

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Kátia Cristina Candido Aquino Marciano**

**O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular  
polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos**  
Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história

JUIZ DE FORA

2023

**Kátia Cristina Candido Aquino Marciano**

**O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

JUIZ DE FORA

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Aquino, Kátia Cristina Candido Marciano .

O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014) : o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história / Kátia Cristina Candido Marciano Aquino. -- 2023.

214 p.

Orientador: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. EJA . 2. Currículo . 3. Proposta Curricular Polivalente. 4. Experimentação Curricular. 5. CEM. I. Cassab Torres, Mariana, orient. II. Título.

**Kátia Cristina Candido Aquino Marciano**

**O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 22 de setembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Mariana Cassab Torres - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Elita Betania de Andrade Martins  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Ênio José Serra dos Santos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 23/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 25/09/2023, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 27/09/2023, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Enio José Serra dos Santos, Usuário Externo**, em 27/09/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

## Dedicatória

*A quem mais poderia dedicar e agradecer todo este trabalho que se constituiu um ponto forte de resistência e de (re)existência, diante de anos tão desafiadores, assolados pela pandemia – pandemia esta que ceifou tantas vidas e nos levou a questionar a nossa trajetória? Dedico aos meus maiores exemplos de vida, responsáveis por esta criatura errante, fruto de contínuas aprendizagens e de um amor tão lindo: aos meus amados PAIS, meus heróis, minha base!*

*Ao “Seu” Sebastião Aquino Júnior, um espírito altamente evoluído, que mesmo sem nunca ter me forçado, foi meu maior estímulo para o mundo das leituras e das letras – conselheiro, incentivador, o responsável por eu ter me tornado professora – COMO lhe agradeço por isso, PAI!*

*À minha mãezinha Janir Candido Aquino, minha rainha, que partiu há tão pouco tempo, porém me ensinou grandiosas lições e pode vivenciar a emoção de me ver entrando no Mestrado, vibrou comigo, dizendo que jamais duvidara de minha capacidade; testemunhou minha qualificação e se emocionou com esta filha aqui, afirmando não haver idade para realizar sonhos. Sua frase vai ecoar sempre em meus pensamentos, mãezinha, me dando força para continuar: “Filha, você é fera! O mundo pode ser seu – basta querer!”*

*Que prossigamos sempre juntos, embalando utopias ressignificadoras do nosso próprio eu e colorindo nossos dias de alegria!*

*Esta e todas as outras vitórias da minha vida dedico a vocês, meus alicerces e grandes exemplos, dádivas do Senhor em minha jornada e seres humanos incríveis – hoje vocês colhem mais um fruto da sua semente de amor! A saudade é latente e diária, mas nosso AMOR é eterno!*



## **Agradecimentos**

Primeiramente, toda minha gratidão ao Pai Eterno que traçou meus caminhos e me guiou até aqui, concedendo-me o privilégio de ser, estar e fazer a diferença – sem Ele, eu nada seria... eu nada teria!

Aos meus amados e inesquecíveis pais, responsáveis pela minha vinda a essa Terra e pela minha formação, que acreditaram em mim, antes de qualquer outra pessoa, se privando de tantos sonhos para que eu pudesse realizar os meus e me fizeram ser fonte do AMOR que cada um deles em mim plantou – é tamanha gratidão que transborda numa inenarrável emoção e numa indescritível saudade...

A cada um dos meus ancestrais, figuras fortes que fecundaram ideias, sentimentos, afeto, palavras e obras – esculpindo cada um de nós que viemos depois e esculpindo a mim - com tamanha grandeza de sentidos e sentimentos, esta incansável sonhadora, que não perde a estranha mania de ter fé na vida.

À carne da minha carne, minha filha amada, Sâmyla, que me veio tão inesperadamente quando eu era ainda tão jovem, mas que me concedeu maturidade, forças para lutar de verdade e a constatação de que é possível, sim, amar alguém mais do que a nós mesmos \_ obrigada por suportar meus nervosismos e apreensões na fixação por essa conquista tão sonhada e por me trazer à realidade, tantas vezes, sendo mais mãe que filha, em certos momentos.

