

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

NÍDIA CRISTINA SABINO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: estudo
de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de educação de Belo
Horizonte**

JUIZ DE FORA

2014

NÍDIA CRISTINA SABINO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: estudo
de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de educação de Belo
Horizonte**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Professora Doutora
Thelma Lúcia Pinto Polon.

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

NÍDIA CRISTINA SABINO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de educação de Belo Horizonte

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Thelma Lúcia Pinto Polon
Membro da banca - Orientadora

Victor Cláudio Paradela
Membro interno

Rosália Estelita Gregório Diogo
Membro externo

Ao meu esposo Rodrigo pelo companheirismo e parceria de sempre. Ao meu filho Ian, pelas ausências nesses dois anos. Aos meus irmãos, Amaro, Lígia e Nívea, pessoas essenciais na minha vida. Aos meus pais, Neném e Adalberto, onde quer que estejam essa vitória é em memória deles.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Rodrigo, que ao acompanhar a minha caminhada no mestrado, revelou-se grande companheiro, amparando-me nos momentos mais difíceis, ao dividir as responsabilidades e cuidados com nosso filho.

Ao meu filho Ian, pelas ausências nesses dois anos. Razão de todo o meu esforço e existência!

Aos meus irmãos, Nívea, Lígia e Amaro, mais do que irmãos, meus amigos, companheiros, parceiros de toda a vida. Pessoas essenciais com quem sempre posso contar.

Agradeço ao meu pai, Adalberto e a minha mãe, Neném: Deus os tirou de nós tão cedo, mas o suficiente para serem os responsáveis por toda a minha essência! Essa vitória não é minha, é deles!

Aos meus sogros e cunhada pelo cuidado que tiveram com o Ian durante o tempo em que fiquei em Juiz de Fora para cursar os períodos presenciais: sem a dedicação deles não teria conseguido conciliar maternidade e mestrado.

Às educadoras, educandos e gestores da EJA da Regional Noroeste que se dispuseram, generosa e gentilmente, a participar desta pesquisa, partilhando com essa pesquisadora, suas trajetórias educacionais e de vida. Sem eles este trabalho não seria possível!

Às integrantes da Equipe Pedagógica da Regional Noroeste, Ednéa, Edmary e Iara: sou grata pela disponibilidade, interlocução e aprendizagens.

À Gerente da Regional Noroeste, Jussara, por ter autorizado a realização do estudo de caso em sua regional.

À Gioconda, diretora do CAPE, pelas aprendizagens cotidianas.

À Margô, pela escuta ativa, pela amizade e reconhecimento do meu esforço.

À Carla Silva Machado, que, na condição de assistente de orientação, acompanhou com entusiasmo o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando confiança na minha capacidade de enfrentar e concluir com êxito os desafios do mestrado.

À amiga Isabel: viemos geograficamente de tão longe, mas nos aproximamos de uma maneira que nenhuma distância geográfica dificultará nossa amizade. Obrigada pela escuta, pelos incentivos, confidências e momentos descontraídos.

À amiga Vânia, pelo companheirismo e amizade, partilhar com você esses momentos, fez com que a caminhada se tornasse menos dura e mais prazerosa.

Às colegas de mestrado Shirley e Renata e aos colegas da turma de 2011, pelo convívio e partilha.

A todos que aqui não nomeei e estiveram presentes nesta caminhada. E a tantos outros que me distanciei para que eu pudesse chegar até aqui.

A todas as pessoas que, por motivos diversos, foram excluídas do direito a educação, motivo, mais do que suficiente, que me instigou a essa pesquisa para que, de forma mais qualificada, pudesse continuar lutando e defendendo o direito a uma educação de qualidade, equitativa, pautada no respeito à diversidade, na ética e na justiça social, para TODOS!

[...] os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras progressistas, nos cabe ver o que podemos para competentemente realizar.

FREIRE, 2006.

RESUMO

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços não escolares, pela rede municipal de Belo Horizonte, denominada de Turmas Externas, prioriza o atendimento às pessoas que não vão à escola por motivos diversos, como por exemplo, horários impróprios para frequentar as aulas, distância de sua casa até o ambiente escolar, e até mesmo uma recusa em retornar ao espaço que excluiu esses sujeitos do direito à educação. Esta dissertação descreve e analisa a política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, tendo como percurso metodológico o estudo de caso de uma regional pedagógica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluem: entrevistas com roteiro semiestruturado com os responsáveis pelo desenho e implementação da política, bem como grupos focais com os educandos e educadores das turmas externas da regional selecionada; pesquisa documental, a partir da análise de documentos oficiais sobre a política e dos registros do monitoramento pedagógico da EJA realizado pela equipe pedagógica da gerência regional de educação, além de observação participante. Iniciamos por um resgate dos marcos a níveis mundial, nacional e municipal, que a partir da década de 1990, asseguraram o direito à educação ao longo da vida e que reconheceram a EJA enquanto modalidade da Educação Básica, descrevendo como se deu a implementação, em Belo Horizonte, da alternativa do atendimento da EJA em espaços não escolares. Em seguida, no capítulo dois, apresentamos e analisamos os dados coletados na pesquisa de campo, desvendando as possibilidades, limitações e desafios desta política educacional em relação à diversidade da demanda a que atende, para isso, recorreremos a Paulo Freire (2005, 2006, 2010), Maria Clara Di Pierro (2000, 2001), Moacir Gadotti (2003), Leôncio Soares (2001, 2007), Sérgio Haddad (2000, 2002) e Miguel Arroyo (2005, 2007), autores que têm se debruçado em discutir políticas públicas para a EJA. Por último, no capítulo três, apresentamos o Plano de Ação Educacional com as propostas de melhoria da política analisada. O que se pretende com esta pesquisa é um entendimento maior sobre as especificidades da EJA e de seu atendimento em espaços não escolares, propondo uma reflexão sobre os ideários da educação popular e da concepção de educação ao longo da vida, em relação à atual política de escolarização da rede municipal de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Espaços não escolares. Diversidade.

ABSTRACT

The offer of Education for Youth and Adults in non-school, by the municipal Belo Horizonte, called External Classes, prioritizes care for individuals who do not attend school for various reasons, such as improper schedules to attend classes, distance from his home to the school environment, and even a refusal to return to the space that excluded these subjects the right to education. This paper describes and analyzes the educational policy of offering the EJA in non school in Municipal School of Belo Horizonte, having as the methodological case study of a regional teaching. The instruments used for data collection include: semi-structured interviews with those responsible for the design and implementation of the policy, as well as focus groups with students and teachers of the classes outside of selected regional, documentary research, based on the analysis of official documents on policy and records of monitoring conducted by EJA pedagogical teaching staff of regional management education, and participant observation. Initiated by a rescue of the milestones at global, national and local, which from the 1990s, ensured the right to education throughout life and recognized the EJA as a method of Basic Education, describing how was the implementation in Belo Horizonte, the alternative care of EJA in non school. Then, in chapter two, we present and analyze data collected in the field research, uncovering the possibilities, limitations and challenges of educational policy in relation to the diversity of demand that caters for that, we turn to Paulo Freire (2005, 2006, 2010), Maria Clara Di Pierro (2000, 2001), Moacir Gadotti (2003), Leoncio Soares (2001, 2007), Sérgio Haddad (2000, 2002) and Miguel Arroyo (2005, 2007), authors who have devoted their attention to discuss public policies for the EJA. Finally, in chapter three, we present the Educational Action Plan with proposals to improve the policy analyzed. The aim of this research is a greater understanding of the specifics of the EJA and their care in non-school, offering a reflection on the ideals of popular education and the concept of lifelong education in relation to current policy enrollment in the municipal Belo Horizonte.

Keywords: Education for Youth and Adults. Public Policy. Non-school spaces. Diversity

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE: Associação Internacional de Cidades Educadoras

BA: Brasil Alfabetizado

BH: Belo Horizonte

CAPE: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CEB: Câmara de Educação Básica

CERSAM: Centro de Referência de Saúde Mental

CME: Conselho Municipal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CRAS: Centro de Referência da Assistência Social

DOM: Diário Oficial do Município

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EJA BEM: Educação de Jovens e Adultos do Bolsa Escola Municipal

EJA BH: Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte

EM: Escola Municipal

EP: Educação Popular

EPA: Em processo de alfabetização

EPC: Em processo de certificação

FUNDEB: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GAPED: Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais

GAVFE: Gerência de Verificação e Funcionamento Escolar

GCPF: Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação

GEBAS: Gerência da Educação Básica e de Inclusão

GEFE: Gerência de Funcionamento Escolar

GEOE: Gerência de Organização Escolar

GERMA: Gerência de Manutenção

GERED: Gerência Regional de Educação

GINED: Gerência de Informações Educacionais

GPLI: Gerência de Planejamento e Informação

ILPI: Instituição de Longa Permanência para Idosos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NAPE: Núcleo de Acolhimento dos Profissionais da Educação

NEJA: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

NO: Noroeste

ONU: Organização das Nações Unidas

PBH: Prefeitura de Belo Horizonte

PNE: Plano Nacional de Educação

RME/BH: Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SGE: Sistema de Gestão Escolar

SIMGE: Sistema de Monitoramento de Gestão Escolar

SMED: Secretaria Municipal de Educação

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese dos marcos legais da educação de jovens e adultos na contemporaneidade	34
Tabela 1 - Atendimento da EJA da SMED	35
Tabela 2 - Locais de funcionamento das turmas externas da EJA em BH	38
Tabela 3 - Turmas de EJA da regional Noroeste	45
Tabela 4 - Turmas externas da regional Noroeste	46
Quadro 3 - Caracterização das educadoras das turmas externas da regional Noroeste	67
Quadro 4 - Formalização dos espaços não escolares que funcionam as turmas de EJA	75
Quadro 5 - Síntese das propostas do plano de ação educacional.....	88

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	14
INTRODUÇÃO	18
1 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO DA EJA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	21
1.1 A Educação de jovens e adultos na contemporaneidade: marcos legais aos níveis mundial, nacional e municipal.....	21
1.2 Histórico do atendimento da EJA em espaços não escolares (turmas externas) no município de Belo Horizonte	36
1.3 Complexidade e diversidade dos sujeitos da EJA em Belo Horizonte	42
1.4 Estudo de caso: as Turmas Externas da Regional Noroeste.....	44
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: POSSIBILIDADES E LIMITES	49
2.1 Aspectos metodológicos	50
2.2 Educação Popular e escolarização: paradigma compensatório e emancipatório	53
2.3 A ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores: apresentação e análise dos dados coletados	61
2.3.1 A política educacional na ótica dos educandos	61
2.3.2 A política educacional na ótica dos educadores	67
2.3.3 A política educacional na ótica dos gestores	71
2.4 Entre o proclamado e o efetivado na política pública de atendimento da EJA em espaços não escolares.....	74
2.4.1 Parceria entre os espaços e a SMED	74
2.4.2 O acompanhamento pedagógico às turmas externas.....	78
2.4.3 Formação para os educadores que atuam nesses espaços.....	79
2.5 Análise da política educacional segundo a abordagem do ciclo de políticas	80
3 AMPLIANDO POSSIBILIDADES: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA AS TURMAS EXTERNAS DA EJA EM BH	84
3.1 Plano de Ação Educacional: retomando as limitações encontradas na política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares	86
3.2 Plano de Ação Educacional: detalhamento das propostas	89
3.2.1 Ação 1: Ampliação da Equipe da Regional de Acompanhamento à EJA	89
3.2.2 Ação 2: Simplificar o fluxo para abertura de turmas	90
3.2.3 Ação 3: Formação Continuada dos Educadores da EJA	90
3.2.4 Ação 4: Formalização entre os espaços cedidos e as escolas	93
3.2.5 Ação 5: Construir uma orientação única de procedimento para a alimentação escolar dos educandos das turmas externas.....	93

3.2.6 Mudança de posicionamento do NEJA no organograma da SMED	94
3.2.7 Inclusão da EJA na pauta da Avaliação de Gestão feita pela SMED	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA REGIONAL NOROESTE	106
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COMPONENTE DA GESTÃO DO CAPE.....	107
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS EX- COORDENADORES DO PROJETO EJA-BH E DO NEJA.....	108
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COMPONENTE DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....	109
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	110
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	112
APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DE EDUCADORES.....	113
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que tornamos parte.
(FREIRE, 2001, p.39).

Sou a mais velha de quatro irmãos. Meu pai e minha mãe sempre priorizaram os estudos dos filhos. Meu pai, único homem de seis filhos, trabalhou desde muito cedo para concluir o ensino médio e ser aprovado em concurso público na Petrobrás, onde permaneceu até se aposentar. Minha mãe, tendo estudado até a quarta série, cuidava com muito zelo da casa e dos quatro filhos. Ambos viam a escola como redentora, instrumento de alavanca social.

Sempre estudei em escola pública e, ao longo de minha escolarização, me chamava atenção o fato de alguns colegas ficarem para trás, seja por repetidas reprovações ou pela evasão. Com o tempo, fui percebendo que, na verdade, eram vários colegas que ficavam para trás, e somente alguns conseguiam sucesso. A escola pública tradicional era organizada para ensinar a um aluno ideal, a um aluno exemplar, perfil ao qual pouquíssimos se encaixavam; quanto aos alunos reais, esses a escola pública não conseguia perceber.

Dos seis anos até a entrada na Universidade, tive uma amiga, a Larissa. Estudamos sempre na mesma turma e, já adultas, descobrimos que fazíamos a mesma análise de nossa trajetória escolar: sobrevivemos a uma escola que não sabia que existíamos. O nosso pertencimento racial, de gênero e de classe social foi ignorado por toda a nossa escolarização básica, o que nos marcou profundamente e fez com que, mais tarde, me despertasse uma sensibilidade fundamental para a minha prática pedagógica.

Iniciei minha graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1996. Naquele ano, a Proposta Pedagógica da Escola Plural da prefeitura de Belo Horizonte era ainda recente, e estudamos todos os seus pressupostos; lemos, analisamos e debatemos todos os cadernos que eram produzidos sobre a proposta. Eu me tornei uma entusiasta da Escola Plural; meu sonho era ser professora da rede municipal de Belo Horizonte.

Influenciada pelos (excelentes!) professores que tive na universidade, como Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes, Magda Becker Soares, Antônio Gomes Batista e

Jamil Cury, e pelas reflexões sobre educação popular, diversidade étnico-racial e de gênero e relações entre classe social e fracasso escolar, somadas a minha trajetória de aluna de escola pública tradicional e ao legado familiar de conceber a educação como mecanismo de ascensão social e de transformação da sociedade, moldei minha práxis pedagógica.

Em 1998, após ser aprovada em concurso público para professora da rede municipal de Contagem, consegui o meu primeiro emprego. Fui lotada na E.M. Ivan Diniz Macedo e assumi uma turma de Projeto de Aceleração¹, com 22 alunos de 8 a 14 anos, alguns com várias retenções. Eu era a terceira professora que assumia a turma naquele ano. Quando percebi a diversidade dos meus alunos, tentei colocar em prática o que havia estudado e fiz das minhas aulas um espaço de diálogo, de parceria e de construção de conhecimento significativo para eles. Abandonei o programa oficial do projeto, com seus textos e atividades pensadas para um aluno padrão, e trabalhei temáticas de interesse daquele grupo, como corpo e sexualidade, história e cultura africana e afro-brasileira, letras das músicas que cantavam. Um aluno, em particular, se destacou, pois íamos embora, todos os dias, juntos; pegávamos o mesmo ônibus até o metrô, de lá ia para a universidade e ele para o lixão, trabalhar com a mãe. No outro dia ele chegava, com a mesma roupa do dia anterior, a mochila sem sequer ter sido aberta, e dava um sorriso. Tinha 10 anos e não estava alfabetizado; as outras professoras me falavam que ele não tinha mais jeito, nunca fazia “para casa”, estava sempre sujo e não parava quieto na carteira. Mas tinha jeito sim, eu acreditava nisso. E ele teve jeito: foi alfabetizado. Só não sei se prosseguiu nos estudos.

No ano seguinte, acho que pelo sucesso que tive com uma turma que era vista como perdida, assumi a vice direção da escola e tive oportunidade de conhecer o Ensino Regular Noturno. Vivi de perto as questões de gravidez precoce, das drogas, da violência e, infelizmente, da evasão e da repetência dos estudantes do período. Comecei a me questionar: por que a escola não dá conta da diversidade? Por que a escola insiste em enxergar um aluno que não é o real? E passei então, a questionar a minha visão da escola enquanto redentora.

¹ O Programa de Aceleração da Aprendizagem foi instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visava corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. As turmas de aceleração eram constituídas por alunos da 2ª a 5ª séries, com históricos de repetências e/ou defasagem na aprendizagem.

Em 2002, fui aprovada em dois concursos públicos, um para pedagoga na rede municipal de Betim e outro, onde realizei meu sonho, para professora da rede municipal de Belo Horizonte. Foi minha trajetória na rede municipal de Belo Horizonte que despertou meu interesse na temática desta pesquisa.

Na rede municipal de Belo Horizonte, tive experiências diversificadas e intensas: fui professora no Ensino Regular Noturno e na Educação de Jovens e Adultos na EM Vila Pinho; fui coordenadora pedagógica e também professora da EJA da EM Pedro Nava. A Escola Plural, proposta cuja teoria eu conhecia na ponta da língua e a qual idealizei fazer parte, não cheguei a vivenciar na prática, mas conseguia perceber que seus pressupostos de inclusão e respeito à diversidade estavam presentes nos discursos e até em algumas práticas, mas isso é discussão para outra pesquisa.

Em 2006, fiz uma seleção na Secretaria Municipal de Educação (SMED), e passei a compor o quadro técnico desde então. Inicialmente atuei na SMED como formadora de professores e coordenadores do Ensino Fundamental, na área de alfabetização e gestão pedagógica. Posteriormente, integrei a equipe de Monitoramento do Ensino Fundamental, onde tive a oportunidade de acompanhar a gestão de três escolas municipais. Dessa experiência, destaco a minha atuação em uma escola cujo grupo de professores do 3º ciclo tinha como prática a enturmação homogênea dos alunos - os estudantes mais “problemáticos”, tanto na disciplina, quanto na defasagem da aprendizagem, eram agrupados numa mesma turma e permaneciam assim até o final do ciclo, sem expectativas de aprendizagem, excluídos do direito à educação, dentro da própria escola. Após várias conversas com o grupo de professores, com a direção, com a coordenação e com os alunos, consegui que esse agrupamento fosse desfeito, que repensassem essa prática segregadora. Tive que me reunir com vários pais, das outras turmas, que não queriam que seus filhos “se misturassem” com esses alunos. Ao final do ano, os próprios professores optaram em continuar com agrupamentos heterogêneos para o próximo período letivo, e já não estavam tão resistentes às propostas de intervenção pedagógica.

Entretanto, foi somente em 2011, quando chamada a fazer parte do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, da SMED, que o interesse de pesquisar a oferta da EJA em espaços não escolares surgiu. Primeiro, pois ela está alicerçada nos ideários da Educação

Popular, aos quais devido a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, me identifico. Segundo, por que todos os alunos que vi serem “expulsos” da escola tradicional seja por fatores intraescolares ou por determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero ou etnia, em alguma fase da vida, se fazem presentes na EJA. Terceiro, pelo desejo em compreender uma política que vai à contramão da história: não é o povo que se desloca para a escola, é a escola se deslocando para onde o povo está.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas municipais de Belo Horizonte destina-se aos cidadãos acima de 15 anos que não frequentaram e/ou não concluíram o ensino fundamental, e é realizada na forma presencial, exercida por professor concursado da prefeitura, formado em nível superior. Sua oferta acontece tanto no período diurno quanto no noturno, conforme demanda da população. As turmas são formadas nas escolas municipais e em espaços não escolares, denominados de turmas externas e vinculados às escolas municipais mais próximas.

O público da EJA é constituído por jovens, adultos e idosos aos quais foi negado o direito à educação durante a infância, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino especificamente pensada para uma parcela da população que não se define, tão somente, pelo recorte cronológico da juventude, da vida adulta ou da terceira idade, mas em razão da diversidade cultural e social esses sujeitos demandam uma política pública diferenciada.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), visando a garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem, desde 2004, atendendo a esse público em espaços não escolares pertencentes a instituições parceiras que, além de desenvolverem as atividades que lhe são próprias, recebem os educandos e educadores em seus espaços para a realização das aulas.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares prioriza o atendimento às pessoas que não vão à escola por motivos diversos, como, por exemplo, horários impróprios para frequentar as aulas, distância de sua casa até o ambiente escolar, e até mesmo uma recusa em retornar ao espaço que excluiu esses sujeitos do direito à educação. São sujeitos idosos, moradores de rua, trabalhadores, mães, prostitutas, grupos evangélicos, portadores de sofrimento mental e outros que possuem barreiras físicas e simbólicas para retornar ao espaço escolar.

Esta dissertação tem por objetivo descrever e analisar como se dá o atendimento da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). Para seu desenvolvimento foi

realizada uma pesquisa de campo, na modalidade estudo de caso qualitativo, junto à equipe pedagógica da regional Noroeste² e pessoas envolvidas diretamente no desenho, implementação e monitoramento da política.

De acordo com Deus (2011), o estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. Nesse sentido, ao investigar empiricamente uma regional, pretendemos que esta pesquisa possibilite compreender como se dá o atendimento da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares e, assim, identificar os principais desafios enfrentados, analisá-los e tentar propor intervenções, sob o ponto de vista da gestão municipal, para melhoria desse atendimento.

Para atingir esses propósitos, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, explicitamos os principais movimentos internacionais, nacionais e municipais de defesa da educação como direito e do reconhecimento legal da EJA enquanto uma modalidade da Educação Básica. Procuramos dar destaque a regulamentação da EJA na RME/BH e contextualizar a origem da política de atendimento da EJA em espaços não escolares, descrevendo o contexto de atendimento da Regional Noroeste de Belo Horizonte.

No segundo capítulo, objetivando analisar essa política educacional, recorreremos a pesquisadores que têm se dedicado a discutir as políticas públicas e os desafios para a Educação de Jovens e Adultos, como Paulo Freire (2005, 2006, 2010), Maria Clara Di Pierro (2000, 2001), Moacir Gadotti (2003), Leôncio Soares (2001, 2007), Sérgio Haddad (200, 2002) e Miguel Arroyo (2005,2007), procurando situar as discussões teóricas a respeito da Educação Popular (EP), do conceito de Cidades Educadoras, das concepções de educação na perspectiva da emancipação e da regulação, a partir dos resultados encontrados na pesquisa de campo. Essas análises nos propiciaram apontar quais as possibilidades e os desafios encontrados na implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente, para a oferta da EJA em espaços não escolares.

Concluídas as análises e desnudando quais as concepções e perspectivas ideopolíticas que perpassam a política educacional investigada, prosseguimos para

² O município de Belo Horizonte está dividido em nove regionais (Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Centro-sul, Barreiro, Pampulha, Venda Nova e Norte). Em cada regional tem uma gerência de educação responsável pelo acompanhamento pedagógico em todas as modalidades de ensino ofertadas pelo município.

a proposição de ações, no terceiro capítulo desta dissertação, objetivando propor melhorias para as lacunas encontradas. Detalhamos cada proposta do Plano de Ação Educacional (PAE), esclarecendo o objetivo de cada uma, os responsáveis pela execução e quais os impactos esperados com a implementação de cada proposta apresentada.

No quarto e último capítulo desta dissertação, pontuamos algumas reflexões frente aos desafios encontrados na implementação de políticas públicas para a EJA. As reflexões sinalizam à compreensão da Educação de Jovens e Adultos para além da escola e como garantia do direito de todos, independente da idade, gênero, etnia, orientação sexual e classe social, a uma educação efetivamente equitativa e de qualidade.

1 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO DA EJA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 1982, p.17).

Este capítulo descreve a política de atendimento da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares, denominados de Turmas Externas, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O estudo visa a compreender o contexto em que emergiu a EJA em espaços não escolares como uma política pública de garantia de equidade educacional, e apontar suas especificidades e desafios.

