contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2020. 142f.

COURA, I. G. M. (2007). **A terceira idade na educação de jovens e adultos: Expectativas e motivações**. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1843/HJPB-7DSQ36> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. **[Preprint]** 2021 Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1901> >. Acesso em: 04 out. 2022.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: Juventudes na educação de jovens e adultos** – 1 edição – Curitiba: Appris, 2021. 261 p.

DI PIERRO, Maria Clara. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: Anped, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 112, pp. 939-959.

DI PIERRO, Maria Clara; XIMENES, Salomão Barros. Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de Pesquisa e relato de intervenção. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paul, 2011. São Paulo: ANPAE, 2011.

FARIA, Vanessa Elsas Porfirio de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 21, 2022. Disponível em: < www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89 >. Acesso em: 08 jan. 2023.

LASWELL, H.D. **Politics: who gets what, when, how.** Cleveland, Meridian Books, 1958.

LOPES, Andréa dos Santos. **O Direito ao acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional – PROEJA:** estudo de caso em um campus do IFSP. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

LOWI, Theodor. American business, public policy, Case studies and political theory, **World Politics**, 16: 677-715. 1964.

MEC. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.** Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind/> >. Acesso em: 16 out. 2022, às 09h15.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. **“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013).** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. 122 f.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MENDES, Breno Mendes (org.). EJA, mundo do trabalho: direito à dignidade. **Caderno Pedagógico 3.** Coleção EJA: Lendo mundo, lendo palavras. BH: SMED, FaE/UFMG, 2021. ISBN: 978-65-81511-09-8. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/caderno-eja-3-mundo-do-trabalho.pdf> >. Acesso em: 03 maio. 2024.

PELETTI, José Armando. **A política educacional para EJA – Educação de Jovens e Adultos:** o CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016. 126 f.

PEREIRA, Josué Vidal. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia:** um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.154 fl.

PEREIRA A. da S.; Lima NevesG. T.; RochaS. L.; Souza Domingues R. J. de. Ensino remoto como ferramenta de aprendizagem dos estudantes de enfermagem durante a pandemia do covid-19. **Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação**, v. 3, n. 1, p. 24-46, 18 jul. 2022.

ROZA, E. S. (2018). Analfabetismo e estigmatização: a face do preconceito nas redes sociais. **EntreLetras**, 9 (2), 361–386. DOI: < <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p361> >. Acesso em: 05 maio 2024.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 130p.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil**. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP: Campinas, Unicamp, 2005 169 p. Disponível em: < <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600775> >. Acesso em: 16 out. 2022.

SARAIVA, Ágnez de Lélis. **Capacidade de implementação de políticas públicas de educação por sistemas municipais de ensino: um estudo de caso**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. 331 f.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (Orgs.). **Políticas Públicas**. Coletânea de Políticas Públicas, vol. I. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: < <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1267> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

SARAIVA, A.M.A. Taxa de matrícula líquida. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/verbetes/taxa-de-matricula-liquida> > Acesso em: 07 abr. 2024.

SENA, L. C. d. P. e. S. **Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?** Análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Brasília: UnB, 2023. Disponível em: < <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/47123> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, Leonardo Estevam Honorato da; SILVA, Caio Cabral da; SANTOS, Vanessa Santana dos. Produção Acadêmica sobre Financiamento da Educação de Jovens e Adultos (2000-2018). **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, [S.l.], v. 11, mar. 2021. ISSN 2236-5907.

SOARES, Leônicio José Gomes e PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista** [online], v. 32, n. 4, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, 2006, n. 16, pp. 20-45.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Revista Ensaio**, aval. pol. públ. educ. 29 (112), Jul-Sep 2021:718–37. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293> >. Acesso: 02 jul. 2024.

SOUZA C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. 2006 Jul; (16):20–45. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1517-5222006000200003> >. Acesso em: 02 jul. 2024.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: < http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf >. Acesso em: 22 janeiro 2023.