Ao meu parceiro de vida (s), ‘morzão’ Henrique – marido, amigo, namorado, amante, confidente - pai da paciência, compreendedor de minhas ausências, afastamentos, estresses, mas que sempre esteve/está ali, me apoiando nas loucuras e aventuras, me fazendo acreditar que, como ele diz, “você é Phoda” rs, impulsionando e vibrando com cada conquista.

Ao meu querido mano, Rafael, que nunca solta minha mão e que, em inúmeras situações se transmuta, ora sendo pai, ora filho, mas sempre companheiro, apoiador e entusiasta, a quem tanto admiro, amo, devo e de quem sou fã número 1!

Às minhas queridas e amadas cunhada, Vanessa, e sobrinha/”fiinha adorada mais nova”, Rafaella, pelo carinho contínuo, admiração e pela torcida que tanto me motivaram.

À nossa pequena grande família, a família do ‘Seu’ Sebastião e da D. Janir: Eu, Sâmyla, Henrique, Juan, Rafael, Rafinha, Vanessa e Lucas que nunca soltam a mão um do outro, mesmo quando alguém está longe, e que somos herdeiros da maior herança que se pode deixar: o AMOR e a UNIÃO!

Àqueles familiares que acompanham minha saga, há tempos, torcendo, vibrando a

cada avanço de fase, e que comigo estiveram nas agraduras e venturas, sentindo prazer em compartilhar a alegria de cada sucesso.

Aos amigos de verdade que desejaram, tanto quanto eu, o sucesso dessa empreitada e me deram força, passo a passo, neste percurso cheio de percalços, mas de intensos aprendizados.

Ao querido grupo de fé, *G Four* (Riza, Higor, Carol e eu), pessoinhas tão marcantes, parceiros de longas caminhadas, que me serviram/servem de inspiração, ombro amigo, conforto e exemplo, alavancando minha vontade de vencer.

À amiga-irmã, Luciana dos Reis Amorim, que tão cedo partiu, vitimada por uma política negacionista, que marcou um cenário histórico triste nas páginas do nosso Brasil, mas que deixou registrado seu legado nas ações sociais, por meio da UNESCO, me ensinando que somos mais do que podemos crer; que a luta sempre vale a pena – a você, minha irmã/amiga/confidente, minha eterna admiração, respeito, amor e gratidão!

À minha orientadora e grande mestra, Dra. Mariana Cassab, essa mulher aguerrida e inspiradora, de quem sou fã, que me encanta pela simplicidade e pela paixão com/para a EJA e que tanto me ensina, com profundo respeito, carinho e afeto!

Ao GRUPPEEJA/UFJF, espaço/coletivo que me ressignificou enquanto estudante, docente, mulher, ser humano, a ponto de me levar a reformular as perguntas que norteiam minha caminhada.

A cada um dos queridos alunos que passou/passa pelo meu caminho, levando um pouco de mim e deixando muito deles – valiosas lições, transmutadas em novas formas de (sobre) viver e de ser!

À Educação de Jovens e Adultos -EJA, que dentre tantas importantes lições, continua me ensinando que a vida só tem sentido quando damos sentido a outras vidas.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, essa extremamente significativa e singular instituição de EJA, no coração de Juiz de Fora, que não conta apenas uma história, mas muda várias histórias de vida, tendo modificado, inclusive, a minha, lacrando seu nome na História!

À admirável lutadora, a saudosa professora Thereza de Azevedo Leite, ex secretária de educação de Juiz de Fora, ex assessora educacional do CEM – ícone de grandes feitos educacionais e sociais na Manchester Mineira; referenciada por todos os depoentes como uma figura marcante para o CEM e para o município, devoto o meu respeito, carinho e eterna gratidão pela afabilidade, gentileza, nos breves contatos que tivemos. Nosso tempo foi diferente e não tivemos a oportunidade do convívio físico, porém sua grandiosidade e legado

marcaram sua existência e a eternizam!

Aos queridos colegas entrevistados, gentis parceiros nessa seara da pesquisa e em tantas outras lutas educacionais, que cederam boa parte do seu tempo para compartilhar parte de sua história, tão representativa no contexto do CEM, e que se materializou no verdadeiro cerne desse trabalho.