O texto está organizado a partir de quatro eixos fundamentais que orientarão o percurso de reconhecimento de alguns pressupostos dessa política de atendimento. O primeiro deles está associado ao resgate da trajetória da EJA na rede municipal de Belo Horizonte, destacando-se as bases legais e os princípios que nortearam essa modalidade de ensino no contexto mundial, nacional e municipal. O segundo descreve o histórico do atendimento da EJA em espaços não escolares no cenário do município de BH. O terceiro se dedica a caracterizar a complexidade e diversidade dos educandos da EJA. O último eixo trata das especificidades das Turmas Externas da regional Noroeste.

1.1 A Educação de jovens e adultos na contemporaneidade: marcos legais aos níveis mundial, nacional e municipal

As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos têm seu início com a Constituição Federal de 1988, pois é ela que reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, cuja proteção ultrapassa o interesse meramente individual, já que se constitui como parte das condições para a existência da dignidade de toda pessoa humana.

O artigo 208 da Constituição Federal originariamente dizia que:

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
(BRASIL, 1988).

Esse dispositivo legal fundamenta o princípio do direito subjetivo e reconhece a luta dos movimentos sociais em prol do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social a todos os cidadãos brasileiros, explicitando a preocupação com aqueles que não tiveram condições de escolarização na sua infância e na adolescência.

Vale destacar que, apesar dos avanços no reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito, a Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996, que resultou na Lei nº 9424/96, modificou, entre outros³, os incisos I e II do art. 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (BRASIL, 1988).

Pela nova redação, desaparece o caráter de obrigatoriedade de Ensino Fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, cabendo ao Estado somente assegurar a oferta gratuita dessa modalidade de ensino. Ou seja, retira-se a categoria de direito público subjetivo.

No tocante ao financiamento, essa retirada é confirmada com o veto do presidente Lula à Lei 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), impedindo que as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito de cálculo do fundo.

[...] a Lei 9424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 123).

³ A Emenda Constitucional 14 modificou os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

No âmbito mundial, a ONU instituiu 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse ano, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que além de estabelecer metas para a redução do analfabetismo, reconhecia a educação como estratégia de desenvolvimento social e econômico, nessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1993 a Declaração de Nova Delhi tratou da questão do analfabetismo, consolidando o Grupo dos Nove⁴ países mais populosos e com problemas acentuados quanto à universalização da Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos, que deveriam traçar políticas públicas de ação efetiva.

Voltando ao âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/1996), mesmo tendo sido sancionada após a promulgação da Emenda Constitucional 14, retoma a redação original da Constituição Federal de 1988 e a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, pela LDB, o direito ao Ensino Fundamental por parte daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria volta a ser direito público subjetivo.

Ressaltam-se, ainda, dois artigos em que são assegurados o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo; e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. Nesse sentido, a mencionada lei determina:

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

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

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

Importante registrar que, apesar das conquistas legais que a LDB trouxe para a EJA, ainda manteve uma visão supletiva dessa modalidade de ensino, como afirma Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

⁴ Participam desse grupo: Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996 [...] manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a esta forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo do sistema. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67).

Para esses autores, essa visão supletiva da LDB em relação à EJA, fez com que muitos municípios aproximassem a EJA do ensino regular acelerado, além de constituir-se numa estratégia para driblar a restrição do Fundef.

Já no âmbito municipal, um marco significativo na história da EJA em Belo Horizonte, foi a implantação da Escola Plural⁵ a partir de 1995. O programa propunha o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino baseados na acumulação e transmissão de conhecimentos; eliminava os mecanismos de reprovação escolar e propunha uma nova relação com o conhecimento, dando ênfase a uma perspectiva globalizadora e interdisciplinar.

A Escola Plural centrou-se em quatro grandes núcleos considerados vertebradores (DALBEN *et al.*, 2000). O primeiro núcleo se referia aos eixos norteadores da escola, que se caracterizavam por uma intervenção coletiva mais radical, pela sensibilidade em relação à totalidade da formação humana, pela valorização da escola como tempo de vivência cultural, pela compreensão do ambiente escolar como espaço de produção cultural, pela consideração das virtualidades educativas da materialidade da escola, pelo respeito à vivência de cada idade de formação sem interrupção e pela busca de processos de socialização adequados a cada idade – mudanças que envolvem a constituição de ciclos de formação e de uma nova identidade da escola e dos profissionais.

O segundo núcleo envolvia a reorganização dos tempos escolares; o terceiro compreendia os processos de formação plural e o quarto eixo ressignificava a avaliação na Escola Plural.

Os núcleos e eixos norteadores do programa foram objeto de discussão nas escolas e se constituíram em referências para a reflexão acerca das dimensões

⁵ A Escola Plural foi uma proposta pedagógica implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em 1995 para o 1º e 2º ciclos e em 1996 para o 3º ciclo e EJA. A proposta procurou romper com a cultura tradicional da escola pública, com uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, que levasse em conta múltiplas dimensões da formação da pessoa humana e na qual os alunos das classes populares tivessem condições de ser bem-sucedidos. Buscava-se responder aos desafios presentes nas políticas públicas para expandir o Ensino Fundamental e, especialmente, melhorar a qualidade da escola pública.

formadoras da vida adulta, o perfil dos educandos jovens e adultos, a adequação dos tempos e espaços escolares e para repensar a prática pedagógica da EJA.

Em 1997, foi realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia), em Hamburgo, na Alemanha, outro marco importante na luta para efetivação do direito à EJA. A Declaração de Hamburgo, elaborada durante a conferência, confirmou o entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como processos que ocorrem ao longo da vida, propondo o sentido de aprender para toda a vida como direito de todo cidadão e condição para que o indivíduo possa participar da construção de uma sociedade mais justa, solidária, tolerante e sustentável.

A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades na sociedade. (Declaração de Hamburgo, art. 3º).

Além da aprovação da Declaração de Hamburgo, a V Confinteia adotou uma Agenda para o Futuro, que incluiu a Década Paulo Freire da Alfabetização. De acordo com Vieira (2006), em decorrência da V Confinteia, surgiram no Brasil, a partir de 1998, os fóruns municipais e estaduais de EJA:

[...] em decorrência da V Confinteia [...] houve uma intensa movimentação de diversos atores e segmentos que atuavam na EJA: secretarias estaduais e municipais, universidades, movimentos sociais, sindicatos, setores empresariais, etc. Em meio a um processo de desobrigação governamental com relação às políticas de EJA, a sociedade civil se articulava para opor resistência à desconstrução dos direitos educativos conquistados na transição democrática, dando origem ao surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional. (VIEIRA, 2006, p. 251).

Os fóruns de EJA buscam, portanto, estabelecer interlocução com os organismos governamentais, articulando, socializando e intervindo nas políticas públicas de EJA, além de promover debates sobre questões relativas às especificidades desta modalidade de ensino.

Vieira (2006) prossegue dizendo que dez anos depois da Conferência que aprovou a Declaração Mundial de Educação para Todos, foi realizada, em Dacar, Senegal, uma avaliação e uma retomada dos compromissos de Jomtien, na

Tailândia, visto que, apesar dos avanços alcançados, nenhum dos compromissos assumidos, em 1990, pelos governos que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos foi inteiramente cumprido.

O Marco de Ação de Dacar, que tem o Brasil como um dos países comprometidos, estabeleceu um pequeno conjunto de metas concretas para 2015, das quais duas referem-se especificamente à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos. A primeira se refere à garantia das necessidades básicas de aprendizagem dos jovens para que sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados; a segunda trata dos níveis de alfabetização de adultos, instituindo como meta, até 2015, o alcance de 50% de melhoria nos índices que aferem tais níveis, em particular no caso das mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos.

Outro marco nacional importante foi a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer CNE/CEB nº 11, de maio de 2000 e da Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Oliveira (2012) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA trouxeram um encaminhamento específico para essa modalidade de ensino, que até então não contava com documentos apropriados para sua implementação, estando à mercê das leis do ensino fundamental destinado às crianças e adolescentes, com algumas adaptações. O documento foi um marco histórico para a EJA em nosso país, pois, pela primeira vez, foi possível, a partir de prerrogativas legais claramente estabelecidas, a construção de uma proposta pedagógica de EJA para as escolas. As Diretrizes, segundo esse autor, reconheceram as especificidades da modalidade relacionadas à frequência, carga horária, avaliação, registro e documentos apropriados, chamaram a atenção para os encaminhamentos metodológicos adequados, que respeitassem o jovem, o adulto e o idoso como tal, não confundindo seus aspectos associados ao desenvolvimento e aprendizagem com aqueles característicos da infância.

Objeto de estudo e debates nas escolas e no interior da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Parecer nº 11/2000 é tomado como instrumento de mudança na política de atendimento do público jovem e adulto na Rede Municipal de Ensino. Segundo esse parecer, a escola para jovens e adultos precisa cumprir, ao mesmo tempo, a função reparadora (pelo esforço de superar a injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira, privando-os do direito

de frequentar a escola), a função equalizadora (ante a necessidade de se oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando-se estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem) e a função qualificadora (propiciando a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, assegurando-lhes as necessárias condições para que, em qualquer momento da vida, exerçam seu direito de aprender). Isso diante do argumento de que os educandos não são iguais, nem em seus níveis de escolarização, nem nas suas modalidades de aprendizagem. O Parecer nº 11/2000, destaca que:

É necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade, nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto equalizador, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE/CEB 11/2000).

Desde então, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte conduziu o processo da discussão da regulamentação da EJA, dando origem à elaboração e aprovação do Parecer nº 093, de 07 de novembro de 2002, e da Resolução nº 001, de 05 de junho de 2003. Ambos definem a estrutura e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, nas escolas, sob a forma presencial, como uma modalidade da Educação Básica.

O Parecer nº 093/2002 busca mapear o perfil dos educandos da EJA, definir critérios de certificação dessa modalidade educativa, estabelecer princípios de organização do trabalho pedagógico, bem como tempo de formação docente e duração do curso. O parecer é considerado outro marco referencial para a política de jovens e adultos na prefeitura de Belo Horizonte por agregar diretrizes e regulamentar a oferta dessa modalidade de ensino no município. Define que a matrícula e a certificação podem ocorrer em qualquer momento do processo educativo, e que para isso o curso terá uma carga horária anual de 480 horas. Em virtude da especificidade do público da EJA, os educadores terão um tempo de trabalho diferenciado. De sua carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos, 12 horas serão destinadas ao efetivo trabalho com os educandos. O tempo restante será destinado ao planejamento, estudo e formação em serviço.

O Parecer destaca, ainda, as experiências da educação popular como fonte de conhecimento e de inspiração na organização do trabalho pedagógico:

No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar (CME/BH PARECER nº 093/2002, p.8).

De acordo com o Parecer nº 093/2002, a autorização de funcionamento da modalidade de EJA está condicionada à elaboração da Proposta Político Pedagógica. Cabe à escola definir sua proposta de trabalho, mediante a caracterização de seu público, estabelecer os critérios de avaliação, certificação e duração do curso. E cabe à Secretaria Municipal de Educação acompanhar a elaboração da proposta pedagógica.

Tanto o Parecer nº 093/2002 quanto a Resolução nº 001/2003 têm como princípios a educação como direito e a inclusão, na perspectiva do reconhecimento da diversidade.

Considerando a ausência de recursos financeiros federais específicos para a Educação de Jovens e Adultos, a SMED optou por ofertar 10.500 vagas e estabeleceu critérios para a oferta dessa modalidade nas escolas municipais de Belo Horizonte: existência de demanda para a EJA, localização em área de vulnerabilidade social, oferta do ensino fundamental completo, bem como a construção de uma proposta pedagógica para esse público.

Nesse período, a política de atendimento à Educação de Jovens e Adultos do município de Belo Horizonte constituía-se em quatro linhas mestras que se mantiveram entre os anos de 2004 e 2008 – são elas, segundo Silva *et al.* (2006): Ensino Fundamental Regular Noturno, modalidade EJA nas escolas, Brasil Alfabetizado⁶ e Projeto EJA BH.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto

⁶ O Brasil Alfabetizado é um programa do governo federal, desenvolvido em todo o território nacional, com o objetivo de alfabetizar jovens a partir dos 15 anos, por meio da transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados que aderem ao programa e por meio do pagamento de bolsas-benefício a voluntários que atuam como professores de alfabetização.

nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9424/1996, que vigorou de 1998 a 2006, garantiu fundos para o EJA, mesmo que escassos. Conforme determina o art. 11, da Lei nº 11.494/2007, "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." Gomes (2011) ressalta que:

Após ter sofrido com condições adversas de financiamento, impostas pela exclusão do cômputo das matrículas de EJA do Fundef, no período 1996-2006, a EJA vislumbrou um cenário mais promissor a partir da sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse fundo são consideradas as matrículas de EJA bem como as de EJA integradas à educação profissional para repartição dos valores globais. Em 2010, os coeficientes de distribuição de recursos definidos para essas matrículas foram de 0,80 e 1,20, respectivamente. (GOMES, 2011, p.21).

A expectativa com a implementação do Fundeb, era que as ofertas de educação pelo poder público para a população jovem e adulta fossem impulsionadas, visto que substituíra a política focalizadora do Fundef, de investimento prioritário no Ensino Fundamental, expandindo os fundos para toda a Educação Básica.

No que tange à completude da Educação Básica, além da implementação do Fundeb, que deverá durar até 2020, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, alterou o inciso I do art. 208 da CF/1988, expandindo a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 4 a 17 anos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009).

Carvalho citado por Machado (2011) afirma que a EC nº 59/2009, ao traçar parâmetros etários para a obrigatoriedade, não colabora para o acesso de todos à educação, deixando ao entender dos gestores que somente a idade referida na legislação, deve ter prioridade de oferta.

Nesse contexto, entre a implementação do Fundeb e da EC nº 59/2009, é que a Secretaria Municipal de Educação optou por encerrar as atividades específicas do ensino regular noturno, transformando-o em EJA. As escolas que possuíam essa modalidade deviam se adequar a nova determinação e as regionais fizeram a vinculação das turmas do Projeto EJA/BH às escolas mais próximas. Dessa forma, a partir de 2009, a rede municipal passou a ofertar somente a modalidade EJA em espaços escolares e não escolares e manteve o Projeto Brasil Alfabetizado.

A partir de 2010, a Secretaria Municipal de Educação construiu uma política de monitoramento da gestão pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, com base no Programa de Monitoramento do Ensino Fundamental, com o objetivo de, segundo os documentos oficiais:

[...] garantir maior uniformidade às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas diversas instituições escolares, por um lado, sem desconsiderar as particularidades relativas aos espaços e às temporalidades escolares e às diversas faixas etárias dos/as educandos/as de EJA, por outro. (SMED, 2010, p. 2).

De acordo com o documento oficial, o que se propõe é arquitetar estratégias de coleta e organização de dados e informações concernentes aos processos de ensino, aprendizagem e frequência dos estudantes da EJA, para subsidiar a elaboração e a execução das políticas pedagógicas dessa modalidade de ensino na rede municipal de Belo Horizonte, visando à melhoria da qualidade do ensino:

O pressuposto das ações de monitoramento será de investigar, registrar e analisar os processos de ensino e aprendizagem das Escolas de EJA, procurando orientar e intervir na organização desses agrupamentos internos e externos, em sua dinâmica e no seu fazer pedagógico, por meio do diálogo e do respeito aos diversos ritmos. A ação da equipe de monitoramento na escola consiste em um trabalho que articula as diretrizes e orientações gerais da RME-BH com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da escola. Constitui, portanto, em estar junto com a escola conhecendo e respeitando as suas especificidades e necessidades, subsidiando, orientando e organizando seu funcionamento, a partir da legislação vigente (SMED, 2012, p. 5).

Para a efetivação desse programa, atuam conjuntamente a equipe pedagógica do Núcleo de EJA da SMED (NEJA), as equipes pedagógicas das regionais, as equipes da Gerência do Programa Família Escola, as equipes de inclusão, o Núcleo de Relações étnico-raciais e de gênero, bem como outros setores da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa mesma época, visando a mensurar a qualidade de ensino ofertado pelo município, foi implementado o AVALIA BH EJA. Pela primeira vez, uma avaliação externa foi implementada nessa modalidade de ensino na rede municipal. Inicialmente, em 2010, foi utilizada a avaliação do 5º ano do ensino fundamental das crianças e adolescentes, sem nenhuma adequação ao público adulto. Várias dificuldades foram encontradas nessa primeira avaliação: a inadequação da avaliação ao público adulto, falta de uma uniformidade na organização das turmas de EJA, falta de uma matriz curricular da EJA, falta de compreensão dos professores do que era uma avaliação sistêmica, seus objetivos e potencialidades. A partir disso, as escolas municipais foram orientadas a organizar as turmas de EJA em apenas duas classificações: turmas em processo de alfabetização (EPA) e turmas em processo de certificação (EPC).

A Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais (GAPED) da SMED, em 2011, aplicou o segundo AVALIA BH EJA, tendo preocupação maior com o público específico da Educação de Jovens e Adultos:

Nós pegamos os descritores do 3º e 4º ano e passamos para o NEJA. A equipe do NEJA discutiu quais descritores seriam os melhores descritores para a prova das turmas de alfabetização. E para as turmas de certificação, foram selecionados itens do 5º e 6º anos. A partir daí, montamos quatro provas: Língua Portuguesa e Matemática de alfabetização e Língua Portuguesa e Matemática de certificação. (GAPED, 2012).

Naquele mesmo ano, a SMED publicou o ofício nº 092, de 26 de janeiro de 2011, com orientações gerais para a organização da EJA. O principal objetivo dessas orientações foi dar continuidade ao processo de reorganização do atendimento ao público da EJA, articulando toda a oferta dessa modalidade de ensino em torno de uma proposta única de organização. Além de prever o tempo mínimo de 240 horas e máximo de 1920 para a certificação na EJA, o documento afirma a importância de se apurar e registrar a frequência dos educandos:

[...] a frequência do estudante é diária e deverá ser lançada no diário de classe. Não há reprovação por frequência na EJA. Para os estudantes menores de 18 anos com infrequência, sendo cinco faltas consecutivas ou 10 alternadas, a escola deverá utilizar mecanismos para localizá-lo e reconduzi-lo às aulas... utilizando estratégias como carta, visita, ligações e outros procedimentos que deverão estar registrados na pasta do estudante. (SMED, 2011, p. 3).

Na EJA, a frequência não se configura como critério de avaliação e reprovação; o educando é avaliado de acordo com a Proposta Pedagógica de cada escola, pelo desenvolvimento apresentado no período frequentado. Como na RME/BH o educando pode ser certificado em qualquer momento (entre as 240 e 1920 horas), suas faltas, apesar de registradas, não são consideradas em seu aproveitamento geral. Essas orientações reforçam, ainda, as especificidades do atendimento nos espaços não escolares:

[...] o tempo diário deverá ser de, no mínimo, três horas, excluído o intervalo para merenda. No caso das turmas com atendimento específico (Centro de convivência, Centro de referência em Saúde mental, etc.) a duração da aula será discutida e acordada com as Gerências Regionais de Educação e o NEJA, sendo que a definição constará no PPP da escola responsável pela turma (SMED, 2011, p. 3).

No ano de 2012, além das equipes regionais de Monitoramento da Gestão da EJA acompanharem a implementação dessas orientações nas escolas, outras ações aconteceram visando à garantia da oferta de uma educação de qualidade. A GAPED e o NEJA, procurando incorporar e adequar a avaliação educacional na EJA, introduziram a Avaliação Diagnóstica da EJA, nos meses de abril e agosto e deram continuidade ao AVALIA BH EJA no mês de outubro.

Com os resultados do AVALIA BH EJA, as instâncias gestoras mais elevadas de Belo Horizonte podem planejar a execução de políticas públicas, criar metas de qualidade e equidade educacionais, promover mecanismos de formação continuada e implementar medidas de responsabilização. Por sua vez, os gestores das unidades escolares podem, e devem, com base nesses resultados, elaborar a sua avaliação institucional e o projeto de escola, bem como monitorar a qualidade do ensino ofertado. (SMED, 2012, s/p).

Foram promovidas oficinas de elaboração de itens⁷ com os educadores e encontros de formação regionalizados para discussão e implementação das Proposições Curriculares da EJA, tendo como meta consolidar uma política pública para a EJA no município de Belo Horizonte.

⁷ Item é o nome dado para as questões que compõem a avaliação em larga escala, é constituído por enunciado, suporte, comando e alternativas de respostas, com uma diferença das propostas em sala de aula, pois o item avalia apenas uma habilidade, aborda uma única dimensão do conhecimento. No caso, os educadores da EJA da rede municipal construíram os itens de Língua Portuguesa e Matemática, níveis de Alfabetização e Certificação. Alguns dos itens aprovados foram utilizados no AVALIA BH EJA de 2012.

É importante registrar que a realização, em 2009, da VI Confinteia, em Belém-PA, no Brasil, veio ao encontro de uma política pública que vem se construindo nacionalmente na Educação de Jovens e Adultos. O Marco de Belém, como é chamada a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, reafirmou a importância de se garantir uma educação com qualidade social ao longo da vida:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (Marco de Ação de Belém, 2009, art. 7).

Cabe assinalar que o Plano Nacional de Educação (PNE)⁸, sancionado em janeiro de 2001, entre outras medidas, estabelece programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. Entretanto, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011, mostra que o país ainda detém grandes índices de analfabetismo; são 13,9 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, o que corresponde a aproximadamente 10% da população. Em Minas Gerais, 1,6 milhões de pessoas não sabem ler e escrever (8,3%); Belo Horizonte aparece, nessas pesquisas, como a capital que possui o pior índice de analfabetismo entre as capitais do Sudeste – são 69.183 pessoas, quase 3% da população do município.

Os dados do IBGE evidenciam a urgência no investimento nessa modalidade de ensino, que ainda está longe de atingir as metas estabelecidas pelo PNE (2001), pela Declaração Mundial de Educação para todos (1990), pelo Marco de Ação de Dacar (2000) e pelo Marco de Belém (2009). O novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)⁹, por exemplo, evidencia que o analfabetismo tem resistido às determinações legais, pontuando a necessidade do envolvimento dos governantes com o desafio em reduzir as taxas de analfabetismo da população de idade igual ou superior a quinze anos.

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do Magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do poder público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional brasileira.

⁹ O PNE estipula na meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Até aqui, foram evidenciados alguns dos marcos mais significativos das legislações e políticas públicas para a EJA, que se colocaram presentes no cenário internacional, nacional e municipal, a partir da década de 90. Haddad e Di Pierro (2000) confirmam a importância dessas iniciativas e sua influência no alargamento de alguns direitos sociais, dentre eles, a educação, aprofundando os argumentos sobre a década de 90 como de organicidade e institucionalidade para os movimentos sociais de base popular.

A análise desses movimentos internacionais, nacionais e municipais, além de possibilitar conhecer as tendências e os parâmetros das políticas oficiais da EJA, permite perceber as contradições e congruências entre os compromissos assumidos mundialmente e a política educacional posta em prática no nosso país e no município de Belo Horizonte, como retoma o quadro síntese apresentado a seguir.