APÊNDICE 1 – Questionários

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

QUESTIONÁRIO – Gestor da EJA (Direção, vice direção, coordenador e CPG)

Data nascimento: ____ / ____ / ____ Cor: _____ Sexo: Feminino(☐) Masculino(☐)
 Gênero: mulher(☐) mulher trans(☐) homem(☐) homem trans(☐) travesti(☐)
 não binário(☐) não quero responder(☐) não sabe(☐) outro(☐)

Religião: católica(☐) umbanda(☐) espírita(☐) evangélica(☐) outra(☐) _____

Naturalidade: _____

Tempo de serviço na educação: _____ Tempo de serviço na EJA: _____

Graduação: Ensino superior(☐) Especialização(☐) Mestrado(☐) Doutorado(☐)

Pós doutorado(☐) Outra(☐): _____

Formações em EJA: Especialização(☐) Mestrado(☐) Doutorado(☐) Pós doutorado(☐)

Outra(☐): _____

Eventos desenvolvidos para EJA em sua escola:

Reside próxima escola: sim(☐) não(☐)

Como se desloca para escola: Caminhando(☐) veículo próprio(☐) transporte coletivo(☐)

1- A alimentação na escola é adequada quanto a qualidade?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)

Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

2- A alimentação na escola é adequada quanto a quantidade?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)

Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

3- Horário de entrada e saída é adequado?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)

Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

4- É necessário ter uniforme na EJA?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)

Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

5- Há restrição de entrada fora do horário?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)

Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

6- A estrutura da sala de aula é adequada?



Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

7- Os materiais didáticos são adequados?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

8- Você apresenta uma boa relação com os outros profissionais?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

9- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do ensino fundamental é adequado?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

10- Os estudantes possuem fácil acesso a secretaria, a biblioteca e a quadra da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

11- Se sente seguro entorno da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

12- Se sente seguro dentro da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

13- Participa das ações de formação ofertadas pela SMED?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

14- As ações de formação ofertadas pela SMED para EJA são adequadas?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

Abaixo, você pode relatar algo não mencionado nas questões anteriores ou complementar alguma resposta.

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES

QUESTIONÁRIO – Professor da EJA

Data nascimento: ____ / ____ / ____ Cor: _____ Sexo: Feminino(☐) Masculino(☐)
 Gênero: mulher(☐) mulher trans(☐) homem(☐) homem trans(☐) travesti(☐)
 não binário(☐) não quero responder(☐) não sabe(☐) outro(☐) _____
 Religião: católico(☐) umbanda(☐) espírita(☐) evangélico(☐) outra(☐) _____
 Naturalidade: _____
 Tempo de serviço na educação: _____ Tempo de serviço na EJA: _____
 Graduação: Ensino superior(☐) Especialização(☐) Mestrado(☐) Doutorado(☐)
 Pós doutorado(☐) Outra(☐) : _____
 Formações em EJA: Especialização(☐) Mestrado(☐) Doutorado(☐) Pós doutorado(☐)
 Outra(☐) : _____
 Forma de ingresso na EJA PBH: _____

Eventos desenvolvidos para EJA em sua escola:

Reside próxima escola: sim(☐) não(☐)
 Como se desloca para escola: Caminhando(☐) veículo próprio(☐) transporte coletivo(☐)

1- A alimentação na escola é adequada quanto a qualidade?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)
 Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

2- A alimentação na escola é adequada quanto a quantidade?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)
 Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

3- Horário de entrada e saída é adequado?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)
 Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

4- É necessário ter uniforme na EJA?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)
 Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

5- Há restrição de entrada fora do horário?

Concordo totalmente (☐) concordo em partes (☐) concordo (☐)
 Discordo totalmente (☐) discordo em partes (☐) discordo (☐)

6- A estrutura da sala de aula é adequada?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

7- Os materiais didáticos são adequados?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

8- Você apresenta uma boa relação com os outros profissionais?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

9- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do ensino fundamental é adequado?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

10- Os estudantes possuem fácil acesso a secretaria, a biblioteca e a quadra da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

11- Se sente seguro entorno da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

12- Se sente seguro dentro da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

13- Participa das ações de formação ofertadas pela SMED?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

14- As ações de formação ofertadas pela SMED para EJA são adequadas?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

15- Ao longo da minha atuação na EJA, é perceptível um número expressivo de estudantes que abandonam os estudos?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()
 Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

16- Quais os principais motivos que você considera como relevante para os educandos abandonar os estudos?

17- Você identifica algum(uns) recurso(s) ou ação (ações) para diminuir o abandono escolar na EJA?

Abaixo, você pode relatar algo não mencionado nas questões anteriores ou complementar alguma resposta.