Aos admirados professores doutores, componentes das bancas pelas quais passei nesta caminhada – de qualificação e de defesa (Elita Betânia/UFJF, César Nunes e Sandra Leite – UNICAMP, Ênio Serra/UFRJ, Rubens Luiz Rodrigues \_ UFJF e Alessandra Nicodemos Oliveira Silva \_ UFRJ), o apreço pela atenção e pelos ensinamentos compartilhados.

À Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que, por meio do Programa de Pós Graduação em Educação, me propiciou o ampliar de horizontes, apurando meu olhar para os vieses pedagógicos e que ajudam a tecer tantos outros sonhos, através de uma educação qualitativa, laica, gratuita, perspectivando caminhos viáveis para uma sociedade mais igualitária.

Aos parceiros de jornada da fé, que com nossos encontros semanais, amparados pela espiritualidade, me deram forças e foco para chegar até aqui.

Àqueles que, direta ou indiretamente, me fizeram prosseguir, mesmo tendendo a cair, registro meus agradecimentos.



*“Tornar-se verdadeiramente humano implica aceitar o que fomos e acreditar no que somos para, enfim, construir o que viemos ser!”*

*(Kátia Aquino)*

## Resumo

A pretensão desse estudo é analisar o processo de construção sócio-histórico da oferta curricular polivalente, praticada em uma instituição específica e de destaque na oferta da EJA, da rede municipal de Juiz de Fora: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). Para tal, estabelece como marco temporal do estudo os anos de 2001 a 2014 e, como contexto de inteligibilidade teórica da pesquisa, o diálogo estabelecido entre autores do campo do currículo, a citar: Apple (1967, 1982, 1995, 1997, 1999, 2006, 2013), Ivor Goodson (1995, 2001, 2007, 2011) e Miguel Arroyo (2005, 2007, 2011, 2015), além daqueles que têm prestado grandes contribuições para o campo da EJA, como Fávero (2011), Di Pierro (2005), Freire, (1982, 2005), Sacristán (1998), Lopes (2004), Giroux (1982), dentre outros. Com base nesses autores, o currículo é entendido como campo de disputas, tensões e resistências, destacando ideologias e relações de poder refletidas pela sociedade. Já o percurso metodológico da pesquisa, inclui o levantamento e a análise de documentos escritos diversos que versam sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da referida unidade escolar, articulado à interpretação de nove entrevistas semiestruturadas com atores políticos envolvidos no trabalho curricular desenvolvido pela escola, ao longo do tempo, situados no âmbito da equipe docente e gestora – da unidade e do grupo responsável pelo seu acompanhamento, na Secretaria de Educação. Por meio desse procedimento teórico metodológico, construído no estudo, procurou-se produzir uma análise integradora de dimensões macro que versam sobre a EJA, em termos de suas normativas e leis, aspectos políticos e administrativos locais, singulares do município de Juiz de Fora e a agência dos atores políticos em destaque neste enfoque. A análise revela que a (re) afirmação do Centro, no cenário em questão, efetivou-se por meio de uma singular arregimentação na (re) constituição dos currículos praticados e na condução autônoma de suas ações, diferentemente do que ocorre com as demais escolas da rede municipal. Nesse quefazer, delineou-se o movimento histórico protagonizado por este estabelecimento educacional, no que tange à proposta curricular peculiar da instituição que a consagra como referência. Evidenciam-se, neste sentido, aspectos relevantes nessa (re) constituição de proposições, consideradas algumas importantes dimensões, tais como: (i) transição gestora: educação x assistência social e seus efeitos na construção do atendimento; (ii) a escola enquanto campo de experimentação curricular; (iii) o fortalecimento da EJA no CEM; (iv) projetos de relevância no decurso temporal da instituição; (v) protagonistas históricos do processo. Todo esse percurso investigativo corroborou a importância de um trabalho com EJA que respeite as peculiaridades, destacando a relevância das múltiplas vertentes de abordagem orquestradas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado, justamente por propiciar a incursão a novas trajetórias, mesmo em meio a cenários desafiadores e limitantes, subvertendo possibilidades e realidades.