Quadro 1 - Síntese dos marcos legais da educação de jovens e adultos na contemporaneidade

(continua)

Marcos Internacionais			Marcos Nacionais			Marcos Municipais		
Ano	Marco	Ações	Ano	Marco	Ações	Ano	Marco	Ações
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jointiem, na Tailândia.	Educação como estratégia para o desenvolvimento.	1988	Constituição Federal	Direito de todos a educação, independente da idade	1995	ESCOLA PLURAL	Reorganização dos tempos, espaços – inclusão e diversidade
1997	V Confinteia, Declaração de Hamburgo.	Educação ao longo da vida, chave para o séc. XXI.	1996	LDB 9394	EJA como modalidade da Ed. Básica	1998	Fóruns municipais e estaduais de EJA	Luta e interlocução governamental – garantia dos direitos
2000	Marco de Ação de Dacar, Senegal.	2015: melhoria dos níveis de alfabetização em 50%.	1996	9424 FUNDEF	Veto do presidente Lula ao computo das matrículas de EJA	2002	Parecer 93	Regulamentação da EJA na RMBH
2009	VI Confinteia, Marco de Belém.	Qualidade social da educação – reafirmação da educação ao longo da vida.	2000	Parecer CNE/CEB n. 11. Resolução n. 5	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a escola deve cumprir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora	2003	Resolução 001	Definem a estrutura e organização da EJA nas escolas municipais
			2001 a 2011	PNE – Lei 10 172	Erradicar o analfabetismo – alfabetizar 10 milhões	2008/2009	Fim do Ensino Regular noturno, somente a modalidade EJA	Propostas Pedagógicas das escolas Início das discussões curriculares
			2007	11 494 FUNDEB	Garantia de recursos com a inclusão da EJA	2010	AVALIA BH EJA	Avaliação externa Monitoramento da gestão
			2009	Emenda Constitucional nº 59	Expandiu a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de 4 a 17 anos, alterando o inciso I do Art. 208 da CF/88.	2011	Ofício 92	Diretrizes comuns de organização da EJA

(conclusão)

Marcos Internacionais			Marcos Nacionais			Marcos Municipais		
Ano	Marco	Ações	Ano	Marco	Ações	Ano	Marco	Ações
			2011 a 2020	PNE Lei 8035	Erradicar até 2020 o analfabetismo absoluto e reduzir até 50 % a taxa de analfabetismo funcional.	2011	Ofício 92	Diretrizes comuns de organização da EJA
						2012	Avaliação Diagnóstica	Continuação do processo de construção das diretrizes curriculares Monitoramento da gestão e da frequência dos educandos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Marcos Legais da EJA, 2013.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte atende a aproximadamente vinte mil educandos, que representa cerca de 30% da população analfabeta de Belo Horizonte. São 103 as escolas municipais (Tabela 1) que possuem autorização para ofertar essa modalidade de ensino.

Tabela 1 - Atendimento da EJA da SMED

Regionais	Total de escolas	Turmas sede	Turmas externas	Total geral de turmas	Total geral de educandos
BARREIRO	17	91	27	118	3515
CENTRO-SUL	9	70	36	106	2973
LESTE	7	36	9	45	1241
NORDESTE	15	73	11	84	2525
NOROESTE	10	34	17	51	1426
NORTE	13	60	7	67	2007
OESTE	7	43	18	61	1882
PAMPULHA	11	55	16	71	1742
VENDA NOVA	14	80	7	87	2673
Total no município	103	542	148	690	19.984

Fonte: SMED/GPLI/Gined – SGE. Dado extraído em 10/08/2012.

Das 690 turmas de EJA, 542 turmas funcionam em salas nas escolas municipais e 148 turmas funcionam em espaços não escolares - Turmas Externas, ou seja, cerca de 20% das turmas de EJA do município. E é exatamente sobre esse atendimento em espaços não escolares que o próximo tópico irá tratar, resgatando

como surgiu a demanda para esse tipo de oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte.

1.2 Histórico do atendimento da EJA em espaços não escolares (turmas externas) no município de Belo Horizonte

A oferta da modalidade da EJA em espaços não escolares no município de Belo Horizonte surgiu em 1997, a partir da demanda, do Programa Bolsa Escola Municipal, de alfabetização das mães bolsistas que precisavam aprender a ler e escrever o próprio nome para assinar o benefício, além de acompanhar a vida escolar dos filhos, como explicita Oliveira (2012):

A elaboração da proposta de alfabetização das mães de alunos do Programa Bolsa Escola foi desencadeada por duas contradições empíricas: a existência de um número expressivo de pessoas (em torno de 40%) que não sabiam assinar, tendo, assim, dificuldade em receber o benefício do filho e a inexistência de espaços escolares para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagens desse público. Isso porque, na rede municipal de ensino, com exceção de um estabelecimento educativo, as escolas que oferecem a EJA funcionam apenas no noturno; o que é um obstáculo à escolarização dessas senhoras. Para elas, o horário mais adequado para se estudar é o diurno, seja por questões de segurança, seja por questões familiares, já que na parte da manhã ou da tarde, os maridos estão, de modo geral, trabalhando e os filhos estudando. (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

A equipe do Programa Bolsa Escola Municipal propôs uma ação de atendimento a essa demanda, dando origem ao Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM/BH), como relata uma ex-professora desse projeto:

As mães colocavam sempre a dificuldade de estar na escola à noite e de estar na escola. As barreiras eram muitas, elas diziam assim “Ah, eu não volto pra escola não” e no dia do pagamento a Caixa Econômica Federal reclamava muito da demora, pois não se tinha a utilização do cartão benefício, pois elas não assinavam, o atendimento tinha que ser individual, para tirar a digital das mães. Era um número muito grande de mães, então a gente começou a atender com essa função, a gente tinha que ensinar a escrever o nome, assinar o nome. Então a gente ia para as reuniões que aconteciam semanalmente no primeiro período do programa Bolsa Escola Municipal. A partir daí, começou uma mobilização deste grupo se encontrar mais vezes, pois não bastava somente assinar o nome, tinha uma série de outros conhecimentos que eram básicos até para o acompanhamento dessas mães da vida escolar de seus filhos que estavam na escola (EXP1, 2013).

O funcionamento das turmas acontecia em vários espaços da cidade, procurando garantir o acesso e a permanência das pessoas em locais mais próximos à sua residência ou ambiente de trabalho, e em horários flexíveis. O curso possuía o caráter não formal e não dava direito à certificação de Ensino Fundamental; consistia, portanto, numa proposta emergencial de alfabetização, e não de escolarização, conforme relato da ex-professora do projeto:

Os horários eram construídos pelas mães, junto aos técnicos do Bolsa Escola Municipal. Logo nos primeiros encontros, elas falavam, eu também tenho uma vizinha que quer aprender a ler, meu marido nunca frequentou uma escola, é o sonho dele, como é que a gente faz. Então a gente pegava o nome, levava para as nossas reuniões semanais no Bolsa Escola e aí era um complicador, porque além da pessoa não receber o benefício do Bolsa Escola não poderia frequentar as aulas? A partir daí foi ampliando esses grupos, aí tinha lugares que você atendia só segunda e quarta, mas a pessoa na segunda e quarta tinha alguma questão, então ela pedia, hã, não pode ser na terça, então a gente começou a ampliar os dias de atendimento, foi preciso chamar mais professores, foram-se ampliando as turmas, mas sem o vínculo com a escola. (EXP1, 2013).

A inclusão de outras pessoas da comunidade na proposta e o desejo demonstrado pelas mães bolsistas de prosseguirem os estudos e a adesão ao programa federal Brasil Alfabetizado ampliou a demanda, e, em 2004, de acordo com um ex-coordenador do NEJA, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) assumiu o Projeto EJA/BEM/BH, com o objetivo de garantir regularidade da vida escolar e a certificação do Ensino Fundamental aos educandos.

Uma das questões que vinha no Brasil Alfabetizado era como que o município ia garantir a continuidade do processo de escolaridade das pessoas que passassem pelo BA. No primeiro momento o BA ele era realizado em oito meses, depois passou a ser semestral, até para coincidir com o tempo de meio semestre letivo e aí a primeira possibilidade que apareceu foi a seguinte: tem um grupo no Barreiro então vamos ver a possibilidade de continuidade dele nas turmas do projeto EJA/BEM e foi quando começou essa ampliação. Já que ele tinha os grupos do BA que eram construídos pelos educadores populares, eles chegavam lá com a demanda, normalmente era um grupo de uma igreja, de uma instituição, de alguma associação comunitária, então ele já chegava com aquele grupo formado e já com previsão, uma proposta de horário. Então tinha lá um determinado grupo de uma associação que só podia de 8 as 10 horas, no lugar tal. Outro grupo que era de uma igreja, que tinha que manter a turma na igreja ou próximo da igreja, que era onde as pessoas moravam e aí, para garantir essa continuidade de estudos é que veio essa ampliação, somada já com a necessidade de validar os atos escolares das turmas do público do Bolsa Escola, é que veio a possibilidade de se criar o Projeto EJA BH. Aí ele tinha enquanto princípio a continuidade do processo de escolarização do Bolsa Escola e também do BA, fazendo vínculo a uma escola municipal. (EC2, 2013).

Assim, a coordenação do projeto saiu da responsabilidade do Programa Bolsa Escola Municipal e foi repassada ao Núcleo de EJA da SMED, com a nova denominação de Projeto EJA/BH.

O Projeto EJA/BH propõe um modelo educacional mais flexível para atender às especificidades de um público que dificilmente retorna à escola, mesmo nos cursos noturnos na modalidade de EJA. Ele baseia-se na compreensão de que cabe aos sujeitos o seu papel de protagonistas na construção de sua cidadania reivindicando e lutando por seus direitos, priorizando a construção da autoimagem de pessoas capazes de aprender, conhecer e buscar conhecimentos, valores e atitudes que possibilitam e ampliam sua inserção em seu meio sociocultural. (SMED EJA/BH, 2008, s/p).

As turmas do Projeto EJA/BH funcionam nos mais diversos locais (Tabela 2), escolhidos de acordo com a demanda dos educandos e a disponibilidade dos espaços em instituições mais próximas e acessíveis ao maior número de interessados. As aulas acontecem em instituições religiosas, associações de bairros, rodoviária, postos de saúde, escolas, ONGs, no local de trabalho dos educandos (Caixa Econômica Federal, Gerência de Manutenção da PBH (Germa), shopping popular), lugares onde moram os educandos (asilos, comunidade, Projeto Minha Casa, Remanescente de quilombos) ou espaços frequentados pelos educandos durante um período do dia (Centro de Convivência, Centro de Apoio Comunitário).

Tabela 2 - Locais de funcionamento das turmas externas da EJA em BH

(continua)

Locais	Gerências Regionais de Educação(*)									Total
	B	CS	L	NE	NO	N	O	P	VN	
Academia da Cidade							1			1
Associação Comunitária	3	3			3					9
Banco		1								1
Centro de Apoio Comunitário	3							1		4
Centro Comunitário	1	1		2				1		5
Centro Cultural		2					1			3
Centro de Convivência	2		1		3			1		7
Centro Espírita		1			1					2
Centro de Referência da Saúde Mental		1			1				1	3
Centro de Integração De Atendimento Ao Menor					1				1	2
Centro de Referência Da Assistência Social	1	1	1		2	1	1	2	1	10
Escola Estadual	1	1		1					1	4
Creche	1			1	1	1				4

(conclusão)

Locais	Gerências Regionais de Educação(*)									Total
	B	CS	L	NE	NO	N	O	P	VN	
Fundação Municipal		2						1		3
Gerência de Manutenção					1			1	1	3
Igreja Católica	3	1	2		1	3		1		11
Igreja Evangélica	3	1	2	1	2		1			10
Instituições de Longa Permanência e Idosos	3		2	1	1					7
Instituição Comercial		2								2
Organizações Não Governamentais		5			1		4	1		11
Parques	1	2								3
Rodoviária		1								1
Shopping Popular		3								3
Total	22	28	8	6	18	5	8	10	5	109

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa de campo/SGE, 2013.

(*)B-Barreiro/CS-Centro-sul/L-Leste/NE-Nordeste/NO-Noroeste/O-Oeste/P-Pampulha/VN-VendaNova

Para atendimento às especificidades e diversidade desse público, a frequência diária, bem como o horário de chegada e saída de cada educando é flexível, negociada com as instituições parceiras, garantindo três horas diárias de aula, de segunda a quinta-feira, sendo a sexta-feira reservada para formação dos educadores.

O tempo diário do educando será, portanto, de 3 horas, sendo que o horário varia de acordo com as especificidades de cada turma. Esse se constitui o espaço pedagógico, onde ocorrem os processos de formação desse educando. De acordo com a proposta de organização de cada turma, os horários poderão sofrer modificações, garantindo a flexibilidade, que é uma característica da EJA. (SMED, EJA/BH, 2008, p. 4).

O Projeto EJA/BH caracteriza-se pela facilitação do retorno aos estudos das pessoas analfabetas ou semianalfabetas, com experiências negativas de escolarização; formação de grupos pequenos de até 25 pessoas, por vizinhança; busca de um local de fácil acesso para todos; negociação do horário mais conveniente para o grupo, levando o educador até o educando. Assim, as pessoas não precisam deslocar-se para um local distante nem ter gastos com transportes.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica de escolarização, oferecendo, em regime de unidocência¹⁰ e ciclo único¹¹, o ensino fundamental completo.

Em linhas gerais, trata-se de uma parceria entre poder público e a sociedade civil, visando assegurar o direito à educação a uma parcela da população que não teve acesso à escola na infância e na adolescência. Enquanto a Prefeitura é responsável pela remuneração e pela formação do educador, as instituições parceiras têm como incumbência a organização do espaço onde as aulas serão ministradas. Além disso, tanto uma quanto a outra se responsabilizam pela chamada pública dos educandos. (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Tanto a LDB 9394/96 quanto o Parecer nº 11/2000 estabelecem a necessidade de formação adequada para se trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o Parecer CME/BH nº 93/2002 reafirma a importância dessa formação e reforça a necessidade da formação continuada como um direito público e essencial para que os educandos possam ter condições de trabalhar com as especificidades da EJA.

Os educadores que atuam no Projeto EJA/BH são vinculados à Rede Municipal de Ensino e participam de ações de formação continuada e em serviço, de forma centralizada, com duração de quatro horas semanais (às sextas-feiras), coordenadas pelo Núcleo de EJA da SMED.

Na sexta-feira a reunião era centralizada na SMED, todos os professores de todas as turmas da cidade. Neste dia levávamos as matrículas de novos alunos, materiais para xerox, documentação dos alunos. Havia divisão por pilotos (1, 2 e 3) e uma referência da SMED para cada piloto. (R1, 2012).

Além da formação dos educadores, toda a parte de escrituração, reprodução de material para alunos, discussão de problemas e outros eram centralizados na SMED, no NEJA. Todas as turmas externas da cidade eram distribuídas por três escolas municipais, responsáveis pela escrituração dos alunos, no sentido de validar a certificação.

Procurando melhorar o atendimento às demandas, o acompanhamento pedagógico aos educandos e educadores, objetivos do programa de monitoramento da gestão pedagógica da EJA, foi criada a Regência Compartilhada, que consistia em uma dinâmica na qual um professor, escolhido pela SMED, assumia a

¹⁰ Unidocência: um professor para cada turma trabalha todas as disciplinas curriculares obrigatórias.

¹¹ Ciclo único: o Ensino Fundamental na modalidade EJA na rede municipal de Belo Horizonte é organizado em um único ciclo, sem divisões de semestres ou anos.

Coordenação das turmas externas de EJA das regionais pedagógicas. Assim, cada regional possuía um ou dois coordenadores responsáveis pela Regência Compartilhada, descentralizando um pouco as ações da Secretaria.

A prática da Regência Compartilhada implica não apenas a aproximação e o conhecimento da realidade das turmas do Projeto EJA-BH, mas também o afastamento (no sentido do estranhamento) para perceber e analisar seus avanços e suas necessidades específicas. (SMED, 2010, p. 5).

A Regência Compartilhada, portanto, era uma mistura de acompanhamento pedagógico às turmas externas e trabalho compartilhado com os professores no atendimento à diversidade e complexidade do público atendido. O profissional responsável por tal função deveria, ainda, substituir educadores quando necessário e participar semanalmente de reuniões no NEJA para discussão dos problemas encontrados e formação pedagógica.

De acordo com o Projeto EJA/BH (SMED, 2008), as pessoas que compunham a Regência Compartilhada eram responsáveis por cinco turmas do Projeto EJA/BH por turno de trabalho e deveriam além das ações pedagógicas descritas, informar à coordenação do NEJA e à GERED os possíveis problemas existentes nas turmas e partilhar sua agenda de trabalho semanal.

A partir de 2011, as turmas externas foram vinculadas progressivamente às escolas municipais com EJA mais próximas dos locais em que funcionam de cada regional. A Regência Compartilhada terminou, sendo mantidas as equipes de acompanhamento pedagógico da EJA em cada regional, responsável pelo acompanhamento da Educação de Jovens e Adultos como um todo, como esclarece esse ex-coordenador do Núcleo de EJA:

Foi um período tenso para o Projeto EJA/BH, ele começa de certa forma a se configurar como uma política pública de atendimento, só que faltava um gancho para que isso se efetivasse enquanto política e o gancho era exatamente ele deixar de ser projeto e passar a ser política, atrelar o atendimento às escolas municipais mais próximas e acabar com o que muitas pessoas achavam que era privilégio: não ter vínculo com a escola, estar ligado diretamente com a SMED, não prestar conta a nenhum diretor, mesmo algumas turmas estarem em espaços escolares... então eu tava com aquela incumbência de acabar com o projeto e transformá-lo numa política. Na verdade isso era a realização de um sonho, inclusive de pessoas como eu, militantes da EJA tinham: o atendimento da EJA fazer parte da política pública da Secretaria Municipal e que portanto, na troca de gestão aquilo não fosse perdido. A partir daí isso é consolidado. (ECN 2, 2013).

A falta de controle (frequência dos professores), da legalização dos atos, pensamentos diferenciados das pessoas das regionais que acompanhavam na regência compartilhada, gerências que não tinham o controle destas pessoas, visto que estas pessoas estavam na SMED, já outras gerências tinham. Então, enquanto projeto ele funcionava de formas diferenciadas, mas para virar política pública tem a coisa da legitimação, da legalização que não permite. O atendimento da EJA em espaços não escolares é para todos? Vai virar política pública, então nós temos que alinhar. Todas as regionais precisam falar a mesma língua, todas as pessoas precisam estar sujeitas a uma direção de escola, todos os atos pedagógicos têm que estar dentro de uma legalização [...]. (ECN 2, 2013).

Atualmente, cada escola municipal com oferta da EJA constrói sua proposta pedagógica para essa modalidade de ensino, conforme diretrizes da SMED e levando em conta o público das turmas sede e das turmas externas vinculadas à escola. Os educadores das turmas externas são vinculados às escolas municipais. Cada escola tem uma coordenação pedagógica da EJA, e a gestão escolar procura fazer a integração entre os espaços externos e internos ao prédio escolar, por meio da realização de reuniões semanais que, a cada sexta-feira, procuram ampliar o vínculo entre a totalidade da equipe de professores.

1.3 Complexidade e diversidade dos sujeitos da EJA em Belo Horizonte

O público da EJA, de maneira geral, é constituído por pessoas jovens e adultas às quais foi negado o direito à educação, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Em sua maioria, foram privados do acesso à cultura letrada e dos bens culturais e sociais, o que compromete uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Os jovens inseridos na EJA apresentam uma trajetória escolar marcada por repetências e interrupções. Retornam à escola pressionados pela exigência do mercado de trabalho. Já os adultos, que demandam essa modalidade de ensino, são trabalhadores, desempregados, empregados, pais, mães, que não tiveram acesso à escola na infância, adolescência ou que, no processo escolar, viram-se forçados a abandoná-la. Desse universo, temos os idosos, pessoas que buscam a EJA como um espaço-tempo de socialização, convívio ou mesmo aquisição da leitura e da escrita, sem, no entanto almejam necessariamente o diploma.

De acordo com a Proposta Pedagógica do EJA/BH, em Belo Horizonte, o público atendido pelo projeto:

[...] é constituído basicamente, por trabalhadores/as inseridos/as em diversas profissões que instituem jornadas por turno, pessoas com a responsabilidade pelo cuidado familiar, das quais, em sua maioria, mulheres que tentam de alguma forma retomar a escolarização ou inserir-se nela pela primeira vez; aposentados/as; pessoas com limitações físicas de locomoção; pessoas impedidas de circular em determinados lugares, no horário noturno, em função da insegurança e violência; pessoas com sofrimento mental; cidadãos que vivem em instituições de longa permanência de idosos; pessoas que residem distantes de escolas, como os aglomerados, vilas, favelas ou quilombos; andarilhos/as ou moradores/as de rua; pessoas portadoras de HIV, além de outras pessoas que moram na região metropolitana de Belo Horizonte (SMED/EJA-BH, 2008, p. 8).

São pessoas que por terem vivenciado uma experiência negativa em relação à escola, dificilmente permaneceriam nela. Interiorizaram um sentimento de não pertencimento ao mundo letrado e o receio de sofrer humilhação e serem, portanto, culpabilizados.

Entretanto, cabe destacar que os educandos da EJA possuem outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares:

[...] os sujeitos possuem orientações plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Os sujeitos se encontram envolvidos, concretamente, numa pluralidade de pertencimentos: posições sociais, redes associativas e grupos de referências. O que faz com que o eu se faça múltiplo: no “eu” coexistem diferentes partes (DIAS *et al.* 2011, p. 59).

Assim, a ideia de que os sujeitos, mesmo desprovidos do domínio da leitura e da escrita, são produtores e portadores de conhecimento e, portanto, com plenas condições de interagir na sociedade, ganha lugar na política pública de oferta da EJA, dando visibilidade a suas práticas e voz aos seus anseios.

Dessa complexidade e diversidade do público da EJA, “marcada pela mudança de sujeitos (em que o educando não é a criança e o adolescente do ensino fundamental) e por sujeitos em mudança (que experimentam a educação continuada ao longo da vida)” (DIAS *et al.* 2011, p. 79) é que deriva a necessidade de um olhar mais atento acerca de quem são essas pessoas que voltam para a escola e qual a importância dessa instituição em suas vidas, surgindo a necessidade de se investigar até que ponto a oferta da EJA em espaços não escolares, alternativos, chamados de Turmas Externas, se constitui numa política afirmativa e equitativa.

1.4 Estudo de caso: as Turmas Externas da Regional Noroeste¹²

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi escolhida a Regional Noroeste como estudo de caso; nela foi feita a coleta de dados, por meio de análise de registros e investigações *in loco*. Essa escolha se deve ao perfil das pessoas que compõem a equipe pedagógica da EJA dessa regional, que já foram professoras e coordenadoras do Projeto EJA/BH, além da diversidade de público das Turmas Externas existentes na região.

De acordo com o censo do IBGE de 2010, a Regional Noroeste de Belo Horizonte é a que tem a maior população, com 331.362 mil habitantes, corresponde ao número de habitantes da quinta cidade de Minas Gerais. Essa regional é atravessada por importantes vias da capital, como o Anel Rodoviário e a BR 040, é onde estão duas importantes instituições de ensino superior (PUC Minas e UNICENTRO Newton Paiva), as sedes da TV Globo, Rádio Itatiaia e América e dois grandes parques (Parque Ecológico do Caiçara e Parque de Lazer Maria do Socorro Moreira).

Na área da educação, a Regional Noroeste possui 17 escolas municipais e dez Unidades de Educação Infantil (UMEIS), além de 37 creches conveniadas, totalizando 12.903 estudantes matriculados nas diferentes modalidades de ensino¹³.

Das 17 escolas municipais, dez escolas possuem a oferta da modalidade EJA (Tabela 3), com 54 turmas, sendo 34 turmas sede que funcionam dentro das escolas municipais e 20 turmas externas que funcionam em espaços não escolares.

¹² O nome da regional não foi mantido em sigilo por acordo entre a pesquisadora e a gerente da regional Noroeste. Tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa, o sigilo seria praticamente impossível, pois vários aspectos descritos já caracterizam a regional em questão e como a pesquisa tem por objetivo propor intervenções com vistas à melhoria do serviço prestado, a gerente fez questão de deixar explícita sua regional.

¹³ Dados coletados no Portal BH, em 10 de novembro de 2013.