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA EDUCANDOS

QUESTIONÁRIO – Educando da EJA

Data nascimento: ____ / ____ / ____ **Cor:** _____ **Sexo:** Feminino() Masculino()

Gênero: mulher() mulher trans() homem() homem trans() travesti() não binário() não quero responder() não sabe() outro() _____

Religião: católico() umbanda() espírita() evangélico() outra() _____

Naturalidade (cidade que nasceu): _____

Trabalho: empregado() desempregado() do lar() autônomo()

Renda: até 1 salário mínimo() 1 salário mínimo() 2 a 4 salários mínimos() 5 ou mais salários mínimos() não possui renda()

Reside próxima escola: sim() não()

Como se desloca para escola: Caminhando() veículo próprio() transporte coletivo()

1- A alimentação na escola é adequada quanto a qualidade?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

2- A alimentação na escola é adequada quanto a quantidade?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

3- Horário de entrada e saída é adequado?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

4- É necessário ter uniforme na EJA?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

5- O horário de entrada das aulas é adequado para você?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

6- Há restrição de entrada fora do horário?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

7- A estrutura da sala de aula é adequada?

Concordo totalmente() concordo em partes() concordo()
Discordo totalmente() discordo em partes() discordo()

8- Os professores e professoras tem boa relação com os estudantes?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

9- Os estudantes têm boa relação uns com os outros?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

10- Os materiais utilizados nas aulas pelos professores são adequados para você?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

11- As avaliações e as atividades realizadas nas aulas são adequadas?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

12- O tempo entre o mínimo (6 meses) e máximo (4 anos) de conclusão do ensino fundamental é adequado?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

13- Você vai a secretaria, a biblioteca e a quadra da escola com frequência?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

14- O processo de matrícula foi tranquilo?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

15- Se sente seguro entorno da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

16- Se sente seguro dentro da escola?

Concordo totalmente () concordo em partes () concordo ()

Discordo totalmente () discordo em partes () discordo ()

17- Qual(uais) motivo(s) que te levaria(m) abandonar a escola?

18- Como você soube da EJA nesta escola?

19- Você quer comentar algo que que você não gosta ou que estejam faltando na escola?

APÊNDICE 2 – Projeto de Lei elaborado

PROJETO DE LEI Nº

Diretrizes para garantia de acesso e permanência da criança na escola municipal frequentado por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável.

A Câmara Municipal de Belo Horizonte decreta:

Art. 1º - Esta Lei prevê a garantia de acesso e permanência dos sujeitos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas municipais, por meio do acesso e permanência do filho ou pupilo no mesmo ambiente escolar por meio de salas de acolhimento as crianças.

§ 1º - Considera-se criança para os efeitos desta lei, conforme aponta o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90), sujeitos entre 0 e 12 anos incompletos.

§ 2º - Considera-se filho ou pupilo para efeitos os desta lei, crianças que residem com o estudante da EJA e que não possui na composição familiar da mesma residência, outro responsável legal no mesmo turno do horário escolar.

Art. 2º - Escolas que ofertem EJA no diurno, deverão garantir a matrícula do jovem/adulto/idoso na EJA e da criança em tempo integral na mesma escola.

Art. 3º - Em cada regional, deverá ser ofertada em uma escola referência de EJA, salas de acolhimento as crianças com professores do quadro da Secretaria Municipal de Educação (SMED), bem como, a garantia da segurança alimentar destas crianças.

§ 1º - As escolas referências que não tiverem estrutura física para acolhimento das crianças, poderão ter como anexo, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) mais próxima.

§ 2º - Para garantir a qualidade no atendimento, serão constituídos 3 agrupamentos específicos, cada um em uma sala de acolhimento:

- I. 0 a 2 anos completos.
- II. 3 a 6 anos completos.
- III. 7 a 12 anos completos.

Parágrafo único: o número máximo de crianças por agrupamento se constituirá em:

- IV. 0 a 2 anos completos – 6 crianças por agrupamento.
- V. 3 a 6 anos completos – 12 crianças por agrupamento.
- VI. 7 a 12 anos completos – 16 crianças por agrupamento.

Art. 4º - A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, deverá realizar campanhas publicitárias de chamada pública para matrículas na EJA, que mobilizem os sujeitos que tiveram seus estudos interrompidos ou não iniciados, destacando as possibilidades de permanência como exemplo, aos sujeitos mencionados nesta lei.

APÊNDICE 3 – Projeto de Lei protocolado**CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE****GABINETE DA VEREADORA PROFESSORA NARA**

Belo Horizonte, 21 de maio de 2024.

Recebi nesta data, duas minutas de Projeto de Lei que "*Estabelece Diretrizes de acesso e permanência da criança na escola municipal frequentada por sua mãe, por seu pai ou por seu responsável legal*" referentes ao produto da dissertação de mestrado profissional da UFMG de Diego de Oliveira.

Por ser verdade firmo o presente.


Vereadora Professora Nara