**Palavras-chave:** EJA, Currículo, Proposta Curricular Polivalente, experimentação curricular, CEM.

## Abstract

The aim of this study is to analyze the process of socio-historical construction of the multipurpose curricular offer, practiced in a specific and prominent institution in the provision of EJA, in the municipal network of Juiz de Fora: the Dr. Geraldo Moutinho (CEM). To this end, it establishes the years 2001 to 2014 as the study's timeframe and, as a context of theoretical intelligibility of the research, the dialogue established between authors in the curriculum field, to quote Apple (1967, 1982, 1995, 1997, 1999, 2006, 2013), Ivor Goodson (1995, 2001, 2007, 2011) e Miguel Arroyo (2005, 2007, 2011, 2015), in addition to those who have made great contributions to the field of EJA, such as Fávero (2011), Di Pierro (2005), Freire, (1982, 2005), Sacristán (1998), Lopes (2004), Giroux (1982), among others. Based on these authors, the curriculum is understood as a field of disputes, tensions and resistance, highlighting ideologies and power relations reflected by society. The methodological path of the research, however, includes the survey and analysis of various written documents that deal with the administrative and pedagogical functioning of the referred school unit, articulated to the interpretation of nine semi-structured interviews with political actors involved in the curricular work developed by the school, throughout of time, located within the scope of the teaching and management team – of the unit and the group responsible for its follow-up, at the Department of Education. Through this methodological theoretical procedure, built in the study, an attempt was made to produce an integrative analysis of macro dimensions that deal with EJA, in terms of its regulations and laws, local political and administrative aspects, unique to the municipality of Juiz de Fora and the agency of the political actors highlighted in this approach. The analysis reveals that the (re)assertion of the Center, in the scenario in question, was carried out through a singular regimentation in the (re)constitution of the curricula practiced and in the autonomous conduction of its actions, unlike what happens with the other schools of the municipal network. In this task, the historical movement carried out by this educational establishment was outlined, with regard to the peculiar curricular proposal of the institution that enshrines it as a reference, highlighting relevant aspects in this (re) constitution of propositions, considering some important dimensions, such as : (i) managerial transition: education x social assistance and its effects on the construction of assistance; (ii) the school as a field of curricular experimentation; (iii) the strengthening of EJA in CEM; (iv) projects of relevance in the institution's time course; (v) historical protagonists of the process. This entire investigative path corroborated the importance of working with EJA that respects the peculiarities, highlighting the relevance of the multiple approaches orchestrated by the Center for Youth and Adult Education researched, precisely because it provides the incursion to new trajectories, even in the midst of scenarios challenging and limiting, subverting possibilities and realities.

### **Keywords:**

EJA, Curriculum, Multipurpose Curriculum Proposal, curricular experimentation, CEM.

## Lista de Ilustrações

Imagem 1 – Fachada do CEM .....	50
Gráfico 1 – Alunos matriculados em cursos regulares no CEM (2021).....	65
Gráfico 2 – Distorção idade-série dos alunos dos cursos regulares (2021).....	66
Gráfico 3 – Score do IDEB (2007 a 2021) .....	67
Gráfico 4 – Dados Gerais CEM (Fiscaliza JF – 2017).....	68
Gráfico 5 – Dados referentes à equipe administrativa e docente do CEM - 2017 .....	68
Gráfico 6 – Grupo discente do CEM (matriculados 2017).....	68
Gráfico 7 – Dados relativos ao Plano Pedagógico do CEM - 2017 .....	69
Gráfico 8 – N° absoluto de pessoas alfabetizadas (15 anos ou +). Brasil (2012 a 2021).....	95
Gráfico 9 – Matrículas no curso regular de Suplência – Ensino Fundamental/JF .....	120
Gráfico 10 – Total de unidades escolares por local-zona/Juiz de Fora-MG .....	121
Gráfico 11 – N° de matricular em EJA ofertadas em Juiz de Fora-MG (2011-2021).....	122
Gráfico 12 – Situação das matrículas em EJA na rede municipal de ensino de JF (2022) ....	123

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Aspectos educacionais relevantes no município de Juiz de Fora, com enfoque na EJA e no CEM (Ênfase no interstício 2001-2014).....	43
Tabela 2 – Organização da EJA na Secretaria de Educação de Juiz de Fora 2001-2014 + 2017 .....	47
Tabela 3 – Trabalhos analisados em diálogo com a temática da pesquisa.....	73
Tabela 4 – Entrevistados: caracterização e informações adicionais.....	124