Tabela 3 - Turmas de EJA da regional Noroeste

Escolas municipais com EJA		Turmas sede	Turmas externas
1	E. M. Augusta Medeiros	05	—
2	E. M. Carlos Góis	03	04
3	E. M. Honorina de Barros	03	01
4	E. M. João Pinheiro	03	05
5	E. M. Maria Rezende Costa	—	02
6	E. M. Monsenhor Artur de Oliveira	03	03
7	E. M. Nossa Senhora do Amparo	06	02
8	E. M. Padre Edeimar Massote	06	03
9	E. M. Prefeito Oswaldo Pieruccetti	03	—
10	E. M. João Camilo O. Torres	02	—
Total geral de turmas		34	20

Fonte: SMED/GPLI/Gined – SGE. Dado extraído em 27/06/2013.

De acordo com a equipe pedagógica da Regional, as 20 turmas externas atendem a um público bem diversificado e em horários diferenciados. Todas as turmas são oriundas do programa Brasil Alfabetizado, compostas por pessoas que, por motivos diversos, não se deslocariam para as escolas municipais para continuarem os estudos. A Tabela 4 apresenta a caracterização dessas turmas:

Tabela 4 - Turmas externas da regional Noroeste

Escola	Local da turma externa	Horário de funcionamento	Perfil geral dos educandos	Quantidade de educandos		
				Sexo		Total por espaço
				F	M	
Escola Municipal Carlos Góis	Centro de Convivência Carlos Prates (04 turmas)	8h10 às 11h30 e 13h às 16h20	Pessoas com sofrimento mental	28	38	66
Escola Municipal João Pinheiro	Associação Comunitária Vila 31 de Março	17h30 às 20h50	Jovens menores de 18 anos, adultos e idosos	11	03	14
	Centro de Convivência Dom Cabral	18h30 às 21h50	Jovens, adultos e idosos	10	07	17
	Centro de Referência de Assistência Social - CRAS Califórnia	18h às 21h20	Pessoas idosas, a maioria aposentada e somente uma adolescente de 16 anos.	15	09	24
	Lar dos Idosos Santa Rita de Cássia	14h às 17h20	Somente Idosos	25	02	27
	Projeto Minha Casa	14h às 17h20	Pessoas com aids e alguns cadeirantes	08	13	21
Escola Municipal Maria de Rezende Costa	Centro Espírita Paz e Amor	13h às 16h20	Jovens, adultos e idosos	16	10	26
	Igreja Dom Bosco	13h às 16h20	A maioria é adolescente, menor de 18 anos e alguns adultos.	15	10	25
Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Centro de Referência da Pessoa Idosa	7h40 às 11h	Somente Idosos	23	01	24
	Comunidade Evangélica Betesda (02 turmas)	18h30 às 21h50	A maioria são jovens menores de 18 anos e alguns adultos.	15	23	38
	Gerência de Manutenção GERMA NOROESTE	17h às 20 h20	Somente homens, adultos, trabalhadores da GERMA.	--	13	13
Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo	Associação de Moradores da Vila Sumaré	18h10 às 21h30	Jovens, adultos e idosos	15	05	20
	Igreja Universal	16h às 19h20	Adultos e idosos	12	02	14
Escola Municipal Padre Edeimar Massote	Centro de Integração e Atendimento ao Menor- CIAME	18h30 às 21h50	Adultos e idosos	10	12	22
	CRAS Coqueiral (02 turmas)	18h às 21h20	Jovens, Adultos e Idosos	29	28	57
Total Geral de educandos na regional				247	181	428

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo e SGE, 2013.

Na Tabela 4, percebemos que o perfil de educandos das turmas externas da Regional Noroeste é bem diversificado. De acordo com a equipe pedagógica há, por exemplo, uma turma constituída somente por homens, com idades entre 25 e 68

anos, sendo todos eles funcionários da Gerência de Manutenção (GERMA), que trabalham das 8 às 17 horas. Assim que encerram suas atividades, no mesmo espaço que trabalham, funciona a turma de certificação da EJA. Outra turma bem específica está vinculada ao Projeto Minha Casa: é um projeto ligado a uma Igreja Evangélica que, segundo informações da regional, existe há 16 anos. Atende pessoas do interior de Minas Gerais, portadoras de HIV positivo, que vêm para a capital iniciar ou dar continuidade ao tratamento, sem terem onde ficar durante esse período.

No Centro de Convivência Carlos Prates, funcionam quatro turmas de educandos que vivem nesse espaço, focado em saúde mental; são, portanto, pessoas com sofrimento mental que têm nas aulas da EJA parte de sua rotina diária. O horário é organizado de forma que essas pessoas frequentem as aulas em horários alternados ao funcionamento das oficinas e das outras atividades do centro de convivência. Segundo a equipe pedagógica regional, quando por algum motivo entram em crise, são reencaminhados ao CERSAM ou internação, só retornando às aulas quando estão estabilizados novamente. Já no Centro de Referência da Pessoa Idosa, a turma é formada por pessoas com idades entre 56 e 82 anos que, além de frequentarem as aulas, participam de cursos e eventos promovidos pelo centro.

Os demais locais emprestam espaços para o funcionamento das turmas de EJA; nesses casos, turmas compostas por jovens, adultos e idosos, escolhidas a partir da proximidade com a residência dessas pessoas diante da falta de recursos para o deslocamento a uma escola e da impossibilidade de oferta de horários diurnos, visto que as turmas que funcionam dentro das escolas municipais somente atendem no turno da noite.

A adoção de uma política pública que não somente especifica a diversidade de sujeitos da EJA, mas descortina um modo diferenciado de se fazer educação, atribuindo a essa modalidade o sentido de aprender por toda vida e em múltiplos espaços sociais, é uma demanda da sociedade contemporânea. Paiva (2009) afirma que:

Desigualdade e exclusão de toda sorte na sociedade brasileira e a perspectiva de instituição de direitos definem, em verdade, a realidade da EJA, exigindo que o foco em processos educativos esteja, pois, na diversidade de sujeitos. (PAIVA, 2009, p. 60).

Educar jovens e adultos, nessa perspectiva, implica em lidar com formas de respeitar e reconhecer os diferentes e os iguais. Ao pesquisar o atendimento da EJA em espaços não escolares, como política pública, procuramos investigar as seguintes questões: quais as perspectivas ideopolíticas têm definido as escolhas e as opções feitas pela gestão municipal em relação à EJA? O que significa viabilizar o acesso e a permanência à educação, independente da idade, ao longo da vida? Em que medida a EJA proclamada nos marcos legais se concretiza por meio do desenho e da implementação dessa política municipal? Quais os limites e as possibilidades dessa política em favor dos sujeitos a quem a educação é um direito? Quais os resultados que essa política obteve desde sua implantação? Quais os pontos positivos e os controversos dessa parceria?

Para a efetivação do direito à educação de qualidade na prática, é preciso mais do que sua declaração legal. Assim, outra questão fundamental é: que mudanças são necessárias no desenho e implementação da política, com vistas à garantia de uma educação democrática, equitativa, inclusiva e de qualidade social para todos? Há percepções diferentes quanto à qualidade do trabalho realizado, entre educandos das turmas sede e das turmas externas?

Frente a esses desafios e buscando contribuir com reflexões sobre qualidade da Educação de Jovens e Adultos e diversidade de sujeitos, é que esta pesquisa encontra seu *corpus*. É a partir desse anseio que buscamos no capítulo a seguir analisar a política de atendimento da EJA em espaços não escolares no município de Belo Horizonte

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: POSSIBILIDADES E LIMITES

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que se escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. (FREIRE, 2001, p. 47).

No Capítulo 1, item 1.1, traçamos, sucintamente, alguns marcos legais que trouxeram para a arena de discussão a Educação de Jovens e Adultos como um direito público e subjetivo, concebendo a educação como um direito humano e social para todos, sem distinção de idade, etnia, classe social ou gênero. Todo lastro legal evocado determina às instâncias governamentais o compromisso de criação e implementação de diferentes meios de acesso e permanência à escolarização para todos os cidadãos, marcando a retomada da EJA nas políticas públicas educacionais.

Dessa forma, no item 1.2 descrevemos como se deu a implementação da modalidade de EJA na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e explicitamos a política educacional de atendimento dessa modalidade em espaços não escolares.

No item 1.3, buscando compreender melhor essa realidade educacional, descrevemos a quem esta política se destina, ou seja, quem são os educandos que buscam a Educação de Jovens e Adultos.

Já no último item 1.4, apontamos o estudo investigativo, mais especificamente um estudo de caso, da oferta da Educação de Jovens e Adultos na regional Noroeste de Belo Horizonte, pontuando as escolas, as turmas e os educandos que constituem o público da regional pedagógica selecionada para estudo.

Entender a realidade existente na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo entender a diversidade que revela esse campo da educação. São eles, jovens, adultos e idosos que não tiveram seu direito à educação atendida, por diversos motivos, mesmo que esse direito primeiro seja assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB 9394/96.

Diante disso, neste capítulo 2, objetivamos analisar a política de atendimento da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo

Horizonte em espaços não escolares, tendo como foco de análise o estudo investigativo da oferta da EJA na regional Noroeste.

O grande desafio deste capítulo, organizado em cinco tópicos é, portanto, analisar a distância entre o real e o desejado e buscar compreender quais são as possibilidades e as limitações para a efetivação da política de atendimento da EJA em espaços não escolares, na forma em que foi concebida.

Iniciamos apresentando, no tópico 2.1, o caminho metodológico percorrido, para logo após, no tópico 2.2, apresentar o referencial teórico adotado, por meio da discussão entre os paradigmas compensatório e emancipatório que permeiam as políticas da EJA, ressaltando os princípios da Educação Popular que estão presentes na política analisada.

No tópico seguinte, o objetivo é apresentar os dados coletados na pesquisa de campo, analisando a política de atendimento da EJA em espaços não escolares sob a ótica dos três principais sujeitos: os educandos, os educadores e os gestores.

Conhecidos os resultados da pesquisa de campo e realizadas algumas análises à luz do referencial teórico selecionado, evidenciamos no tópico 2.4, a distância entre o proclamado e o efetivado na política educacional analisada, apontando algumas limitações encontradas.

E, por último, no tópico 2.5, apresentamos as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise das principais constatações do campo que estão diretamente relacionadas às questões norteadoras da pesquisa e que darão o embasamento necessário para a apresentação, no capítulo 3 desta dissertação, de propostas de intervenções com vistas à melhoria da política pública de atendimento da EJA em espaços não escolares no município de Belo Horizonte.

2.1 Aspectos metodológicos

A investigação, cujos resultados são apresentados nesta dissertação, foi desenvolvida com base em pesquisa de campo, bibliográfica e documental, coletados a partir do estudo de caso da regional Noroeste do município de Belo Horizonte.

Os instrumentos utilizados¹⁴ para a coleta de dados incluíram: entrevistas com roteiro semiestruturados com os responsáveis pelo desenho e implementação da

¹⁴ Os roteiros das entrevistas, do grupo focal e da observação participante encontram-se no apêndice da dissertação.

política – a diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), a vice-diretora do CAPE, três ex-coordenadores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e duas pessoas da equipe do NEJA e dois ex-coordenadores do Projeto EJA/BH; entrevistas, também com roteiros semiestruturados, com os responsáveis pela implementação e monitoramento do programa: a Gerência Pedagógica da regional, os acompanhantes e os gestores escolares.

De acordo com Duarte (2002), numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro de entrevistas depende da qualidade e profundidade das informações obtidas em cada depoimento. Por isso, no decorrer desta pesquisa, ampliamos o número de entrevistados previstos (Quadro 2), diante da recorrência e divergência de algumas informações.

QUADRO 2 - ENTREVISTAS REALIZADAS DURANTE A PESQUISA DE CAMPO

Entrevista	Entrevistado(a)	Identificação na pesquisa
1	Vice-diretora do CAPE	VD
2	Integrante da Equipe do NEJA	IN
3	Integrante da Equipe pedagógica regional de Monitoramento da EJA	R1
4	Integrante da Equipe pedagógica regional de Monitoramento da EJA	R2
5	Ex-Integrante da Eq pedagógica regional de Monitoramento da EJA	R3
6	Ex-coordenador do NEJA	ECN 1
7	Ex-coordenador do NEJA	ECN 2
8	Ex-coordenador do NEJA	ECN 3
9	Coordenador da EJA	CO 1
10	Coordenador da EJA	CO 2
11	Ex-professor do Projeto EJA/BEM	EP 1
12	Ex-coordenador do Projeto EJA-BH	ECP 1
13	Ex-coordenador do Projeto EJA-BH	ECP 2
14	Diretor de Escola Municipal	DM 1
15	Diretor de Escola Municipal	DM 2
16	Gerente da GAPED	GAPED
17	Integrante da equipe da GAVFE	GAVFE

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, 2013.

As entrevistas duraram em média de uma a duas horas cada, seguindo um roteiro de perguntas previamente estabelecido (Apêndice A), mas que foram acrescentadas novas questões, conforme as respostas e o direcionamento dado.

Foram realizados ainda, dois grupos focais, sendo um com os educadores que atuam nas turmas que funcionam nos espaços não escolares da regional Noroeste e outro grupo focal com educandos dessas turmas. Todos os grupos focais foram realizados em dias e horários diferenciados, totalizando um encontro com educadores, onde compareceram nove educadoras e três encontros com educandos, sendo um deles com 10 jovens de 15 a 17 anos, outro com oito adultos de 45 a 78 anos e um terceiro com educandos de idades variadas.

A intencionalidade em realizar o grupo focal de educandos em três encontros e separar os jovens menores de idade, dos adultos e idosos, foi a de perceber se as percepções quanto à política da EJA em espaços não escolares desses educandos se diferencia por conta da idade e até que ponto são as mesmas percepções, desejos e críticas em relação a essa política.

A realização do grupo focal de educadores e educandos possibilitou compreender as práticas cotidianas, comportamentos e atitudes de cada segmento, buscando conhecer as representações e os valores prevalentes em relação à oferta da EJA em espaços não escolares por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado, posto que:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5)

Esta pesquisa se constituiu, ainda, em uma observação participante, na qual, segundo Deus (2011), o observador assume uma postura ativa nos eventos que estão sendo estudados. A participação da autora como profissional da equipe do NEJA ampliou os possíveis vieses analíticos desta pesquisa e exigiu um cuidado adicional no estudo, a fim de que opiniões pessoais não dificultassem a realização de novas descobertas. O objetivo da utilização da observação como instrumento metodológico foi recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais da autora como complemento no processo de compreensão da política analisada.

Para entender melhor a complexidade e diversidade do público da Educação de Jovens e Adultos das turmas em espaços não escolares, chamadas de turmas externas, bem como compreender os desafios e demandas colocadas, foram realizadas visitas às turmas externas da regional Noroeste, e organizados momentos com educandos, educadoras e as pessoas que compõem a equipe pedagógica de acompanhamento da EJA da regional estudada, para diálogos sobre a pesquisa e a participação desses no desenrolar dela. Esse retorno ao campo de pesquisa foi necessário para esclarecer algumas dúvidas e coletar novas informações que foram pouco exploradas nas entrevistas.

Foi realizada, ainda, uma pesquisa documental, a partir da análise de documentos oficiais sobre a política e dos registros do monitoramento pedagógico da EJA realizados pela equipe pedagógica da gerência regional de educação, dos registros das reuniões quinzenais que acontecem entre o NEJA e as equipes regionais na SMED, com o objetivo de ratificar e validar as informações obtidas nos demais instrumentos de coleta utilizados.

As questões norteadoras, apresentadas no capítulo 1, deste trabalho, são enfocadas no presente capítulo, em contraponto aos depoimentos dos entrevistados, perpassando pelas categorias de análises selecionadas a partir de alguns autores que têm se dedicado a analisar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, como Maria Clara Di Pierro (2000), Paulo Freire (2005), Moacir Gadotti (2003), Leôncio Soares (2001), Sérgio Haddad (2002) e Miguel Arroyo (2007).

2.2 Educação Popular e escolarização: paradigma compensatório e emancipatório

A gente usou durante um período muito grande a expressão que eu estou tentando me policiar para não utilizar, que é tipo assim, quando a gente pensa numa proposta de ensino para as crianças e adolescentes, a gente costuma dizer que essa proposta está muito escolarizada, parece que as pessoas interpretaram essa frase que foi muito dita até uns dez, quinze anos atrás, tipo assim... a EJA não é escolarização, na verdade o que a gente estava tentando dizer e o que eu tento dizer quando ainda emprego esse termo, apesar de evitar o máximo possível, é o seguinte, vamos pensar mais nos sujeitos da EJA e menos nos conteúdos e nessas divisões de ciclos...segmentos, módulos... acho que assim fica mais fácil pensarmos a proposta. (CO1, 2012).

O que é escolarização na EJA? Acho que primeiro temos que pensar em que tipo de escolarização defendemos para os jovens e adultos. (CO 2, 2012).

Esses depoimentos nos ajudam a pensar sobre a concepção de educação e de escolarização que defendemos quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos.

Silva (2009), Soares (2001) e Haddad (2002) ao discutirem o processo de escolarização da EJA, defendem que as práticas de ensino e aprendizagem não devem se limitar à transmissão de conteúdos disciplinares e, portanto, desprezar outras experiências educativas. Um dos coordenadores da EJA deu o seguinte depoimento, que ilustra bem essa concepção:

Vou dar um exemplo, quando eu lecionava na Escola X, eu descobri que eu aprendi a dar aula na EJA quando me deparei numa turma de adultos e idosos, e eu resolvi dar uma aula sobre câncer de próstata. Depois de umas duas ou três semanas que eu dei a aula, um aluno chegou perto de mim e disse que a minha aula tinha sido dez, pois além dele ter ido fazer o exame ele levou mais uns dois, três amigos para fazerem também. Ou seja, têm questões que são emancipatórias para a terceira idade, a pessoa que está ali é claro que quer socializar também, quer o calor humano, pois a gente não para pra pensar o que é uma pessoa idosa em casa, envelhecer em casa, onde todos saem pra trabalhar e a pessoa muitas vezes fica o dia todo sozinha, se sentindo um peso. Aí ele vai pra escola e encontra ali pares de idade, pessoas na mesma situação que a sua. (CO 1, 2012).

Arroyo (2005) corrobora com esses autores e o depoimento supracitado, pontuando essa diferença no próprio texto legal da LDB 9394/96:

A nova LDB fala propriamente em educação de jovens e adultos. Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude, não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito de educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como sujeitos aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2005, p. 224).

O conceito estrito de ensino, segundo Arroyo, foi superado pela concepção de educação, reconhecendo a dimensão educativa de outros espaços de convívio social, um princípio proposto e colocado pelos movimentos populares. A educação nesse sentido tornou-se permanentemente social, na qual não há idade para se educar, a educação se estende por toda vida e nunca é neutra. O paradigma dos anos 60 da Educação Popular (EP) de Paulo Freire encontrou na conscientização

sua categoria principal e, nos anos 1980, se traduziu pelo movimento de escola pública popular. Para Freire, a educação na perspectiva da emancipação é:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34).

Em outras palavras, Freire (2005) estabelece que as pessoas mais desfavorecidas, os oprimidos, coletivamente organizados por meio do desvelamento crítico da sua realidade podem transformar suas existências concretas libertando-se da opressão. Emancipar o ser humano é, portanto, um desafio a ser atingido.

Na atualidade, a Educação Popular (EP) deixa de ser exclusividade dos movimentos das classes trabalhadoras e passa a ser compreendida como o regime alicerçado na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, reconhecendo os grupos socialmente excluídos e, com eles, reassumindo a luta histórica por um projeto emancipador. Tal concepção se orienta pela diversidade e pela democracia, pelo conhecimento de seus direitos e dos outros.

Mesmo reconhecendo que a EP hoje não é a mesma da década de 1960, alguns princípios permanecem: o compromisso com as demandas dos grupos com os quais atua, a politicidade da educação, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a importância do respeito à identidade cultural dos educandos.

Algumas experiências educacionais brasileiras mostram que é possível construir uma escola a partir da incorporação dos princípios da EP, como cidadania, democracia, autonomia e respeito à diversidade. É o caso do Projeto Escola Zé Peão da Paraíba, a Escola Cidadã do Paraná e a própria Escola Plural de Belo Horizonte. Em todas essas experiências, encontramos os fundamentos da EP os quais coincidem com a política de atendimento da EJA em espaços não escolares.

O Projeto Escola Zé Peão, em João Pessoa, na Paraíba, iniciou-se nos anos 1990 e teve inspiração nos ideais da Educação Popular dos anos 1960. Esse projeto defendia a escola como um direito básico constitucional do trabalhador e que o domínio do conhecimento fortalecia a capacidade de luta do operário.

Segundo Ireland (1996), as aulas aconteciam nos canteiros de obras da cidade de João Pessoa, tendo três programas básicos: Alfabetização na Primeira Lage, para operários sem escolarização prévia, Tijolo sobre tijolo para aqueles com certo domínio de leitura, da escrita e da matemática e Varanda Vídeo que objetivava contribuir para a formação cultural mais ampla do trabalhador aluno.

As aulas nos canteiros de obras, assim como acontece na EJA de Belo Horizonte, ocorriam de segunda à quinta-feira, no horário noturno, depois do segundo turno de trabalho. A sexta-feira, quando a maioria dos operários que, muitas vezes, era de outras localidades, voltavam para casa, era dedicada a atividades de planejamento e formação da equipe pedagógica.

A experiência educativa da Escola Zé Peão exemplifica a complexidade característica de outras experiências semelhantes, como a Escola Cidadã, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, cujos principais pressupostos eram:

a educação como um direito de todos os cidadãos; a participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas; a dialogicidade enquanto princípio ético existencial de um projeto humanista e solidário; a radicalização da democracia enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda e a utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola. (GADOTTI, 2003, p. 3).

De acordo com esse autor, era uma escola que, além de formar o educando para o trabalho e para a vida em sociedade, seria capaz de formá-lo para o exercício pleno de seus direitos e deveres, ou seja, dentro da concepção da escola pública popular dos anos 1980.

Sob muitos nomes¹⁵ encontramos várias experiências pedagógicas no Brasil, a partir do final dos anos de 1990, cujos pressupostos estão os princípios da Escola Cidadã, que direta ou indiretamente, tiveram influencia da EP de Paulo Freire.

Podemos constatar então que, as experiências educacionais populares de EJA têm em comum o compromisso em adequar os processos educativos à condição dos jovens e adultos que atendem, e não o inverso, ou seja, que os jovens e adultos de adaptem às estruturas escolares pensadas para a infância e

¹⁵ Tanto na concepção quanto nas práticas pedagógicas, a Escola Cidadã se traduz por diferentes nomes e características próprias: “Escola Pública Popular” (São Paulo), “Escola Democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteiras” (Blumenau, SC), “Escola Guaicurú” (Mato Grosso do Sul), “Escola Desafio” (Ipatinga, MG), “Escola Cidadã” (Porto Alegre, RS), “Escola Cabana” (Belém). (GADOTTI, 2003).

adolescência, como afirma um ex-coordenador do NEJA da SMED, ao se referir sobre a concepção da política de oferta da EJA em espaços não escolares:

Várias propostas de políticas públicas foram pensadas: escolas núcleo, escolas centralizadas, escolas polos regionalizadas... então baseado em várias experiências espalhadas pelo Brasil. Só que no nosso entendimento, nas nossas discussões, né, o que melhor atendia a população da nossa cidade era essa de espaços não escolares, mas agregado a política pública de educação.(ECN 2, 2013).

A política de atendimento da EJA em espaços não escolares encontra eco nessas experiências e nesse legado da EP de Paulo Freire, pois além de possuir o compromisso em resgatar o direito de acesso ao saber para as camadas populares, apresenta alguns indicadores que representam a ruptura com a antiga concepção assistencialista e supletiva da EJA: matrícula dos educandos ao longo do ano, horários de aula e frequência flexíveis, garantia dos momentos de planejamento semanal dos professores, em reuniões semanais às sextas-feiras, espaços fora da escola e a concepção da importância de partir das necessidades dos educandos.