## Lista de abreviaturas e siglas

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CAC	Círculo de Alfabetização e Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEB	Câmara da Educação Básica
CEM	Centro de Educação do Menor
CEMES	Centro Municipal de Ensino Supletivo
CEMGEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho D'Assumpção Moreira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CF	Constituição Federal
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEA	Divisão de Adultos
DEAP	Departamento de Educação e Apoio Pedagógico
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DPS	Diretoria de Política Social
EAJA	Edjucação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EDA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEB	Gerência de Educação Básica

GPC	Gerência de Promoção da Cidadania
GRUPPEEJA	Grupo de Estudos, Pesquisa e Práticas da Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasil de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Partido da República
PSDB	Partido Socialista Democrático Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RN	Rio Grande do Norte
SAFI	Supervisão dos Anos Finais
SAI	Supervisão dos Anos Iniciais
SDS	Secretaria de Desenvolvimento Social
SE	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tempos de Aprender

UCG	Universidade do Centro Oeste Brasileiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 1. Contextualização histórica da EJA no Brasil articulada às políticas para a modalidade no município de Juiz de Fora - MG .....</b>	<b>28</b>
1.1. A Educação de Jovens e Adultos: Uma trajetória marcada por disputas e antagonismos em torno da afirmação da educação como direito fundamental de todo ser humano.....	30
1.2. O impacto das questões históricas na constituição de práticas curriculares específicas para a EJA no âmbito da Manchester Mineira .....	36
1.3. CEM: Trajetória de uma instituição trintenária na EJA de Juiz de Fora.....	50
1.3.1. A oferta curricular do CEM – para além da aprendizagem escolar: entrelaçamentos entre aspectos educacionais e de assistência social .....	63
<b>Capítulo 2. Currículo, Práticas Curriculares, Experiências em Centros de EJA e a Educação de Jovens e Adultos enfocados pelas produções científicas, no interstício 2000 a 2020 .....</b>	<b>72</b>
<b>Capítulo 3. Aspectos teórico-metodológicos do estudo de caso: a produção curricular em EJA no CEM em meio a disputas, tensões, contradições e resistências .....</b>	<b>89</b>
3.1. Percursos e percalços históricos do campo “currículo”.....	89
3.1.1. A perspectiva curricular sob a ótica de Michael Apple .....	91
3.2. O CEM em contexto: Elementos relevantes na análise do processo sócio-histórico ...	100
3.3. Trajetória metodológica da pesquisa .....	112
3.3.1. Instrumento, sujeitos da pesquisa e formas de interação .....	115
<b>Capítulo 4. Movimentos de (re) organização das práticas curriculares do CEM sob as vozes de participantes do processo.....</b>	<b>118</b>
4.1. Atores educacionais do processo sócio-histórico: evidenciadores de aspectos significativos do Centro de EJA .....	124
4.2. Relações estabelecidas entre o público diverso e sentidos negociados para a oferta de EJA frente às demandas político-administrativas: abordagem marcada pela experimentação educacional .....	127
4.2.1. Transição gestora X disputas: efeitos na construção do atendimento.....	129
<b>Capítulo 5. Evidenciações significativas no histórico da unidade responsáveis pelo delineamento de proposta(s) curricular(es) própria(s): o resgate do viés educacional com consequente fortalecimento da EJA pós período transitório – apontamentos e reflexões .....</b>	<b>153</b>
5.1. A EJA e a inovação curricular: O CEM como palco de tais elementos que se impulsionam e se entrelaçam no decurso histórico .....	161

5.2. Projetos de relevância no contexto sócio-histórico de ressignificação curricular polivalente em EJA.....	167
5.3. Protagonistas históricos na condução da (re) organização curricular do CEM.....	174
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>179</b>
<b>Referências .....</b>	<b>187</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>197</b>

## Introdução

A pesquisa, ora apresentada, no contexto do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, tem sua origem na instigação crescente que se desenvolveu durante minha jornada profissional cujo maior percurso deu-se no seio da Educação de Jovens e Adultos. Diversos estudos, propostas de abordagens, vivências diárias nas turmas e práticas na modalidade, em meu cotidiano, despertavam em mim o desejo de me aprofundar em questões inerentes a esse *locus*.