Assim, a perspectiva orientadora da Educação de Jovens e Adultos implementada na política de atendimento em espaços não escolares adveio da educação não formal ligada aos movimentos sociais, portanto, mais ligada às questões emancipatórias tanto do princípio filosófico, quanto na sua estruturação, como fica explicitado na fala de um ex-coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da SMED:

Na medida que um aluno não vai para a escola, a escola precisa ir até esse aluno, um movimento aprendido com os agentes de saúde que vai lá, faz o monitoramento, pesa o menino em casa, faz aquele movimento, o agente de saúde. A gente entendia que a escola precisava ir nessas turmas a escola precisava ir lá. Então nós vamos criar essa dinâmica, futuramente a escola vai entender que ela tem um público que não vai se educar na escola. A escola tem uma demanda, mas uma demanda da educação. O que hoje está dentro da concepção da cidade educadora, existem outros espaços educativos na cidade para além do espaço da escola. A gente acreditava e acredita, que vai chegar uma época em que os professores vão entender isso, que a educação não se dá somente no espaço da escola, mas ele pode se dar em outros espaços. (ECN 1, 2012).

O que nos revela essa fala e as experiências citadas é a concepção de democratização das relações entre Estado e sociedade civil, ou seja, não são apenas políticas educacionais de cunho popular, mas fundamentalmente, são propostas que foram construídas na perspectiva oposta da tradição brasileira de

verticalização das relações entre Estado e sociedade, percebemos nessas políticas, a tentativa de fazer com que a ação do Estado seja menos regulatória e mais emancipatória, ainda que levemos em conta os recuos e obstáculos, as dificuldades e entraves que caracterizam as mudanças de paradigmas em políticas públicas educacionais e que fizeram com que coincidissem o término dessas políticas com a saída dos governos que consideraram essenciais a participação da coletividade, a cultura das classes populares e uma educação a serviço desse público.

Dentre as características comuns dessas políticas educativas populares, há que se destacar a concepção universalmente difundida, principalmente nas conferências internacionais, citadas no capítulo um desta dissertação, de que não há idade para se educar, de que a educação se estende por toda vida. O entendimento de que a educação ao longo da vida permite o acesso das pessoas à aprendizagem quando elas mais precisam e não por ter atingido certa idade.

Assim, a EJA na concepção de aprender por toda a vida, em diversos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Essa concepção considera que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola.

Pensar a educação nessa perspectiva significa trazer à tona, conforme dissemos anteriormente, as raízes da EP, no que diz respeito à um novo sentido de educação, e, ao mesmo tempo, centra-se também na participação popular como forma de pertencimento do sujeito que vive na cidade.

A educação permanente, que não tem idade “própria”, que não tem necessariamente espaço afixado e que trabalha com o viés de que a troca e a aprendizagem é um processo contínuo na construção da autonomia do cidadão, encontra seu *locus* na concepção de Cidade Educadora.

A Cidade Educadora concebe, de acordo com seus princípios¹⁶, que todos os cidadãos e todas as instituições locais são responsáveis pela educação de todos, crianças, jovens, adultos, idosos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades econômicas, ecológicas, culturais e políticas do

¹⁶ As cidades representadas no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona, em 1990, fundaram a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e elaboraram uma Carta de princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade. Desde então, este congresso realiza-se bianualmente para a troca internacional de experiências e a reformulação dos princípios. Belo Horizonte faz parte dessa rede de cidades educadoras.

território e, conseqüentemente, são responsáveis pela realização plena e felicidade de seus cidadãos.

Na Cidade Educadora todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que a cidade oferece. [...] A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de escutá-los. (GADOTTI, 2003, p. 5)

Na perspectiva da Cidade Educadora, a educação transcende os espaços instituídos formalmente, que têm como expressão máxima a escola e assume a necessidade permanente da cidade incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de Escola Cidadã discutida anteriormente, na medida em que possibilita a participação dos cidadãos e a interação dos conhecimentos desses com os conhecimentos escolares. De acordo com Gadotti (2006), o ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população, convocando a escola a ouvir a comunidade e a discutir suas necessidades, levando a compreensão mais analítica e reflexiva das questões do cotidiano e do mundo.

Nesse sentido, as políticas públicas devem estar associadas às demandas da população e assim, oferecer respostas tão diversas, quanto às singularidades dos contextos onde ocorrem e da diversidade dos grupos atendidos. A política pública de oferta da EJA em espaços não escolares vem ao encontro dessa concepção ampla de educação.

Embora se reconheça essa concepção ampliada de educação para a EJA, não podemos esquecer que o Brasil é um país no qual o acesso aos níveis mais básicos de escolaridade ainda é vedado à grande parte da população e isso acarreta nessa parcela da população, majoritariamente da classe popular, um sentimento de inferioridade, por não saber ler e escrever.

Assim, retornamos a fala do coordenador da EJA que inicia esse tópico: “O que é escolarização na EJA? Acho que primeiro temos que pensar em que tipo de escolarização defendemos para os jovens e adultos”. Ou seja, negar a importância e

necessidade da escolarização para grupos historicamente excluídos desse direito, seria uma forma de escassear as oportunidades de ampliação dos horizontes, das expectativas, das esperanças e chances desse grupo.

Entretanto, além de problematizarmos que tipo de escolarização, estamos defendendo ao nos referirmos à EJA, temos que considerar que, ao se transformar em política pública, a EJA passa a ser regrada e normatizada com marcos reguladores que se diferem dos princípios da Educação Popular.

Na medida em que, progressivamente, as turmas do Projeto EJA/BH foram sendo vinculadas às escolas municipais, todos os elementos reguladores da escola passam a influenciar a Educação de Jovens e Adultos. A oferta da EJA em espaços não escolares, vinculados a uma escola municipal, enquanto política educacional convive com essas duas tensões: os princípios da EP e da Cidade Educadora, fundamentalmente a concepção da educação enquanto emancipação e o sistema educacional, representado pela escola, com suas regras e normas reguladoras dos tempos e espaços, desconsiderando os sujeitos.

Haddad (2007), ao analisar essa tensão histórica da EJA entre a tradição de Educação Popular e a proposição de escolarização, essencialmente reguladora, afirma que

[...] com o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. (HADDAD, 2007, p. 17).

Assim sendo, entendemos que o grande problema não são as regras e normas inerentes ao sistema educacional, mas o fato dessas regras e normas se tornarem mais importantes que as demandas e necessidades dos sujeitos a ponto de menosprezá-las.

Nesse sentido, aprofundando a reflexão acerca dos paradigmas compensatório e emancipatório, reportamos novamente a Arroyo (2005) quando assevera que o direito à educação deve ir além da oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, pois a incorporação da realidade de vida, dos interesses, especificidades e diversidade dos educandos transforma a EJA numa

modalidade estendida a sujeitos de classes populares compreendidos como protagonistas da própria história.

Portanto, torna-se urgente superar a concepção de que o momento de vida mais adequado para aprender seja a infância e a adolescência e que a função precípua da EJA seja a reposição da escolaridade perdida. E para superar essa concepção da EJA, acreditamos ser imprescindível deixar de conceber a oferta de atendimento a partir dos padrões da educação para crianças e adolescentes e passar a conceber a partir da diversidade e especificidade das demandas concretas dos diferentes sujeitos que a essa política recorrem, pois como nos alerta Gadotti (2003, p. 7) “numa perspectiva transformadora a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui na sua riqueza”.

Para adensar esse debate e qualificar as análises, a partir do contexto concreto de implementação da política de atendimento da EJA em espaços não escolares, apresentaremos, no tópico a seguir, algumas considerações a partir dos principais dados coletados na pesquisa de campo.

2.3 A ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores: apresentação e análise dos dados coletados

Os dados coletados a partir do caminho metodológico explicitado no tópico 2.1 foram agrupados e analisados em três categorias de análise: a ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores.

As análises feitas a partir da ótica desses três sujeitos da política educacional serviram de base para um entendimento maior sobre a política de oferta da EJA em espaços não escolares, confirmando algumas posições, propiciando novos questionamentos e, principalmente, permitindo conhecer melhor as especificidades dessa política.

2.3.1 A política educacional na ótica dos educandos

[...] a gente ia para as turmas escutar os educandos, eles diziam assim pra gente: “eu não vou pra escola porque a escola fecha o portão sete horas, aí eu não entro, aqui eu entro e saio a hora que dá, a professora deixa eu entrar, deixa eu sair, ela entende quando eu não venho porque eu vou acudir um parente doente, ela entende que eu não venho...” e a escola dava conta dessa escuta. A gente escutava assim: “ah não, na escola tem barulho demais, eu não aguento sinal.” “Aqui a gente tem uma professora só, que

fica com a gente o horário todo, na escola quando eu estou começando a entrar no ritmo, bate o sinal troca o professor”. (ECN 1, 2012).

A citação que inicia este tópico é de um ex-coordenador do NEJA que ao ir a uma turma externa convencer os educandos a se matricularem nas turmas dentro das escolas municipais, compreendeu o porquê da necessidade de uma política como essa: atender pessoas que, por motivos diversos, não procurariam o espaço escolar para se alfabetizarem e/ou para concluírem o Ensino Fundamental.

O trabalho de campo desta dissertação priorizou a realização da técnica do grupo focal com grupo de educandos das turmas externas da regional Noroeste, foram realizados três encontros que muito contribuíram para melhor entendimento das possibilidades e limitações dessa política educacional.

Realizamos um grupo focal com 10 educandos com idades entre 15 e 17 anos, de duas turmas externas da regional Noroeste. Ao conversarem sobre os motivos que os fizeram sair do ensino fundamental para crianças e adolescentes e ingressar na EJA em espaços não escolares, os jovens foram unânimes em afirmar que buscavam a continuidade dos estudos, como ilustra a seguinte fala:

Eu até tentei o CESEC¹⁷ depois que saí da escola, mas lá é dividido em módulos e tem umas apostilas pra gente estudar as matérias e só. É cada um sozinho pra dar conta. Não tem aula não. Aí eu achei muito ruim, eu quero formar rápido, mas eu quero aula. (Educando 1, 2012).¹⁸

Esse depoimento sinaliza que os jovens que procuram a EJA querem se formar em tempo menor, mas querem aula, ou seja, estão a procura de conhecimento, de educação e não somente de certificação. Ratificando o quanto essa política vem ao encontro da demanda do público que a procura: uma alternativa de educação presencial de qualidade e não somente uma certificação de ensino fundamental. Conforme nos alerta Arroyo (2007, p. 48), “os jovens e adultos da EJA são uma denúncia intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, a adolescência e a juventude populares e a seletividade de nosso sistema escolar”. E esse autor ainda constata que “não foi a EJA que se

¹⁷ Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) – trata-se de uma escola de educação de jovens e adultos mantida pelo governo do estado de Minas Gerais, de organização semipresencial, por meio de eliminação por disciplina. É exigido um mínimo de 50% de acerto em cada prova e há orientação dos professores para a realização das provas, não exigindo obrigatoriedade de carga horária.

¹⁸ Grupo Focal – Educandos de 15 a 17 anos.

distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares”. (ARROYO, 2007, p. 48).

Entretanto, na interação entre os jovens da EJA no grupo focal realizado, apareceu outro aspecto muito interessante, relacionado à forma que a política pública do ensino fundamental para criança e adolescente tem tratado o jovem, menor de idade e que é reprovado. Ao discutirem sobre os motivos de saírem da escola, não surgiu a questão do horário, visto que as turmas dos espaços não escolares funcionam no diurno e nem a questão do emprego:

Eu saí da escola porque os alunos ficavam me gozando por causa da minha idade e eu tinha vergonha de ficar fazendo perguntas para o professor. E o professor não tem paciência de ficar ouvindo e repetindo. Aqui não, as pessoas são mais maduras e a professora faz um atendimento mais individualizado. (Educando 2, 2012).

Eu também saí da escola por conta da zoação do pessoal e porque os professores já me marcaram. Nenhum deles acha que eu posso ter mudado e querer realmente me formar. (Educando 3, 2012).

Mesmo que eu quisesse ficar na escola eu não ia poder. A diretora já havia me avisado que existe uma lei agora que quando faz quinze anos tem que ir para EJA, não pode ficar no regular não. (Educando 4, 2012).

Esses depoimentos demonstram que não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o educando se frustra e acaba abandonando a escola. Tal situação retrata a inexistência de oportunidades educacionais para os jovens que, por motivos diversos, fracassam na escola, mesmo que esse “fracasso” signifique uma única retenção, atestando assim, uma grave negação de seu direito a uma formação escolar básica e de qualidade. Corroborando, portanto, com Haddad (1998) quando defende que não basta oferecer escola; é necessário criar condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob o risco de, mais uma vez, culpar os próprios estudantes pelos seus fracassos.

Outra questão que merece destaque refere-se ao último depoimento, em que podemos inferir, que a escola, preocupada com a quantidade de educandos fora da faixa etária e que, portanto, impacta no IDEB¹⁹ da escola, “obriga” esses educandos a irem para a EJA.

¹⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da escola no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a

Realizamos outro grupo focal com educandos de duas turmas externas, mas na faixa etária de 45 a 76 anos. Nesse grupo, cuja maioria era composta por idosos, ao discutirem os motivos que os levaram a retomar os estudos e procurarem por uma turma em espaço não escolar, a questão da proximidade do local onde residem, o horário diurno e o fato de não estarem no que chamam de “barulheira” do espaço escolar, foram as justificativas mais presentes na interação entre o grupo, o que pode ser percebido nas seguintes falas:

Eu já estudei todos os meus filhos, já estou aposentado, agora eu quero aprender a ler e a minha cabeça não aguenta aquela barulheira da escola não. Os jovens são muito alegres, brincam e fazem piada com tudo, eu, nesta idade que estou, preciso de silêncio, ou senão não consigo aprender não. (Educando 9, 2012).

Aqui a professora é muito boa, ela repete sempre que a gente pede. Cê acha que na escola, com um tanto de meninada, eles iam deixar ela ficar repetindo? Ia não. Além disso, aqui é bem pertinho da minha casa, eu moro aqui atrás, qualquer coisa, meus netos me chamam aqui. (Educando 13, 2012).

Assim, destaca-se que, para o grupo de jovens, a continuidade dos estudos, a preocupação em ir para o ensino médio, faz com que valorizem as aulas presenciais e o atendimento mais individualizado que recebem nesses espaços, enfatizando o clima de aprendizagem, sem “zoação”, que é comum nos espaços escolares. Apesar da continuidade dos estudos não aparecer na interação do grupo de adultos e idosos, o clima escolar é um ponto em comum na busca pelo silêncio e respeito que eles encontram na organização fora da escola.

Nos três encontros realizados, as discussões sobre a infraestrutura das turmas externas foi abordada. Interessante que para os dois grupos, a questão da merenda foi a que deu margem a maiores discussões, pois em todos os grupos, a merenda que recebem da escola vínculo restringe-se a fruta, são os próprios educandos que rateiam entre si e compram o lanche, conforme os depoimentos abaixo:

A escola só manda fruta, será que a diretora não vê que fruta não mata a fome não? A gente então pega cinquenta centavos, um real de cada um e vai na padaria e compra pão e suco. (Educando 6, 2012).

Eu não me incomodo de trazer um bolinho, um biscoito para dividir com meus colegas não, né. É muita coisa pra professora né coitada, ensina a gente e ainda tem que preocupar com a merenda. Teve uma vez que a escola mandou uma caixa de biscoito que durou muito, mas toda semana ir na escola buscar fruta não carece não, né. Não custa nada pra gente, né. (Educando 12, 2012).

Um grupo de educandos demonstrou grande descontentamento em relação a situação da merenda, conforme declarações abaixo.

Eu acho que custa sim. A escola não pode mandar a merenda por quê? Nós não somos alunos da escola também? Agora ir lá merendar é que eu não vou, andar isso tudo, tá doido. (Educando 1, 2012).

Eu também acho que a escola devia cuidar melhor da gente. Não custa mandar uma garrafa de café ou uma jarra de suco, ou encomendar na padaria e pedir para entregar aqui um pão com manteiga. Meu filho fala que direto tem festa pra professor na escola, com bolo, salgadinho e tudo o mais. Fico pensando, de onde sai o dinheiro pra essas festas não poderia sair pra gente, que é aluno também? (Educando 4, 2012).

Esses depoimentos revelam uma limitação dessa política de atendimento da EJA em espaços não escolares que é a questão da merenda dos educandos, retornaremos a este assunto no tópico 2.4.

Outro aspecto que apareceu durante as discussões nos encontros dos grupos focais com os educandos diz respeito à interação entre as turmas que estão dentro do espaço escolar e as turmas em espaços não escolares. É notório que a ausência ou pouca frequência da direção nesses espaços não escolares é percebida pela maioria dos educandos, que em muitos momentos, confundem a acompanhante da regional, que faz o acompanhamento semanal às escolas com EJA, com a diretora da escola:

Eu acho que nunca vi a diretora da escola aqui. (Educando 7, 2012).²⁰

Viu sim, é a Ednéa. (Educando 9, 2012).

A Ednéa não é diretora, ela é da regional. (Educando 4, 2012).

Então quem é a diretora? (Educando 9, 2012).

Num sei. (Educando 7, 2012).

Entretanto, durante a observação feita na pesquisa de campo, percebemos que algumas ações têm contribuído para uma maior aproximação dos educandos das turmas externas no espaço da escola, como o uso semanal da biblioteca e da informática.

²⁰ Grupo Focal – Educandos de 15 a 17 anos

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao caráter emancipatório presente no discurso dos educandos, sobre a importância dessa escolarização na vida deles e sobre o momento em que demandam essa escolarização:

Eu nunca fui à escola, é a primeira vez. Antes eu precisava de ajuda pra tudo, eu não sabia ligar um telefone, não sabia fazer compras, sem ter que pedir ajuda pra alguém ler as compras. Tem uns dois anos, que eu aprendi a ler, agora eu estou lendo, agora eu não preciso dos outros não, eu mesmo leio minhas compras, uso o telefone, leio as contas que chega. É uma maravilha... mas eu não quero parar não, tem um mundão de coisas pra eu aprender até Deus me levar. (Educando 13, 2012).²¹

Eu trabalhava no interior, lá não tinha tempo pro estudo, trabalhava demais. Aí quando eu vim pra cá eu achei que era o tempo certo pra voltar a estudar. (Educando 11, 2012).

Esse depoimento vai ao encontro da concepção de escolarização para a EJA que defendemos no tópico anterior e envolve a concepção de educação ao longo da vida, ou seja, a oferta de uma educação que ofereça às pessoas a aprendizagem quando elas mais precisam e não por ter atingido certa idade, pois, como afirma Paulo Freire (1996, p. 26) “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.”

Assim, na ótica dos educandos, a oferta da EJA nos espaços não escolares é uma política extremamente necessária e fundamental para garantir o direito a essas pessoas à escolarização, quando mais precisam. E é uma oferta que não poderia ser transferida para a escola, pois ainda é recorrente, entre os educandos que participaram do grupo focal, barreiras físicas e simbólicas que impedem essas pessoas de transpor os muros da escola e usufruir desse serviço público que é de direito deles, dentro do espaço escolar:

Na nossa vila, nem todos os lugares os jovens podem ir, porque eles têm uns desentendimentos com outros lugares, com outros jovens...inclusive a prefeitura está construindo um posto de saúde lá no Dom Cabral, o posto já vai ser entregue e todo mundo lá reclama que não vai poder ir lá, eles não vão poder atravessar. (Educando 15, 2012).

E outro problema que impede as pessoas de irem à escola é porque eles (os adolescentes) pressionam muito, acham que a pessoa mais velha está ali perdendo tempo, já que ela não vai ter uma proposta de arrumar serviço. (Educando 16, 2012).

²¹ Grupo Focal – Educandos de 45 a 76 anos

A escola é longe, tem gente que tem dificuldade para andar, aqui é mais perto. E lá tem sinal pra entrar, pra sair, tem horário certo, tem um tanto de aluno. Eu já fui na escola, sei como é, não deu certo, aqui tá dando certo, aqui eu tô conseguindo. (Educando 13, 2012).

Percebemos nesses depoimentos, que além das barreiras criadas pelos próprios educandos, a flexibilidade da política de atendimento da EJA em espaços não escolares justifica a permanência desse atendimento nesses espaços e não no interior das escolas.

Na próxima seção trazemos para a arena de discussão o ponto de vista das educadoras que atuam nas turmas externas da regional Noroeste a respeito dessa política de atendimento.

2.3.2 A política educacional na ótica dos educadores

As educadoras das turmas externas da regional Noroeste (Quadro 3) são todas mulheres e possuem experiência na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Belo Horizonte.

Quadro 3 - Caracterização das educadoras das turmas externas da regional Noroeste

Codificação	EDUC 1	EDUC 2	EDUC 3	EDUC 4	EDUC 5	EDUC 6	EDUC 7	EDUC 8	EDUC 9
Formação	Licenciatura em História e Pós-graduação em Alfabetização e letramento	Pedagogia	Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais	Licenciatura em Letras e Pós - graduação em Psicopedagogia/ Educador Comunitário	Pedagogia	Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de trabalho na Prefeitura	22 anos	06 anos	03 anos	10 anos	38 anos	05 anos	18 anos	10 anos	15 anos
Tempo de Experiência na EJA	07 anos	04 anos	01 ano	06 anos	03 anos	03 anos	08 anos	08 anos	10 anos
Tempo de Experiência na EJA em espaços não escolares	07 anos	04 anos	03 meses	06 anos	03 anos	03 anos	03 anos	08 anos	08 anos
Vínculo	Extensão	Lotação	Extensão	Lotação	Extensão	Extensão	Lotação	Extensão	Lotação

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no trabalho de campo, 2013.

A maioria está na turma com o vínculo de extensão de jornada, o que vai ao encontro da orientação da SMED para que não haja lotação nas turmas de EJA, visto que a turma pode deixar de funcionar a qualquer momento, devido às certificações dos educandos ou a infrequência e/ou evasão que podem ocorrer, além de dar maior flexibilidade a troca de educador, no caso da gestão da escola e da equipe pedagógica de acompanhamento da regional avaliar que é necessário. As educadoras que são lotadas, vieram de concurso público recente ou estão há mais tempo no espaço, como é o caso de quem atua nos Centros de Convivência.

No primeiro encontro realizado do grupo focal, das vinte educadoras, compareceram nove e as discussões realizadas acabaram focalizadas em três aspectos principais: a solidão de quem atua nesses espaços, a diversidade dos educandos e a ausência de formação que dê conta desse tipo de demanda.

Quanto à solidão demonstrada por todas as educadoras, remete-se a queixa em relação à unidocência, pois um professor sozinho para dar conta de turmas com tamanha diversidade, além da questão da alfabetização e dos educandos que se encontram em processo de certificação é realmente bastante complexo.

Você imagina que na minha turma tem adolescente que acabou de sair do EF regular, do 7º ano e tem idoso que mal consegue segurar no lápis, sem falar na aluna com deficiência. Então vejam, eu me esforço muito, mas fico com a sensação de não estar cumprindo bem o meu papel. (EDUC 1).²²

Tinha que ter ajuda, não tem coordenação que vem aqui, só tem a acompanhante, mas ela tem outros espaços e as escolas para acompanhar e não dá pra dar todo o suporte que precisamos. (EDUC 3).

Somente às sextas-feiras, na escola, é muito pouco, mesmo porque, quando a gente chega para as reuniões na escola, os assuntos não tem nada a ver com o que a gente passa na turma externa. (EDUC 8).

As falas dessas educadoras além de revelar a complexidade da unidocência, desnudam a ausência de acompanhamento pedagógico ao trabalho que é realizado nas turmas externas. Mesmo tendo uma organização que privilegia os encontros pedagógicos, aulas de segunda a quinta e às sextas-feiras reuniões nas escolas de vínculo com a coordenação pedagógica, isso não é suficiente. Primeiro, porque metade das 20 turmas externas funciona no diurno e a coordenação trabalha no noturno; segundo porque são tantas demandas que não há como atender às especificidades dessas educadoras que atuam na unidocência.

²² Grupo Focal de Educadoras das turmas externas.