Além disso, um aspecto relevante a salientar é o quanto as trajetórias pessoais e profissionais se perpassam, se reconhecem e se enlaçam. Nesse movimento de (re)significação, somos aguçados a buscar respostas e a vislumbrar jornadas viáveis para aqueles que se atrevem a ir além, embalados pela sabedoria freiriana. Segundo Paulo Freire (1992, 2018), a história se destina a ser processo, enquanto a vocação de homens e mulheres é ser mais, mesmo que a desumanização esteja encrustrada historicamente. Tal princípio sociológico, filosófico e, sobretudo, político repele a noção de inflexibilidade, tendo em vista que segrega a nossa capacidade de embalar utopias e perspectivas, furtando o sentido humanitário e nos relegando ao *status* de sujeitos alienados, histórica e politicamente. Somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam (FREIRE, 1987).

Dito isto, se faz pertinente o mergulho em meu passado histórico, responsável pela minha busca incessante pelo ‘ser mais’. O fato de ter sido presenteada com uma mãe dotada de sabedoria e de espírito perspicaz – uma ‘mestra’ na arte de tecer contornos magistrais nas roupas delineadas em sua máquina de costura, que sempre me incentivou a estudar e a persistir na luta pela conquista dos sonhos, que mesmo não tendo conseguido concretizar os seus na seara estudantil, me ensinou o quanto podemos nos engrandecer pelas trilhas do conhecimento, subvertendo a (s) realidade (s), e que igualmente me impulsionou a procurar formas de levar jovens, adultos e idosos, furtados da oportunidade de prosseguir na trajetória educacional, a terem disponibilizados acessos aos estudos, à ampliação de horizontes, de forma qualitativa, não desistindo de lutar até seu último suspiro. Somada a essa questão extremamente significativa para mim, fui brindada também com um pai de fibra, exemplo de homem humilde e persistente em seus anseios, que já adulto, trabalhador efetivo da antiga Rede Ferroviária Federal – RFFSA, não se contentou com suas conquistas e se lançou no retorno aos bancos escolares, através do antigo supletivo (hoje, a EJA), finalizando a educação básica e, não satisfeito, continuou a estudar, ingressando na Faculdade de Direito,

tendo exercido o ofício por longos anos, em paralelo com a sua atuação na ‘Rede’, de forma brilhante! Escrevia lindamente, com categoria: letra desenhada - um mago dos versos e trovas! Gratidão e inquietação passaram a me mover, diante desses tesouros que semearam sonhos e me deram exemplo do valor das lutas. Tais características de meus amados pais se constituíram em mais um fator propulsor para o meu despertar em relação à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e no quanto tantos têm suas aspirações tolidadas, seus direitos negligenciados e no quanto talentos diversos não se revelam por não lhes ser viabilizada a oportunidade.

Nesse sentido, pensar em educação de jovens e adultos, passa, inevitavelmente, pelas trilhas da H/história – da minha, da sua, da nossa. A premência na observância e reflexão aprofundada sobre os revezes sofridos no decurso histórico da educação pública no Brasil é fato que merece seriedade nos estudos e proposições. A ampliação de possibilidades de acesso dos educandos das classes populares à escola pública, no processo de redemocratização brasileira, é notória. Todavia, a ascensão dessas classes instaura tensões no palco do debate relativo às finalidades políticas, sociais e educacionais dessa relevante instituição, questão esta inscrita no histórico de nosso país, mas tantas vezes silenciada ou ignorada.

Neste contexto, insta reportar-nos ao valoroso papel das lutas sociais que desembocaram em mudanças substanciais no cenário educacional, culminando em processos de elaboração de leis e políticas públicas educacionais, capazes de revelarem ou não o desenvolvimento nacional nesse quesito. De acordo com Cury (2007), a insubstituível propulsão capaz de alavancar o direito à educação deve ser a ação responsável do Estado e suas obrigações, e como esse direito não pode ser efetivado sem os recursos necessários, “a originalidade do Brasil está em ter consignada, na Lei Maior, a fonte desses investimentos” (CURY, 2007, p. 850), mesmo que, no decurso histórico, sua efetivação seja, recorrentemente contestada, ameaçada e desrespeitada.