O outro aspecto ressaltado nas discussões do grupo focal foi a diversidade dos educandos. As educadoras relataram os desafios que enfrentam no dia a dia, dada à heterogeneidade de toda ordem: educandos em processo de certificação com educandos em processo de alfabetização; educandos menores de idade com educandos idosos; educandos com deficiência e educandos com outras especificidades, como no caso do Projeto Minha Casa, em que todos são soropositivos e nem sempre estão em condições físicas para participarem das atividades escolares.

O último aspecto destacado nas discussões foi a ausência de formação específica para as educadoras que atuam nesses espaços. Percebemos que as educadoras reconhecem que tanto a SMED, quanto a GERED desenvolvem ações de formação com os educadores da EJA, mas de maneira muito generalista, que trazem contribuições para a formação geral delas, mas não atendem às expectativas e demandas de quem atua nas turmas externas.

Eu acho que a regional ou a SMED tinham que oferecer formação específica para lidar com o adulto trabalhador e também com o aluno com necessidades especiais. Mas tinha que ser uma formação específica mesmo, para nos ajudar na prática. (EDUC 3).

Além disso, percebemos, durante a pesquisa de campo, que os encontros às sextas-feiras nas escolas municipais, realmente não são de caráter formativo, houve uma mudança no ano de 2013, em que ações de formação foram implementadas pelas gerencias regionais de educação e pela SMED, objetivando, no primeiro semestre, organizar uma rede de trocas de experiências entre os educadores e, no segundo semestre, encontros regionalizados com a equipe do NEJA, para trabalhar as Proposições Curriculares da EJA.

Entretanto, as demandas das educadoras que atuam nos espaços não escolares, em regime de unidocência e turmas mistas, ou seja, educandos em processo de alfabetização e em processo de certificação numa mesma turma, não foram atendidas no período de realização desta pesquisa.

Além disso, outra demanda urgente é a discussão da oferta da EJA em espaços específicos como a Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) e o Centro de Convivência da Saúde Mental. As educadoras que atuam, nesses

espaços, necessitam de acompanhamento pedagógico e orientações específicas, porém, não possuem.

De acordo com Camaro (2010), não há consenso sobre o que seja uma ILPI²³, sua origem está ligada aos asilos, inicialmente dirigidos à população carente que necessitava de abrigo, frutos da caridade cristã diante da ausência de políticas públicas.

O que observamos é que, com o aumento da expectativa de vida e consequente envelhecimento da população e o aumento da sobrevivência das pessoas idosas, há a necessidade de atendimento que ultrapasse o simples abrigamento, mas uma estrutura que integre a saúde, a assistência social e a educação.

A oferta da EJA, nesses espaços, constitui, portanto, no atendimento do direito dos idosos a uma educação, independentemente da idade.

Já os Centros de Convivência de Saúde Mental possuem como prioridade o atendimento e acompanhamento de pacientes adultos diagnosticados como psicóticos, neuróticos graves e os egressos de internações hospitalares.

Na regional Noroeste, objeto de estudo desta pesquisa, há uma ILPI e um Centro de Convivência da Saúde Mental, espaços não escolares que contam com um professor para atendimento da demanda por escolarização. O que percebemos, durante o trabalho de campo, e também pelos depoimentos das educadoras, é a discussão política de qual tipo de escolarização deve ser oferecida nesses espaços e como a SMED pode promover momentos de formação para os educadores que atuam nesses espaços. Retornaremos a essa discussão no capítulo 3.

Para complementarmos as análises acerca dessa política de atendimento, iremos, no item a seguir, trazer as vozes dos gestores municipais, seja no âmbito das escolas que ofertam a modalidade de EJA, direções e coordenações, seja no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e das Gerências Regionais de Educação, ex-coordenadores do Projeto EJA-BH, gerentes, direção e vice direção do CAPE, integrantes e ex-integrantes do NEJA, integrantes e ex-integrantes das equipes regionais de Monitoramento da EJA.

²³ Para a Anvisa, ILPIs são Instituições de Longa Permanência para Idosos, que podem ser governamentais ou não governamentais, de caráter residencial, destinadas a domicílio coletivo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com ou sem suporte familiar, em condições de liberdade, dignidade e cidadania.

2.3.3A política educacional na ótica dos gestores

Conforme explicitado no percurso metodológico, no tópico 2.1, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com as pessoas responsáveis pelo desenho e implementação da política de atendimento da EJA em espaços não escolares, inicialmente, Projeto EJA/BEM e depois Projeto EJA/BH, além de pessoas responsáveis pelo monitoramento da política, que são os integrantes da equipe pedagógica da regional Noroeste e integrantes do NEJA e também diretores de escola municipal que possuem turmas externas vinculadas e coordenadores da EJA.

Entre os gestores entrevistados que atuam na SMED, na GERED e que estiveram na gestão do Projeto EJA/BH, portanto, os responsáveis pelo desenho, implementação e monitoramento da política de oferta da EJA em espaços não escolares, a discussão central girou em torno do processo de transformação do Projeto EJA/BH em política pública.

A tensão entre regulação e emancipação, discutida nesta pesquisa, no tópico 2.2, foi retomada no discurso dos gestores: percebemos explicitamente uma tensão entre os responsáveis pelo desenho do Projeto e os atuais gestores, responsáveis pela consolidação da política educacional da EJA na rede municipal de Belo Horizonte.

Para efeito de análise, destacamos cinco aspectos principais que os gestores trouxeram para a arena de discussão: a morosidade do sistema para abertura de turmas externas, o fechamento de turmas ou a não autorização para abertura de turmas por conta da exigência de se manter pelo menos 25 educandos em cada uma delas, o perfil do educador que atua nas turmas externas, a gestão dessas nos espaços não escolares e, por último, a intersetorialidade necessária para o atendimento da diversidade do público dessas turmas.

Entendemos que os dois primeiros aspectos se referem ao próprio processo de regulação do sistema educacional, ou seja, a morosidade do sistema para abertura de turmas externas e o quantitativo de 25 educandos como referência para fechamento ou autorização de funcionamento de turma.

Segundo documento oficial intitulado “Passo a passo para a abertura de turmas externas-EJA”, primeiramente, a direção da escola municipal envia ofício de solicitação de abertura, junto com a comprovação da demanda e o formulário de

abertura de turma devidamente preenchido à GERED, esta encaminha solicitação de abertura de turma externa para verificação *in loco* pela equipe da GERMAP que, após verificação, emite parecer e remete novamente à GERED; o acompanhante pedagógico da regional, responsável pelo acompanhamento das escolas com EJA, emite parecer e encaminha a GAVFE que verifica *in loco* a existência da demanda; a GAVFE emite parecer e encaminha toda a documentação para o NEJA, que após analisar, emite parecer e remete a GEOE que por sua vez, solicita parecer das gerências GECCE e GIRE; com o parecer favorável de todas as gerências citadas, o processo é encaminhado para o gabinete que emite parecer favorável, retornando a GEOE e a GAVFE para realização dos procedimentos de abertura. Todo esse fluxo pode variar de oito dias a mais de um mês.

Como vimos anteriormente, durante muito tempo, a Educação Popular, do qual as turmas em espaços não escolares encontra seu pilar, foi realizada no espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares e isso, quando vem para o sistema, para a política pública, traz alguns parâmetros regulares necessários, como explicita um ex-coordenador do Núcleo de EJA da SMED:

A questão da morosidade do sistema é inerente à política pública. Ela tem parâmetros, ela tem regras, e elas precisam ser atendidas sob o risco de que se não for e acontecer algum contratempo, a gestão pública ser penalizada. Eu acho que existiam coisas que fazíamos amadoristicamente, se acontecesse alguma coisa, desse algum problema, sofreríamos as consequências, no âmbito da gestão pública. (ECN 2, 2013).

Por que surgem essas duas questões? Porque, anteriormente, bastava haver a demanda, independentemente da quantidade de pessoas interessadas, que o próprio educador fazia todo o processo de abertura da turma, que não ultrapassava uma semana. Quanto ao local, de acordo com depoimentos de ex-coordenadores do Projeto EJA BH, esse era qualquer espaço que desse para atender ao grupo de pessoas interessadas, independente da infraestrutura.

A partir do momento que o poder público municipal assume de fato a política educacional de atendimento da EJA em espaços não escolares, faz-se necessário toda uma burocracia, que como o próprio ex-coordenador do NEJA, afirma “inerente à política pública” que faz com que o processo seja moroso.

Contraditoriamente, uma ex-coordenadora do Projeto EJA-BH, avalia que houve perdas significativas para a questão do atendimento à demanda, quando se atrela o fechamento ou abertura da turma à quantidade referência de 25 educandos:

A gente percebe hoje, que teve também muitas perdas. Ganhos para o desenvolvimento da política educacional, mas tivemos perdas que, infelizmente, são perdas que o poder público não reconhece que é a negação da oferta em determinados lugares que tem um público menor e uma estrutura física menos favorável, então esse público não está sendo atendido mais e isso assusta. (ECP 1, 2013).

Indo ao encontro da fala dessa ex-coordenadora do Projeto EJA-BH, percebemos no decorrer da pesquisa de campo, que realmente, algumas turmas foram fechadas por conta da quantidade de educandos e outras tiveram seu processo de abertura indeferido, exatamente por possuir uma quantidade inferior a 25 educandos, como problematiza a ex-coordenadora.

As turmas que faziam muita diferença para nós, quando a gente ia falar deste atendimento externo, eram as turmas da GERMA, da Gerência de Manutenção, que eram turmas formadas por 6, 7, 8 homens, e em horários bem flexíveis, pois era a hora que ele ia guardar o carrinho dele, terminava a capina, a faxina e quando ia guardar o carrinho, tinha um professor ali à sua disposição para atender, para pegar os conhecimentos que esses homens tinham, e transformar em conhecimentos escolares, dando a oportunidade para se alfabetizarem e concluírem o ensino fundamental e isso fazia a diferença. A gente sempre soube que era um número muito pequeno, então vem aquela questão, como você investe o salário de um professor da rede municipal para estar numa turma tão pequena? (ECP 1, 2013).

Você fechar que tem que ter 24, 25, você deixa de atender 15, de atender 12, então, não sei como ficam esses números. Esse público, os adultos trabalhadores e, principalmente, os idosos têm uma demanda específica de atendimento que é fora da escola. (ECP 1, 2013).

A fala dessa ex-coordenadora do Projeto EJA-BH nos remete a uma questão fundamental que diz respeito ao coeficiente entre o salário de um professor da Rede Municipal e a garantia do direito à escolaridade dos jovens, adultos e idosos.

Se pensarmos na responsabilidade que o gestor deve ter em relação ao investimento em educação e à prestação do gasto público, podemos compreender o porquê de se estipular um parâmetro de quantidade de educandos para abertura e fechamento de turmas, entretanto, durante o trabalho de campo, algumas turmas da EJA funcionaram com um número reduzido de educandos.

Assim, para além do gasto ou investimento na Educação de Jovens e Adultos, o gestor deve pensar no investimento no cidadão que paga impostos e tem o direito a uma escolarização básica gratuita, oferecida de modo que atenda às condições e necessidades dos educandos, como determina a Constituição Federal e a LDB 9394/96.

Estamos, portanto, diante de um conflito inerente a toda administração pública, que passa pela subjetividade de quem está à frente da política pública em determinado contexto.

2.4 Entre o proclamado e o efetivado na política pública de atendimento da EJA em espaços não escolares

A discussão analítica dos resultados da pesquisa de campo do tópico anterior permite concluir que, embora a política de oferta da EJA em espaços não escolares, seja uma política pública relevante para a garantia do direito a educação às pessoas que, por motivos diversos, não acionariam a escola para garantir esse direito, muitos são os desafios na implementação dessa política educacional.

Neste tópico, pretendemos retomar alguns aspectos que vieram para a arena de discussão por meio das falas dos atores selecionados nesta pesquisa, fazendo um contraponto com o que se propõe na política e as contradições observadas por meio dos mecanismos que a colocam em funcionamento.

2.4.1 *Parceria entre os espaços e a SMED*

De acordo com documentos oficiais, a responsabilidade pelas turmas que funcionam em espaços não escolares é compartilhada entre as escolas vínculo, os parceiros que cedem os espaços, a gerência regional pedagógica e o Núcleo da EJA.

Compete às escolas matricularem os educandos, oferecerem toda a materialidade pedagógica necessária ao trabalho escolar, inclusive disponibilizando os espaços (biblioteca, sala de informática, quadra e outros) para utilização, além de lançar a frequência que é apurada pelos educadores.

À regional cabe acompanhar todo o processo, desde a abertura da turma, o trabalho pedagógico dos educadores, a infraestrutura necessária para a manutenção das turmas e estabelecer as parcerias com os espaços.

O NEJA é a instância central que faz a gestão de toda a política, compete ao núcleo a formação das equipes regionais pedagógicas, o atendimento às demandas das regionais, a elaboração de ações de formação de educadores, de avaliação sistêmica dos educandos e análises dos resultados e acompanhamento de todo o trabalho de monitoramento da EJA executado pelas regionais.

Os espaços (Quadro 4) onde funcionam as turmas são todos cedidos, não há espaços alugados. As condições físicas e adequação do espaço para abrigar a turma, o pagamento do consumo de energia elétrica e de água, bem como a garantia de fechar o espaço no início e no final das aulas, além de toda a manutenção do espaço cabe ao cedente do espaço. Entretanto, não existe nenhum contrato formal com os parceiros.

Quadro 4 - Formalização dos espaços não escolares que funcionam as turmas de EJA

Escola	Local da turma externa	Situação de formalização do espaço
Escola Municipal Carlos Góis	Centro de Convivência Carlos Prates	Sem documentação
Escola Municipal João Pinheiro	Associação Comunitária Vila 31 de Março	Sem documentação
	Centro de Convivência Dom Cabral	Sem documentação
	CRAS Califórnia	Sem documentação
	Lar dos Idosos Santa Rita de Cássia	Sem documentação
	Projeto Minha Casa	Sem documentação
Escola Municipal Maria de Rezende Costa	Centro Espírita Paz e Amor	Sem documentação
	Igreja Dom Bosco	Sem documentação
Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	Centro de Referência da Pessoa Idosa	Sem documentação
	Comunidade Evangélica Betesda	Sem documentação
	Gerência de Manutenção GERMA	Sem documentação
Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo	Associação de Moradores da Vila Sumaré	Sem documentação
	Igreja Universal	Sem documentação
Escola Municipal Padre Edeimar Massote	CIAME	Sem documentação
	CRAS Coqueiral	Sem documentação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na pesquisa de campo, 2013.

De acordo com o levantamento feito, todos os espaços da regional Noroeste que abrigam as turmas, não possuem nenhum tipo de formalização. Essa situação, de certa forma irregular, pode ser explicada por conta da preocupação inicial dos responsáveis pelo desenho da política, segundo a fala de um ex-coordenador do Projeto EJA-BH:

Muitos lugares que quando a gente pensou em fazer uma parceria mais documentada, a gente descobriu que devia, então de jeito nenhum, acaba a turma aí, então a gente brigava e dizia que era ali que a turma tinha que existir, então existia, sem regulamentação nenhuma mesmo, pois primeiro era a garantia do acesso e o acesso estava garantido. (ECP 1, 2013).

De acordo com esse ex-coordenador do Projeto EJA/BH, a preocupação inicial era atender à demanda das comunidades onde quer que ela aparecesse e como os educandos das turmas em espaços não escolares eram egressos do BA a maioria dos espaços não tinham condições para serem aprovados pela Gerência de Manutenção da Prefeitura, seja por questões de infraestrutura, acessibilidade ou mesmo por irregularidades na questão de impostos e regularização do próprio espaço.

A partir do momento que as turmas do Projeto EJA/BH foram progressivamente vinculadas às escolas municipais, independentemente do local onde funcionavam, a oferta de escolarização passou a ser sustentada pela Proposta Pedagógica das escolas de vínculo.

Desde então, algumas tentativas foram promovidas pela SMED, por meio do NEJA, buscando formalizar essas parcerias, seja através do monitoramento das regionais, observando e avaliando os espaços, antes da autorização para a abertura das turmas, seja através da articulação com a GERMAP para avaliação dos espaços via formulário padrão, antes da autorização para abertura desses espaços e, recentemente, fazendo um levantamento dos espaços onde já funcionam as turmas para avaliação desses e demais encaminhamentos.

É importante destacar que, para além da questão da estrutura física dos espaços, outras questões perpassam a rotina das turmas externas e que, por não existir um contrato formal entre as partes envolvidas, SMED e instituição parceira, dependem da articulação das acompanhantes da regional e, na maioria das vezes, do educador que atua no espaço.

É o que acontece, por exemplo, nos Centros de Referência da pessoa Idosa, nos Centros de Referência de Saúde Mental e nas Instituições de Longa Permanência de Idosos, locais onde os educandos residem e que, por possuírem uma rotina de atividades específicas, acabam interferindo no pacto informal de responsabilidades, sendo assim, além de cederem os espaços, esses locais influenciam na rotina pedagógica e interferem no cumprimento do calendário escolar e na proposta pedagógica para a EJA.

Outro ponto nevrálgico refere-se à questão da merenda para os educandos das turmas externas, conforme destacado no seguinte depoimento:

A questão da merenda, tantas vezes a gente lutou pela questão da merenda, aí tinha a secretaria de abastecimento que ia lá e falava nem pensar que vou dar merenda para aquele lugar, não tem as mínimas estruturas pra receber uma merenda, então como é que a gente fazia, a gente ia conversava com a turma pra mudar de lugar e as pessoas diziam, não precisa, a gente traz uma água, uns biscoitinhos e ficamos aqui mesmo. Então era preferível que naquele momento ele não tivesse merenda do que se a gente, em função disso, inviabilizasse aquele atendimento. Mas o tempo todo buscando qual o espaço que poderia acolher esta turma e que tivesse uma estrutura para ofertar uma merenda, para garantir a qualidade do trabalho. (ECP 1, 2013).

Esse depoimento nos revela o quanto a questão da infraestrutura esteve em segundo plano, priorizando a questão do acesso das pessoas a escolarização na EJA.

Entretanto, a partir do momento que as turmas do Projeto EJA/BH são vinculadas à escola municipal mais próxima e o poder público assume de fato esta política educacional, a questão da infraestrutura passa a ser prioridade, pois uma política pública não pode se dar sob quaisquer condições.

Nos espaços não escolares da regional Noroeste, alguns servem a merenda para os educandos, é o que acontece em locais como o Projeto Minha Casa, os Centros de Convivência. Já outros recebem a merenda da escola ou quando o local é bem próximo da escola, os educandos vão até a escola merendar.

Entretanto, o que observamos durante a realização desta pesquisa, que a falta de formalização entre os espaços e a escola, também reflete na situação da merenda, que é agravada por uma série de diretrizes que devem ser seguidas para a alimentação escolar para os alunos que estão no ambiente escolar e os espaços não escolares não atendem: desde o armazenamento, manipulação e principalmente transporte dessa merenda.

Os educandos da EJA que estão nas turmas dentro das escolas municipais recebem o que se chama de prato único²⁴, ou seja, as escolas servem a refeição do cardápio do mês que é dado para as crianças e jovens do ensino fundamental, com raras adaptações, como por exemplo, a substituição, a pedido dos educandos, do arroz doce por lanche de sal.

Entendemos com isso, que a situação da merenda é também um ponto que merece um cuidado especial por parte dos gestores em nível da SMED, em articulação com a Secretaria Municipal de Abastecimento, pois algumas turmas, por conta das orientações legais de transporte e manipulação dos alimentos, os adultos e idosos, recebem somente fruta, biscoito e o suco.

2.4.2 O acompanhamento pedagógico às turmas externas

Conforme descrito no capítulo 1 desta dissertação, as turmas externas da EJA são vinculadas à escola municipal mais próxima. Em cada escola municipal há uma coordenação da EJA que atua no noturno e, portanto, diretamente com os educadores das turmas que funcionam dentro da escola.

Somente às sextas-feiras, reservadas ao planejamento e formação, é que os educadores que atuam nas turmas em espaços não escolares vão para a escola municipal de vínculo participar da reunião pedagógica conduzida pela coordenação. Da mesma maneira, participam das ações de formação junto com os educadores que atuam nas turmas que funcionam dentro das escolas.

Tanto as educadoras quanto as coordenadoras que foram foco de investigação nesta pesquisa, relataram como é inviável algum tipo de acompanhamento pedagógico às turmas externas, devido, em alguns casos, à incompatibilidade de horário de trabalho entre a coordenação e as educadoras que atuam nessas turmas, em outros a questão da localização da turma, que fica de difícil acesso para algumas coordenações.

Diante dessa situação, a maioria das educadoras que atuam nos espaços não escolares, ficam isoladas visto que atuam na unidocência, sem ter outro profissional para partilhar dúvidas, ansiedades e conquistas, como nos revela o seguinte

²⁴ Prato único: polenta, pão com molho, canjiquinha, feijão enriquecido, macarronada, tropeiro, etc. Entretanto, é considerado lanche e, portanto, não sendo considerado janta, existe uma medida padronizada para os pratos, pois a quantidade não é grande.

depoimento de uma coordenadora da EJA de uma das escolas municipais da regional Noroeste:

[...] eu trabalho à tarde em outra escola. Tento na medida do possível, dar atenção às professoras nas sextas-feiras, ou quando elas trazem os alunos para usarem a biblioteca da escola, a gente conversa e eu ajudo no que for preciso. Mas precisava de uma coordenação que pudesse assessorar as turmas no horário que elas funcionam e isso não tem. (CO2, 2013).

2.4.3 Formação para os educadores que atuam nesses espaços

Durante toda a pesquisa de campo, tanto as educadoras que participaram do grupo focal, quanto no decorrer da observação participante nas reuniões dos GT's²⁵ de EJA e no acompanhamento à EJA, a ausência de formação que dê conta das especificidades e desafios de quem atua nas turmas externas foi um constante.

Em 2012, o NEJA organizou cinco encontros de formação, com assessores contratados, para discussão e construção das Proposições Curriculares para a EJA. Em parceria com o Núcleo de relações étnico-raciais, aconteceu também uma formação para os educadores da EJA sobre a temática racial.

Em 2013, no primeiro semestre, aconteceram encontros regionalizados de formação, com troca de experiências entre os educadores da EJA, sob a coordenação das regionais pedagógicas.

Na regional Noroeste, aconteceram quatro encontros que abordaram temáticas relacionadas a avaliação sistêmica na EJA, certificação e diversidade sexual.

Já no segundo semestre, dando prosseguimento a implementação das Proposições Curriculares para a EJA, aconteceram mais cinco encontros de formação com os educadores, sob a coordenação da equipe do NEJA, no formato de oficinas, trabalhando as quatro áreas de conhecimento das proposições curriculares (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens) e uma oficina de Alfabetização e Letramento na EJA.

Além disso, em parceria com o Núcleo de relações étnico-raciais, foi promovida outra formação para os educadores e também, em parceria com a

²⁵ GT's (Grupo de Trabalho) de EJA: reuniões às segundas-feiras, quinzenalmente, entre todos os integrantes das equipes de acompanhamento da EJA das nove regionais, no NEJA, sob a coordenação da vice-diretora do CAPE, para discussões e encaminhamentos de assuntos relacionados à política da EJA da rede municipal.

GAPED, duas oficinas de Elaboração de itens para o Avalia BH EJA, procurando, segundo informações oficiais, melhorar o instrumento de avaliação da rede municipal, adequando-o ao público da EJA, a partir de itens construídos pelos próprios educadores.

Entretanto, essas ações de formação não atenderam algumas das demandas dos educadores, como por exemplo, o conflito geracional, a pessoa com deficiência e o processo de alfabetização da pessoa idosa.

Lidar com toda a diversidade do público da EJA, requer processos de formações que estejam em sintonia com as demandas reais dos educadores e com a reflexão sobre os desafios impostos na prática cotidiana, propondo e construindo estratégias pedagógicas que possam impactar na qualidade da educação ofertada.

Por isso, outra lacuna percebida, refere-se a momentos coletivos de discussão entre os educadores dos diferentes espaços externos e internos à escola, como por exemplo, a realização de seminários ou mostras culturais. Em 2013 foram realizadas duas mostras de trabalhos da EJA, uma da regional Centro-Sul e outra da regional Leste, mas a regional Noroeste não promoveu nenhuma atividade nesse sentido.

2.5 Análise da política educacional segundo a abordagem do ciclo de políticas

O objetivo deste tópico é apresentar as contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas²⁶, de Mainardes (2006), para a análise da política de atendimento da EJA em espaços não escolares da RMBH.

De acordo com Mainardes (2006), o ciclo de políticas é um método para análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação e resultados), a fim de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos. Esse autor propõe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Contexto da Estratégia Política.

²⁶ A abordagem do ciclo de políticas, “policy cycle approach”, foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial teórico-analítico para compreensão de políticas públicas. Para saber mais, consulte o livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão sequencial e apresentam arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles envolve embates.

Para efeito da análise proposta neste capítulo, vamos nos ater a três contextos principais que são o de Influência, o de Produção de Texto e o da Prática.

O Contexto de Influência é, segundo Mainardes (2006), onde as políticas são iniciadas e os discursos são construídos. Nesse contexto, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. No caso específico da política educacional de atendimento da EJA em espaços não escolares, temos como arenas públicas de ação, os movimentos sociais, os grupos representativos das mães e demais membros da comunidade que demandaram esse tipo de política, bem como os educadores que se identificam com a militância na EJA. Percebemos também, uma migração de políticas de outras regiões do nosso país, como destacado no início deste capítulo, e que foram recontextualizadas na RMBH.

O Contexto de Produção de Texto é o espaço em que os textos políticos são produzidos e articulados com a linguagem de interesse público mais geral, representam, portanto, a própria política. Constituem, conforme Mainardes (2006) como arena, os documentos legais, pronunciamentos oficiais e políticos, comentários formais e informais sobre estes. No caso desta pesquisa, os textos são os documentos oficiais que normatizaram e regularizaram a EJA no município de Belo Horizonte, os pareceres, resoluções e orientações da Secretaria Municipal de Educação de BH, todos foram produzidos como resultado de disputas e acordos políticos.

Assim, quando os documentos oficiais chegam até as escolas, são lidos e discutidos pelos educadores, estamos nos referindo ao Contexto da Prática, ou seja, ao espaço em que os textos estão sujeitos a interpretação e a recriação. Mainardes (2006) descreve esse contexto como o lugar em que a política produz efeitos e consequências que podem representar transformações significativas no desenho da política. Dessa maneira, podemos identificar como arenas de disputa, as escolas municipais, os espaços não escolares e demais locais de atuação dos profissionais da EJA. Já os grupos de interesse podem ser identificados como os educadores, os coordenadores e os gestores das escolas, todos responsáveis pela implementação da política analisada.

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES *apud* BOWE, 2006, p. 53).

Podemos, a partir disso, constatar que a política é recontextualizada pelos educadores, coordenadores e gestores das escolas em suas práticas pedagógicas cotidianas, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores, os propósitos e as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória na EJA.

Até aqui, foi possível descrevermos e analisarmos a política de atendimento da EJA em espaços não escolares da RMBH, tendo como foco de análise a regional Noroeste, identificando como a política foi construída (Contexto de Influência), quem são os destinatários dessa política e quais as contradições do texto (Contexto de Produção de Texto) e, fundamentalmente, como os educadores, educandos e gestores interpretam o texto, alteram, fazem adaptações para a concretização da política (Contexto da Prática).

Pois, assim como Mainardes (2006, p.50), compreendemos que o foco de análise de políticas públicas, principalmente políticas educacionais, deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os educadores e demais profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

Conceber a educação de jovens e adultos no âmbito do paradigma da educação continuada e na perspectiva do direito constitui o foco da política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares. Entretanto, ao analisar as contradições entre o direito formal e a realidade que perpassa o atendimento da EJA nos espaços não escolares pela Secretaria Municipal de Educação de BH, percebemos que existem largos terrenos entre aquilo que se propõe, aquilo que se faz e os efeitos que se obtêm.

Ao analisar essa política educacional, verificamos que três concepções diversas de educação têm permeado toda a trajetória da oferta da EJA em espaços não escolares: a concepção compensatória, os paradigmas da Educação Popular e o conceito de educação ao longo da vida.

As análises feitas neste capítulo incorporaram, de um lado, os discursos presentes nos documentos oficiais e, de outro, as vozes dos que acumularam experiências na EJA ao longo da história dessa modalidade de educação no município de Belo Horizonte e as vozes dos que a este direito recorrem, ou seja os educandos. Entendemos que para a efetivação do direito à educação de qualidade na prática, é preciso mais do que sua declaração legal. Portanto, recorreremos a uma questão fundamental: que mudanças são necessárias no desenho e na implementação da política, com vistas a garantia de uma educação democrática, equitativa, inclusiva e de qualidade social para todos?

Procurando responder a esta questão, remetemo-nos novamente ao ciclo de políticas, especificamente, ao quarto contexto de análise, o Contexto de Estratégia Política em que, de acordo com Mainardes (2006) há a exigência do pesquisador assumir a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias para lidar com as limitações identificadas na política, sejam elas genéricas ou mais específicas.

Frente a este desafio e buscando contribuir com reflexões sobre a política de oferta da EJA em espaços não escolares na rede municipal de Belo Horizonte é que o próximo capítulo se estrutura e que se constitui em um Plano de Ação Educacional (PAE).

3 AMPLIANDO POSSIBILIDADES: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA AS TURMAS EXTERNAS DA EJA EM BH

A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação. (FREIRE, 1981, p. 117).

Considerando que grande parte da população brasileira ainda não chegou à sala de aula, que a educação é um dos caminhos para a transformação da sociedade, a partir da transformação das pessoas e, fundamentalmente, que o desenvolvimento humano e o sucesso educacional das pessoas é uma questão de oportunidade, procuramos nesta dissertação, descrever e analisar a política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares na rede municipal de Belo Horizonte.

Começamos nossa pesquisa pelo final da década de 1980, quando o artigo 208 da Constituição Federal evidencia que deve ser assegurado a todos o acesso gratuito ao ensino fundamental, incluindo a oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Além disso, com o objetivo de contextualizar o leitor sobre alguns marcos internacionais, federais e municipais da EJA, descrevemos no capítulo um, as legislações, conferências e movimentos que efetivaram durante as últimas décadas o direito a educação ao longo da vida.

Demonstramos que a história da EJA no município de Belo Horizonte está atrelada aos movimentos que impulsionaram um intenso debate em torno da EJA no contexto nacional e internacional, surgindo, a partir de 1997, como uma alternativa de atendimento, a oferta da EJA em espaços não escolares.

No capítulo dois, procuramos analisar a política pública de oferta da EJA em espaços não escolares, chamados de “Turmas Externas”, tendo como estudo de caso, a regional Noroeste de Belo Horizonte. A proposta metodológica selecionada baseou-se numa abordagem qualitativa e descritiva, tendo como foco a análise documental e o grupo focal. Para a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa de campo foram agrupadas três categorias – a ótica dos educandos, dos educadores e dos gestores – trazendo para a arena de discussão as percepções, os

anseios, os dilemas e os desafios enfrentados pelos principais responsáveis pelo desenho, implementação e monitoramento dessa política educacional.

Ressaltamos que as análises, dialogadas com alguns teóricos de políticas públicas para a EJA e à luz da teoria do ciclo de políticas, propiciaram perceber as limitações, as possibilidades e os desafios dessa política educacional.

Como possibilidades, podemos destacar os princípios da Educação Popular de Paulo Freire, a oportunidade de escolarização oferecida a pessoas que não se deslocariam até a escola para usufruírem deste direito, a flexibilidade do tempo e espaços educativos e as novas relações estabelecidas entre gestores, educadores, educandos, conhecimento e espaços educativos.

Como limitações pontuamos a questão do excesso de burocracia para abertura das turmas externas, a solidão do educador que atua nestas turmas, a merenda para os educandos, a ausência de formação para atendimento das especificidades de quem atua nas turmas externas e a falta de formalização entre os espaços cedidos e a escola.

Como desafios, ressaltamos a necessidade de se encontrar o equilíbrio entre os princípios emancipatórios da EJA e os regulatórios do processo de escolarização, o reconhecimento da diversidade de demandas colocadas especificamente nos espaços como as ILPIs e os CERSAMs e o desafio do poder municipal em oferecer vários modelos de atendimento, conforme a diversidade de demandas por educação.

Tendo em vista o caso de gestão descrito no capítulo um e sua análise realizada no capítulo dois, apresentamos, neste capítulo três, o Plano de Ação Educacional (PAE), propondo algumas possibilidades de melhoria da política de oferta da EJA em espaços não escolares da RMBH. Propomos, conforme veremos adiante, a ampliação da equipe pedagógica da regional para fazer o acompanhamento pedagógico mais sistemático dos educadores que atuam nestas turmas, formação continuada para os educadores da EJA, desburocratização do processo de abertura de turmas de EJA, formalização entre os espaços cedidos e a escola, melhoria da merenda para os educandos das turmas externas, maior integração entre educandos e educadores das turmas sede e externas e reposicionamento da EJA no organograma da Secretaria Municipal de Educação.

O presente capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro, fazemos uma breve retomada dos aspectos do caso descritos e analisados, que nortearam as

ações propostas no Plano de Ação Educacional. Em seguida, no segundo tópico, apresentamos de forma detalhada as ações propostas no PAE. E, por último, no terceiro tópico, pontuamos algumas reflexões frente aos desafios encontrados durante a realização da pesquisa e para os quais a presente dissertação, que constitui um estudo de caso, não tem a pretensão de apontar respostas, mas propor algumas possibilidades de melhoria para política educacional analisada e alguns caminhos para estudos posteriores no que se refere ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Plano de Ação Educacional: retomando as limitações encontradas na política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares

Antes de procedermos ao detalhamento das ações do Plano de Ação Educacional, retomamos as principais limitações encontradas em relação à política de oferta da EJA em espaços não escolares, com o intuito de fundamentarmos e justificarmos as proposições que sugerimos para cada uma.

Uma das limitações encontradas refere-se à ausência de acompanhamento pedagógico aos educadores que atuam nas turmas externas. A Regência Compartilhada deixou uma lacuna que não foi preenchida pela Coordenação Pedagógica da EJA, pois como descrevemos nos capítulos anteriores, muitas turmas externas funcionam no diurno e a coordenação está lotada no noturno, atuando assim com os educadores que atuam nas turmas sede. Além disso, mesmo quando a turma externa funciona no noturno, por questão de deslocamento, a coordenação acaba permanecendo na escola e não acompanha as demais turmas.

O tempo de planejamento e formação, às sextas-feiras, é insuficiente para o acompanhamento pedagógico das especificidades de quem atua nos espaços não escolares. Por isso, um profissional que tenha a disponibilidade de atuar nestes espaços se faz necessário. A proposta é que se amplie para três pessoas a equipe da regional, que hoje é composta por duas pessoas, para que se possa fazer o acompanhamento mais sistemático dos educadores e educandos, como detalharemos no tópico a seguir.

Outra limitação apontada no capítulo dois refere-se à morosidade para abertura das turmas. O processo pode durar de oito dias até meses, o que faz com que o público interessado desista de estudar, o educador apontado para a turma

aceite outra proposta de dobra e a burocracia gera conflitos entre as gerências da SMED, num repasse de responsabilidades entre os setores. Durante a realização da pesquisa, observamos que a GAVFE é uma das principais gerências cujo processo demora mais tempo para ter o deferimento ou não. Por isso, propomos uma melhor articulação entre o NEJA, a GERED e a GAVFE.

A terceira proposta objetiva oferecer uma formação que atenda às demandas específicas de quem atua nos espaços não escolares. Conforme citado no capítulo dois, no primeiro semestre de 2013, ações regionalizadas de trocas de experiências entre os educadores da EJA foram realizadas e no segundo semestre foram promovidos cinco encontros de formação para discussão das Proposições Curriculares para a EJA. Propomos que o NEJA construa, em parceria com a GERED, troca de experiências entre os educadores que atuam nas turmas externas e encontros de formação com, com assessoria via PAP, de temáticas que abordem alguns desafios de quem atua nestes espaços, como por exemplo, o conflito geracional, o envelhecimento ativo, entre outros.

Outro aspecto observado por nós refere-se à ausência de acordo formal entre os espaços cedidos e a escola. Essa ausência acarreta situações como o não cumprimento do calendário escolar, pois as atividades escolares ficam à mercê da rotina de determinados espaços, a indefinição de responsabilidades quanto à infraestrutura e a interferência na Proposta Pedagógica da EJA. A nossa proposta é criar contrato de comodato único que a regional possa disponibilizar para as direções das escolas, oficializando a parceria entre os espaços e a escola.

Além disso, como a questão da merenda dos educandos apareceu nos depoimentos, destacamos a importância de uma melhor articulação entre as duas secretarias, educação e abastecimento, para produção de uma orientação conjunta às escolas quanto a gestão da alimentos dos educandos que embora estejam em espaços não escolares, são estudantes das escolas municipais.

Nos capítulos um e dois, percebemos o quanto a administração municipal assumiu a EJA enquanto uma modalidade do ensino fundamental, cujo direito está resguardado pelas legislações federais. Procurando legitimar o monitoramento e a avaliação da qualidade da educação ofertada para essa modalidade de ensino, é que propomos, como última ação e considerada por nós a mais importante, o reposicionamento da EJA no organograma da SMED, que explicaremos posteriormente.

No próximo tópico detalharemos todas as propostas que compõem este Plano de Ação Educacional, sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese das propostas do plano de ação educacional

Proposta	Objetivo	Responsáveis	Ação
Ampliar a equipe pedagógica de acompanhamento da regional	Orientar e acompanhar de maneira mais sistemática, os educadores e educandos das turmas externas.	SMED GERED	Selecionar mais uma pessoa para compor a equipe da regional.
Desburocratizar o fluxo para abertura de turmas	Diminuir o fluxo para abertura de turmas	SMED GEFE/GAVFE GERED	Promover uma melhor articulação entre os setores.
Formação continuada	Oferecer condições para os educadores trocarem experiências, dialogar e refletir sobre os desafios da profissão.	SMED GERED	Oferecer encontros presenciais de formação, com assessoria, via PAP e também via o NEJA e outros núcleos da SMED.
Orientação única sobre a merenda escolar	Produzir uma orientação por escrito para as direções das escolas.	Secretaria de Abastecimento SMED	Articular as duas secretarias em prol da melhoria das condições da merenda dos educandos das turmas externas.
Formalização entre os espaços cedidos e a escola	Formalizar a parceria entre os espaços e as escolas.	SMED GERED	Criar um contrato de comodato entre os responsáveis pelo espaço e a escola.
Reposicionamento da EJA no organograma da SMED.	Dar maior legitimidade a modalidade EJA.	SMED	Rever a EJA enquanto núcleo e ligada ao CAPE.
Inclusão da EJA na Avaliação de Gestão Escolar da SMED	Discutir e propor encaminhamentos para dilemas vivenciados na gestão desta modalidade nas escolas, principalmente as com turmas externas vinculadas.	SMED	Incluir a EJA na pauta da avaliação da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

3.2 Plano de Ação Educacional: detalhamento das propostas

As propostas detalhadas a seguir fazem parte do Plano de Ação Educacional, cujo objetivo é propor melhorias para a política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares da rede municipal de Belo Horizonte.

3.2.1 Ação 1: Ampliação da Equipe da Regional de Acompanhamento à EJA

A pesquisa de campo revelou que as educadoras da regional Noroeste que atuam em espaços não escolares, se sentem sozinhas, sem acompanhamento pedagógico que possa ajudá-las a repensar e planejar o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme descrevemos no capítulo um, havia à época do Projeto EJA/BH, a Regência Compartilhada, que funcionava como um misto de coordenação pedagógica e educador substituto, mas que procurava acompanhar e atender às demandas dos educadores e educandos das turmas externas. Com o fim da Regência Compartilhada e a vinculação das turmas externas às escolas municipais, ficou uma lacuna neste acompanhamento pedagógico.

Apesar de cada escola municipal com EJA, possuir uma coordenação pedagógica, lotada no noturno, que faz o acompanhamento das turmas sede e, às sextas-feiras, procura auxiliar o trabalho das educadoras das turmas externas e fazer a integração entre ambas, o que percebemos pelos depoimentos tanto das educadoras quanto de coordenadoras, que são tantas as demandas para discussão às sextas-feiras, que as especificidades de quem atua nos espaços não escolares acabam não sendo atendidas.

Em 2012, o NEJA, reconhecendo essa demanda, chegou a fazer um levantamento de quantos coordenadores seriam necessários para cobrir toda a rede municipal, mas não chegou a sair do papel.

Propomos que a equipe pedagógica da regional, que hoje é composta por duas pessoas, passe para três, com o objetivo de potencializar a orientação e acompanhamento pedagógico dos educadores e educandos dos espaços não escolares, propiciando com essa ação a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Como na regional Noroeste funcionam, atualmente, vinte turmas externas, sendo dez no noturno e dez no diurno, uma pessoa a mais na equipe poderia facilitar o acompanhamento dessas turmas, fazendo a articulação das mesmas às escolas de vínculo, por meio da coordenação pedagógica.

3.2.2 Ação 2: Simplificar o fluxo para abertura de turmas

No decorrer da pesquisa de campo, observamos que a abertura de turmas acaba se tornando burocrático por vários fatores, alguns inerentes ao sistema, como já havíamos relatado anteriormente, outros por desconhecimento da política de EJA da rede municipal, por parte de algumas gerências da SMED, em especial, pela importância que possui no processo de abertura, a GAVFE.

Propomos duas ações simples, mas que até o presente momento, não aconteceram e, por isso, não podemos avaliar qual seria seu real impacto. A primeira seria um encontro entre as duas equipes, GAVFE e NEJA, para conversa sobre o fluxo de abertura, onde se discutiriam os melhores encaminhamentos com vistas ao atendimento eficiente e eficaz da população que busca o direito à educação.

Esse encontro seria entre as acompanhantes regionais da GAVFE e da EJA, com a coordenação do NEJA e da GEFE. A segunda ação seria a oficialização do documento orientador dos procedimentos GAVFE-NEJA, que foram discutidos em alguns momentos, mas não deu continuidade a sua oficialização.

Esse documento especifica procedimentos de matrícula, abertura de turma e escrituração da vida dos educandos, de acordo com a política da EJA da rede municipal, mas por motivos desconhecidos por nós, não foi, até o presente momento, oficializado.

3.2.3 Ação 3: Formação Continuada dos Educadores da EJA

Partimos do pressuposto de que mais que decisões políticas das instâncias gestoras, o principal sujeito, mediador do conhecimento, é o educador. Dessa maneira, construir uma EJA comprometida com a formação humana, que tenha suas concepções e seus processos pedagógicos, considerando quem são os sujeitos que a esse direito recorrem, respeitando e valorizando suas especificidades, requer

muito mais que o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Pensar e repensar a prática pedagógica, bem como os princípios educacionais que norteiam o trabalho dos educadores é de suma importância. O que percebemos nos depoimentos das educadoras das turmas externas da regional Noroeste, é que grande parte delas não está preparada para atender às especificidades dessa modalidade e muito menos nas condições de trabalho impostas para quem atua em espaços não escolares.

No capítulo um desta dissertação, destacamos que tanto a LDB 9394/96 quanto o Parecer nº 11/2000 estabelecem a necessidade de formação adequada para se trabalhar com o público da EJA. Além disso, o próprio Parecer nº 93/2002, do Conselho Municipal de Belo Horizonte, reafirma a importância da formação e reforça a necessidade da formação continuada como um direito público e essencial para que os educadores possam ter condições de trabalhar com as especificidades dessa modalidade de educação.

Assim, uma ação relevante para a melhoria da educação ofertada aos jovens, adultos e idosos, é oportunizar formação continuada aos educadores da EJA, buscando além da fundamentação teórica necessária para a realidade complexa dessa modalidade, um espaço para que se possa refletir criticamente sobre a prática pedagógica adotada, como demanda uma das educadoras de uma turma externa da regional Noroeste, no seguinte depoimento:

[...] há que se oferecer formações específicas para quem por exemplo, leciona em ILPIs, outras para quem leciona em CERSAMs, outras ainda em quem leciona em espaços religiosos, que requer uma discussão mais aprofundada, não dá pra continuar oferecendo a mesma formação para os professores que lidam com uma diversidade e uma especificidade tão grande. Tem que se refletir sobre que tipo de processos de escolarização deva se dar em cada espaço desses. (EDUC 7, 2013).

Portanto, propomos a implementação de uma rede de formação continuada, durante todo o ano, quinzenalmente, com a contratação de assessores previamente selecionados, via Projeto de Ação Pedagógica (PAP), de maneira regionalizada e que enfoque as temáticas da juventude, da vida adulta, do envelhecimento ativo, das possibilidades de trabalho com as relações intergeracionais, contemplando as diversidades de classe, de gênero, de pertencimento étnico-racial, de orientação sexual e religiosa, bem como do jovem, adulto e idoso com deficiência na EJA.

A ação de formação regionalizada via verba do Projeto de Ação Pedagógica (PAP) já existe para os professores que atuam com crianças e adolescentes. Na EJA, no ano de 2012, foi utilizada essa verba para a realização de cinco encontros, com o objetivo de discussão das Proposições Curriculares para a EJA. Entretanto, avaliamos que para que ocorra uma ação de formação efetiva e realmente continuada, uma regularidade dos encontros deve estar prevista.

Sugerimos que as formações iniciem no mês de março e se estendam até novembro, com a previsão da realização de um Seminário de Educação de Jovens e Adultos da regional Noroeste, a acontecer no final do segundo semestre, com o objetivo de socializar experiências exitosas dos educadores da EJA desta regional. Tal ação irá contar com a parceira de gerências e núcleos da SMED: GAPED, Núcleo de Inclusão à Pessoa com Deficiência, Núcleo de Relação Étnico-racial, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual e o próprio Núcleo de EJA.

Defendemos que a ação de formação aconteça para todos os educadores que atuam na EJA, seja nas turmas sede ou externas, aproveitando para criar um espaço de interação e troca entre todos os educadores da EJA, mas que, ao longo do ano, possam ser oferecidos também encontros específicos para as educadoras que atuam na unicodência em espaços não escolares, dada a especificidade dessa atuação e as limitações impostas por quem atua em locais onde funciona somente uma turma.

Acreditamos que uma das formas de dar visibilidade e valorizar os saberes e a cultura dos educadores e educandos que compõem a EJA não é apenas flexibilizando horários e espaços, mas investindo na qualidade do atendimento e na melhoria das condições de quem atua nestes espaços.

Diante disso, propomos ainda, que se organize trimestralmente, encontros de formação específicos para os diretores e vice-diretores das escolas municipais com EJA, para que se possa discutir, refletir e propor encaminhamentos face aos desafios de quem está na gestão. Tal ação seria coordenada e executada pela GERED-NO em parceria com o NEJA e demais gerências da SMED, abordando temáticas como a política da EJA da rede municipal, Proposições Curriculares para a EJA, conflitos geracionais, relações étnico-raciais, diversidade de gênero e sexual, certificação dos educandos na EJA, o adolescente de 15 a 17 anos, entre outros, na perspectiva de quem está na gestão.

Essa ação se justifica como uma estratégia para uma maior implicação da gestão na modalidade da EJA e no acompanhamento dos educandos e educadores das turmas externas vinculadas, pois como nos revelou a pesquisa de campo, a maioria dos educandos não conhecem as direções das escolas, pois afirmaram que essas pouco ou nunca estiveram nos espaços onde estão e, alguns ainda confundiram a acompanhante da regional com a diretora da escola, tamanho distanciamento entre a gestão e esses espaços.

3.2.4 Ação 4: *Formalização entre os espaços cedidos e as escolas*

Conforme explicitado, nenhum dos vinte espaços não escolares vinculados às escolas municipais possuem algum tipo de acordo formal de parceria e essa situação gera alguns conflitos para a política da EJA da rede municipal, como por exemplo, deixar claro as atribuições e competências de cada instituição.

Propomos que a SMED crie um contrato formal de comodato para oficialização das parcerias entre os espaços cedidos e as escolas municipais, explicitando quais as atribuições de cada instituição. Essa ação, a nosso ver, poderá resolver alguns conflitos em relação à manutenção do espaço, ao cumprimento do calendário escolar e da proposta pedagógica para a EJA, bem como de questões como o da alimentação escolar oferecida aos educandos e que é necessário outra ação como explicaremos a seguir.

3.2.5 Ação 5: *Construir uma orientação única de procedimento para a alimentação escolar dos educandos das turmas externas*

Tomando por premissa que a alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, reconhecido internacionalmente no artigo 25 da Declaração dos Direitos Humanos e que os educandos da EJA, de acordo com a LDB 9394/96 são estudantes da educação básica e portanto, independente do espaço onde estejam, se são matriculados na rede municipal possuem os mesmos direitos resguardados pelas legislações aos estudantes que estão dentro das escolas municipais, propomos que a SMED se articule com a Secretaria Municipal de Abastecimento, para discussão e organização de um documento orientador para as direções das escolas municipais com turmas externas vinculadas.

Ressaltamos que não estamos dizendo que os educandos não recebem uma alimentação, mas estamos questionando se a alimentação oferecida a esse perfil de educandos (jovens e adultos que vão para os estudos após um dia de trabalho, com fome e idosos) é a adequada.

Além disso, a observação participante nos fez perceber que algumas direções, apesar do interesse em servir uma alimentação melhor, que não seja o que chamam de “merenda seca”²⁷, encontram problemas quanto ao transporte dessa merenda, pois existem determinações legais específicas para o transporte de alimentos.

Deparamo-nos, durante a pesquisa, com turmas cuja alimentação é oferecida pelo próprio espaço onde a turma funciona, locais onde os educandos caminham até a escola na hora do recreio para merendarem a mesma merenda que é servida às crianças no recreio da escola e outros em que, não havendo outra alternativa, as educadoras buscam na escola mensalmente caixa de biscoito e semanalmente frutas e os educandos rateiam entre si um outro tipo de lanche. Tal situação justifica uma ação de padronização e orientação em relação à alimentação escolar dos educandos das turmas externas.

3.2.6 Mudança de posicionamento do NEJA no organograma da SMED

Atualmente o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos faz parte do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (CAPE), junto com o Programa Floração, o Projovem Urbano, a Qualificação Profissional e o NAPE.

Existe outra gerência na SMED, a Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF), responsável pela Gerência de Educação Básica e Inclusão (GEBAS), pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) e que conta ainda com o Núcleo de Relações Étnico-raciais e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.

Assim, apesar da EJA ser uma modalidade da educação básica, assumida pelo poder municipal, o núcleo responsável pela coordenação desta modalidade no município, está fora da gerência de coordenação da política pedagógica da rede municipal de educação. A nossa proposta é não apenas inserir o NEJA na GCPF,

²⁷ Normalmente merenda seca é o se chama a merenda pronta, que não precisa de preparo, como por exemplo, biscoito e fruta.

mas transformar esse núcleo, em gerência, uma Gerência de Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (GECEJA), gerenciando-a nos mesmos patamares de igualdade que se gerencia e coordena o Ensino Fundamental para crianças e adolescentes e a Educação Infantil.

Essa alteração, a nosso ver, impactaria diretamente na efetivação e reconhecimento político desta modalidade de educação, trazendo para a pauta de discussão dentro da SMED, as especificidades desta modalidade, nos mesmos patamares que as demais modalidades de educação, assumidas pelo poder municipal. Além disso, facilitaria toda a articulação necessária para o cumprimento das quatro metas estabelecidas para a EJA neste governo que são: redução do número de pessoas não alfabetizadas em BH acima de 15 anos; elevação do nível de escolaridade da população acima de 15 anos; implementação de uma política de atendimento educacional para os idosos e ampliar a porcentagem de certificação dos educandos matriculados na EJA.

3.2.7 Inclusão da EJA na pauta da Avaliação de Gestão feita pela SMED

Outra ação que propomos, é a inclusão da EJA na pauta da Avaliação de Gestão Escolar que acontece periodicamente, desde 2009, na SMED. De acordo com documentos oficiais, a Avaliação de Gestão Escolar tem o objetivo de contribuir para o cumprimento do Plano de Metas celebrado pelas gestões escolares, visando garantir a eficiência e a qualidade do funcionamento das unidades de ensino do Município de Belo Horizonte (PORTARIA SMED nº 117/2013).

De acordo com uma das pessoas que integram a Comissão de Avaliação da Gestão Escolar, cada gestão escolar, constrói à época das eleições diretas para diretor e vice-diretor das unidades escolares, um Plano de Trabalho da Gestão, que deve constar propostas objetivas que contemplem as dimensões pedagógicas, administrativas e orçamentário-financeira, além de estratégias que garantam a excelência no processo de ensino aprendizagem. Esse Plano de Metas serve como um instrumento de monitoramento e avaliação da gestão durante os três anos de vigência, ocorrendo uma avaliação a cada ano.

Desde em que foi implementado, em 2009, a Avaliação de Gestão, tem sido focada nos aspectos que se referem a melhoria dos índices educacionais de cada

unidade escolar, de acordo com o desempenho nas avaliações sistêmicas e nas informações do Sistema para o Monitoramento da Gestão.

Entretanto, por ter um caráter pontual na resolução de desafios enfrentados pelas gestões no cotidiano de suas escolas, conforme relatos do Monitoramento e da avaliação feita pela própria comunidade escolar, a EJA não tem sido pautada de maneira explícita nesses quatro anos de avaliação.

Partimos do pressuposto que os problemas gerenciais encontrados na nossa investigação, no que se refere a ausência de formalização entre os espaços cedidos e as escolas, ao gerenciamento da merenda dos educandos das turmas externas, da burocratização do processo de abertura de turmas e da ausência de um acompanhamento mais sistemático do processo pedagógico dos educandos e educadores dos espaços não escolares que são vinculados a uma escola municipal e, portanto, de responsabilidade dos gestores da escola o qual as turmas são vinculadas, poderiam ser melhor encaminhados, se pautados neste espaço legítimo de discussão e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns dos objetivos desta dissertação foram contribuir para a produção de conhecimento sobre as limitações, as possibilidades e os desafios na implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente para a alternativa da oferta da EJA em espaços não escolares.

No capítulo um, procuramos descrever a progressiva ampliação dos direitos à educação dos jovens, adultos e idosos, a partir dos documentos e acordos no âmbito dos organismos internacionais, nacionais e todo o movimento municipal de regulamentação da Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte.

É fundamental ressaltar que os anos de 1990 foram marcados por grandes mudanças nas políticas nacionais para a educação e, em consonância a essas mudanças, por forte agenda internacional balizada por conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais, entre outros. Nesse cenário, a educação básica ganhou centralidade e especificamente para a EJA, algumas conquistas podem ser reconhecidas, entre elas, o reconhecimento da EJA como uma modalidade da educação básica, a importância da articulação de ações locais na garantia do direito à educação, a responsabilidade inegável do Estado diante desta modalidade e a reconceituação da EJA como um processo permanente de aprendizagem.

Entretanto, isso não se traduziu em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo e de universalização da educação básica, pois mesmo com uma gradativa queda nos índices de analfabetismo, o número de analfabetos continua crescendo, rompendo com todas as metas traçadas desde a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012) mostram que a taxa de analfabetismo dos brasileiros com 15 anos ou mais registrou pequeno aumento, de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012, em números absolutos, representa um aumento de 297 mil analfabetos em um ano. Já Minas Gerais subiu de 91,4% de pessoas alfabetizadas em 2011, para 91,6% em 2012. Entretanto, se analisarmos a taxa de escolarização dos mineiros, a situação continua alarmante: somente 27,6% da população de 18 a 24 anos estão frequentando a escola.

Esses dados nos chamam atenção para o que defendemos nesta dissertação, que é a concepção da educação, independente da idade, como um direito social. E como nos alerta Gadotti (2013)

Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. (GADOTTI, 2013, p.19).

Essa reflexão sinaliza à compreensão da Educação de Jovens e Adultos para além da escola e de programas específicos, sinaliza a urgência de se encarar as políticas públicas para a EJA como investimento e não como custo, pois o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas fundamentalmente social, na medida em que impacta a vida das pessoas, na saúde (aumento das doenças), no trabalho (poucas possibilidades), na participação política e na educação (influencia na escolarização dos filhos, por exemplo).

Tal assertiva destaca a importância de políticas educacionais como a de oferta da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares, que oportuniza educação a todas as pessoas, nos locais e horários que melhor as atendam, na compreensão da educação como prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da vida.

Propomos ao longo do capítulo três, algumas ações com vistas a melhoria da política analisada, com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade para a população que a demanda. Apesar do foco de investigação desta pesquisa ter sido a regional Noroeste, resguardando as especificidades das demais regionais de Belo Horizonte, vislumbramos apresentar reflexões e proposições que contribuam para a melhoria da política pública para a EJA para toda a rede municipal de educação.

As problematizações em torno da melhoria da política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares são um exercício fundamental à construção acertada de políticas que encontram nos jovens, adultos e idosos seu maior foco. Mais do que isso, é uma oportunidade de se refletir acerca dos meandros da diversidade e dos modos pelos quais os processos educativos, a partir do respeito a ela, podem se beneficiar. Análise urgente em um tempo no qual a educação precisa descobrir os caminhos pelos quais a multiplicidade inerente ao ser humano pode se

manifestar, ser potencializada e, principalmente, ser valorizada nos diversos tempos e contextos sociais.

Esperamos que algumas das questões abordadas nesta dissertação possam suscitar pesquisas que venham dar respostas e esclarecer o lugar da educação no desenvolvimento dos cidadãos pouco escolarizados. Dadas a parcialidade e provisoriedade de toda investigação, aqui acrescidas as limitações de um estudo de caso, diversas questões ficam em aberto, destacadamente: a questão da pessoa com deficiência na EJA: percurso e intervenções necessárias; o atendimento educacional do idoso em BH; as pessoas com sofrimento mental na EJA e a avaliação sistêmica na EJA: limites e especificidades. Questões que propiciam novas investigações e novos trabalhos.

Compreendemos que elevar o nível da qualidade da educação de qualquer sistema passa fundamentalmente por políticas públicas voltadas a garantir um maior nível de escolaridade da população, reconhecendo toda a diversidade de demandas e especificidades de atendimentos. Investir na política educacional de oferta da EJA em espaços não escolares é, inegavelmente, investir na qualidade da educação da rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, impactar na melhoria da escolarização da população de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-50.

_____. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de jovens e adultos**, v.1, ago. 2007. Belo Horizonte: NEJA-FAE-UFMG.

_____. Formar educadora e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p.233-235, jan./jun. 2010.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 12 set. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 01 de 05 de Julho de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para Educação de Jovens e Adultos, 2000.

CRUZ NETO, Oliveira; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto. Anais... Minas Gerais: ABEP, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227.Netto.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. (org.) **Singular ou Plural? Eis a escola em questão!** Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

DIAS, Fernanda Vasconcelos, et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.2, p.1-28, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 139-154, mar. 2002.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. v. 23. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas de sucesso. **V Fórum de Educação CEAP**, Salvador, 23-25 out. 2003. (mimeo).

_____. **Escola cidadã**: uma aula sobre autonomia na escola. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. Educação de adultos como direito humano. **EJA Em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 25 out. 2013.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Plano Nacional de Educação – um olhar sobre o cumprimento de metas da Educação de jovens e adultos**. Brasília, 2011.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. **Revista científica**, São Paulo, v. 10, n.2, p. 379-395, jul./dez. 2008.

HADDAD, Sérgio (Coor.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília-DF: MEC/INEP, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio 2000.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico – **Censo Escolar 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2012.

IRELAND, Timothy D. Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa. In: **Alfabetização e cidadania**, n. 4, São Paulo: RAAAB, 1996.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Brasília: Em Aberto, n.82, p.17-39, nov. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NUNES, Carmem Terezinha V. Ângelo et al. Política de atendimento à EJA. **Rev PensarBH**, Belo Horizonte, n.10, p. 46-48, dez./2005 a fev./2006.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Educação de Jovens e adultos, cidadania e desenvolvimento social. **Rev Pensar BH**, Belo Horizonte, 2002.

_____. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. In: SOARES, Leôncio J. G. (Org.). **Aprendendo com a diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.91-119.

_____. **Educação de Jovens e adultos em espaços religiosos**: escolhas, negociações e conflitos. 2012. 408 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CULTURA E CIÊNCIA. Marco de Ação de Belém. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças. In: OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: UNESCO: MEC, 2004.

_____. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: ALMEIDA, Rosilene Souza; SAMPAIO, Marisa Narciso (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: complexidade, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 21-64.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 093, de 07 de novembro de 2002**. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte, 2002.

SABINO, Nídia Cristina; BOCCHETTI, André; POLON, Thelma Lúcia Pinto. As turmas externas: revisitando o alcance das políticas de EJA em Belo Horizonte. In: CUNHA e MELO, Manuel Palácios da. [et al]. **Casos de gestão educacional**, Juiz de Fora, v. 1, 2013.

SABINO, Nídia Cristina. Atendimento da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em espaços não escolares: o caso da regional Noroeste. **Anais do VII Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, jun.2013 (cd-room).

_____. A oferta da Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares na rede municipal de Belo Horizonte: uma política educacional equitativa. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação. **Revista EducaBH**, Belo Horizonte, v.1, n.1, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA-BH** (material mimeografado), Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação de jovens e adultos: cadernos Escola Plural**. Belo Horizonte, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da Escola Plural: referências norteadoras**. Escola Plural, Caderno 2. Belo Horizonte, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Monitoramento da Gestão da EJA**. (material mimeografado), Belo Horizonte, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Gerais para a EJA 2011**. (material mimeografado), Belo Horizonte, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Monitoramento 2012** (material mimeografado), Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Jerry Adriani da; SOARES, Leôncio. As especificidades dos sujeitos educandos da Educação Jovens e Adultos. **Anais do VII Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual - ENUDS**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA. Tudo junto e misturado!** 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paideia**, Belo Horizonte, v.6, n.7, p.61-72, jul./dez. 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 9, n. 54, p. 14-21, nov./dez./2003.

_____; GIOVANETTI, Maria Amélia G.de C.; GOMES, Nilma Lino.(Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224. (Coleção Leituras no Brasil).

_____; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**,

Campinas, SP, v.15, p.250-263, mai./ago. 2013. Disponível em:
<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>>. Acesso em: 25 out. 2013.

UNESCO. **Educação para todos**: compromisso de Dakar. Disponível em:
<<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2012.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência**: trajetória de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. 373 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA REGIONAL NOROESTE

Nome: _____

1 Idade: _____

2 Formação

a) Licenciatura: _____

b) Pós Graduação: especialização _____

c) Pós Graduação: mestrado ou doutorado _____

3 Experiência Profissional

a) Tempo de rede municipal: _____

b) Tempo como professora: _____

c) Tempo no acompanhamento pedagógico(regional) _____

b) Tempo de experiência no Magistério: _____

c) Tempo de atuação na EJA: _____

d) Tempo de experiência no EJA-BH: _____

4 Quando e como se deu o seu ingresso na EJA da RMBH?

5 Fale um pouco do histórico da EJA nesta regional.

6 Por que foi criado o Projeto EJABH?

7 Como foi a implantação deste projeto na regional?

8 Quando e por que o Projeto EJABH terminou?

9 Atualmente, como funciona as turmas externas nesta regional?

10 Caracterize a diversidade de educandos atendidos nas Turmas Externas desta regional.

11 Como se dá a relação entre as Turmas Externas e as escolas vínculo?

12 Aponte os principais desafios do atendimento a educandos em espaços não escolares.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COMPONENTE DA GESTÃO DO CAPE

- 1 Questões sobre a experiência profissional e acadêmica.
 - Tempo de PBH/SMED/Cargo de Gestão/EJA
- 2 Como estava a EJA à época em que assumiu a gestão do CAPE?
- 3 Por que a oferta da EJA em espaços não escolares?
- 4 Como se deu o fim do Projeto EJA BH?
- 5 Quais as vantagens das turmas do Projeto EJA BH terem sido vinculadas às escolas municipais mais próximas?
- 6 Quais as limitações (ou perdas, se é que tiveram) ou pontos que precisam ser melhorados no que se refere a este atendimento?
 - Fluxo de abertura das turmas/Morosidade de Abertura de turmas Externas
 - Merenda das turmas externas (onde posso buscar informações)
- 7 Como atender a unicodência em turmas com jovens que acabaram de sair do 6º/7º anos do EF? A questão da continuidade dos estudos no EM, o professor que se sente inseguro...etc.
- 8 ILPIs e CERSANs – quais os desafios colocados para estas especificidades... propostas estão sendo pensadas?
- 9 Como é o financiamento da EJA em nossa rede municipal?
 - 0,7 per capita e o município complementa?
 - Dados sobre o gasto médio por aluno da EJA (onde buscar esta informação?)

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS EX-COORDENADORES DO PROJETO EJA-BH E DO NEJA

- 1) Fale um pouco de sua formação acadêmica, seu tempo de serviço na PBH e na Educação de Jovens e Adultos.
- 2) Sobre sua passagem pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, quando foi e as principais ações que aconteceram no período em que você esteve no núcleo.
- 3) Teve um período na secretaria municipal que havia o atendimento noturno do EF regular, o Projeto EJA BH e a EJA nas escolas municipais. Quando exatamente termina o EF regular noturno e fica somente a EJA, nas turmas sede e externas? Gostaria que você me ajudasse a compreender os motivos da vinculação das turmas do Projeto EJA BH às escolas municipais mais próximas.
- 4) Algumas pessoas consideram que o Projeto EJA BH foi pensado e gerido por militantes da EJA que estavam à frente da gestão da EJA na secretaria e não chegou a ser um projeto de gabinete, assim dizendo. Você concorda com essa percepção?
- 5) No meu trabalho de campo, tenho deparado com muitos professores das turmas externas, que não se incomodam com questões de infraestrutura (merenda, condições do espaço...) e nem mesmo com o distanciamento por vezes da direção da escola. Você já vivenciou isso? - desafios do atendimento em turmas externas
- 6) Você está por dentro do atual processo de abertura de uma turma de EJA? Como você avalia esse processo?
- 7) Como você analisa a entrada dos jovens de 15 a 17 anos na EJA?
- 8) Sobre as Orientações de 2011, assinadas pela Macaé e que orientam as alterações das propostas pedagógicas das escolas, ou seja, são vistas como Diretrizes da EJA no acompanhamento às escolas. Você tem alguma consideração a fazer?
- 9) Sobre a política educacional atual da nossa rede. Alguns profissionais conseguem perceber claramente uma ruptura com os ideais da educação popular e a educação “reguladora”/ “escolarizada” que afirmam ser ofertada atualmente. Você concorda com isso? Como você analisa o atual contexto educacional da nossa rede para a EJA?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O COMPONENTE DA
COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.**

- 1 Quando surgiu a avaliação de gestão na rede municipal?
- 2 Com qual periodicidade ela acontece?
- 3 Quem participa deste processo?
- 4 Qual a importância desta avaliação hoje na SMED?
- 5 Quais os encaminhamentos/procedimentos quando se detecta que a direção está com problemas na gestão da escola?
- 6 Quais os instrumentos de responsabilização?
- 7 A quanto tempo você acompanha o processo de avaliação das gestões?
- 8 A EJA é contemplada neste processo? Como?
- 9 No caso de não ser, você acha que deveria? Como isso seria possível?

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS PARTICIPANTES DO
GRUPO FOCAL**

1) IDADE

- () 14 A 17 ANOS
() 18 A 35 ANOS
() 36 A 59 ANOS
() ACIMA DE 60 ANOS

2) SEXO

- () FEMININO () MASCULINO

4-) VOCÊ TRABALHA? () SIM () NÃO

5-) EM QUÊ? _____

6) TURMA QUE ESTUDA: _____

HORÁRIO QUE ESTUDA: () MANHÃ () TARDE () NOITE

7) HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA EJA? _____

8-) QUAIS OS MOTIVOS QUE O/A LEVARAM A VOLTAR A ESTUDAR?

9-) POR QUE SE MATRICULOU EM UMA TURMA EXTERNA E NÃO EM UMA ESCOLA?

10-) COMO VOCÊ AVALIA O ENSINO NESTA TURMA?

- () BOM () REGULAR () RUIM

11-) O QUE FALTA PARA MELHORAR O ENSINO NESTA TURMA?

12-) VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUMA ATIVIDADE NA ESCOLA QUE ESTA TURMA FAZ PARTE?

SIM, VÁRIAS SIM, POUCAS NÃO

VOCÊ CONHECE A DIREÇÃO DA ESCOLA?

SIM NÃO

SE SIM, QUANTAS VEZES A DIREÇÃO ESTEVE NESTA TURMA?

POUCAS NESTE ANO, UMA VEZ NENHUMA VEZ VÁRIAS

13-) VOCÊ PRETENDE SER CERTIFICADO ESTE ANO?(FORMAR)

SIM NÃO

POR QUÊ?

14-) OUTROS COMENTÁRIOS QUE QUEIRA FAZER:

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES PARTICIPANTES DO
GRUPO FOCAL**

1-) Nome completo: _____

2-) Idade: _____

3-) Tempo de PBH: _____

4-) Tempo de experiência em turmas de EJA (geral) : _____

5-) Formação acadêmica: _____

6-) Escola de lotação: _____

7-) Segundo BM (se tiver): _____

8-) Turma da EJA que leciona: _____

9-) Situação nesta turma de EJA: () lotação () dobra

10-) Tempo de EJA externa: _____

11-) Perfil geral dos estudantes da turma que leciona:

APÊNDICE G - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DE EDUCADORES

- 1-) APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DO TEMA DA PESQUISA
- 2-) APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES (preenchimento de etiquetas)
 - Nome/escola/turma que leciona/tempo de experiência na EJA
- 3-) ESCLARECIMENTO SOBRE A DINÂMICA DO GRUPO FOCAL E OS PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS
 - Fala (um de cada vez)
 - Duração aproximada de 1 hora e meia
 - Gravação de toda a dinâmica e registro escrito
 - Garantia de não citar os nomes de nenhum participante
- 4-) QUESTÕES PARA ORIENTAÇÃO DA DISCUSSÃO
 - O que significa lecionar em turmas em espaços fora da escola?
 - Principais desafios enfrentados
 - Relação entre as turmas externas e a escola vínculo
 - materialidade
 - alimentação
 - acompanhamento pedagógico
 - direção
 - reuniões às sextas-feiras
 - O que pensam sobre a UNIDOCÊNCIA? E o CICLO ÚNICO?
 - Conhecem a Proposta Pedagógica da EJA da escola vínculo? Participaram da construção da mesma? Ela contempla as turmas externas?
 - O que pensam sobre AVALIAÇÃO SISTÊMICA na EJA?
 - Como é o trabalho em TURMAS MISTAS?

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG: _____, declaro que consinto em participar como
sujeito da pesquisa **Educação de jovens e adultos em espaços não escolares**
sob responsabilidade da pesquisadora **Nídia Cristina Sabino** e que fui
satisfatoriamente esclarecido que:

- A) o estudo será realizado a partir de **entrevista**;
- B) que não haverá riscos para minha saúde;
- C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer época,
pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida;
- D) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que
não preciso apresentar justificativas para isso;
- E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão
preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato em
relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos
dados obtidos;
- F) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa;
- G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais
resultados decorrentes da pesquisa;
- H) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo e melhor
entendimento da utilização de mídias digitais no aprimoramento do ensino médico de
graduação.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e
ter entendido o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em
questão.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2012.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador(a)