A defesa do pleno direito dos sujeitos sociais ao amplo exercício de sua efetiva cidadania e ao compromisso com a transformação social é inerente e indissociável da defesa do direito ao acesso à educação. Dessa forma, a expectativa de elaboração de políticas públicas pertinentes às demandas da realidade social é um fator determinante para o cumprimento do papel social da escola. Uma política pública educacional tem tamanha repercussão no chão da escola e na sociedade; sua formulação e implementação envolvem disputas e tensionamentos, diante de concepções distintas e até antagônicas, acerca das finalidades da escolarização básica, do papel da escola na produção de identidades profissionais e das subjetividades humanas.

Nessa seara, refletir sobre o currículo se torna crucial, tendo em vista ser ele o ele-

mento organizador de toda a ação educativa e norteador de práticas, no interior dos estabelecimentos escolares, pressupondo, em sua elaboração, a consideração de saberes e fazeres dos atores componentes do cenário educacional e não somente aqueles socialmente aceitos ou sob a alcunha de científicos. Considerar os conflitos e tensões que permeiam esse universo se faz necessário e estes se tornam ainda mais perceptíveis no campo da educação de jovens e adultos.

Mediante tais considerações, adentrar no seio das transformações temporais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, procurando perceber de que forma as políticas educacionais e curriculares são lidas e interpretadas no seu fazer cotidiano, buscando também a verificação de que disputas estão em jogo revelou-se um exercício fundamental nesta pesquisa. Nessa ação, compreender como estas se concretizam, a partir da agência dos atores políticos que participam de suas recontextualizações, revela-se igualmente crucial.

No campo das políticas educacionais, a perspectiva crítica assinala disputas e negociações que se realizam em torno de alianças entre grupos de poder para a garantia de seus interesses comuns e particulares. É necessário reconhecer que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva” (APPLE, 1995, p.59). Todavia, é perceptível que grande parte das políticas curriculares trazem uma ideia de normatização e organização que dificultam mais a compreensão da população sobre o mundo, a sociedade, sua história do que contribuem para a sua transformação, entendimento da pluralidade de manifestações da nossa cultura, heterogeneidade e a construção humana. Daí a importância de se desvelar processos no interior de estabelecimentos que, a priori, transparecem ativar mecanismos diferenciados de práticas educativas.

No bojo desse campo de tensões, é preciso se atentar para a diferença estabelecida entre perspectivas prescritivas, que mais atendem a propósitos de controle do trabalho na escola, a partir de lógicas gerencialistas e empresariais, contrapondo-se às perspectivas que perseguem o princípio caro para a EJA: considerar as vivências dos sujeitos. Pensar propostas curriculares contempladoras das peculiaridades dos educandos atendidos é um princípio valioso no campo educativo e deve ser visto como elementar para o desenvolvimento de práticas subsidiadoras das concepções que edifiquem os cidadãos.

Segundo Apple (2006), muitas vezes o currículo é pensado por aqueles que não o vivenciam na prática. Isso inaugura uma discussão a respeito da tradição seletiva como resultado de uma seleção feita por alguém inserido em determinada posição e grupo social

determinando a legitimidade daquele conhecimento (APPLE, 2006). Contudo, existe outra perspectiva presente em alguns debates de curriculistas acerca da seguinte questão: por que esse conteúdo e não outro? Dialogando com tal questionamento, compreende-se que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser eleitos como prioritários, buscam justificar por que esses conhecimentos e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2011, p.15).

Os pressupostos elencados conduzem à questão central do objeto de estudo desta pesquisa: entender de que forma o CEM, enquanto única instituição da rede municipal que atende prioritariamente a EJA, em três turnos, a partir de uma proposta curricular polivalente, consegue se manter em destaque, como referência, se ressignificando, através dos tempos.

Lima e Santos (2007) e Apple (1982, p. 106) nos instigam a observar, de forma mais atenta, o campo do currículo, ao afirmarem que a relação entre o domínio das competências e das habilidades escolares, em face das exigências do mundo capitalista, acerca das identidades profissionais e subjetividades humanas estabelecidas no seio das políticas educacionais e curriculares deve ser escrutinada para que se possa ousar currículos implicados com a justiça social, emancipação e liberdade. **É nessa direção que a pesquisa procura compreender, no domínio de uma instituição singular (CEM), de que forma se processaram as articulações da sua (re) organização curricular e educacional, no decorrer dos anos, de modo a lhe conferir polivalência e singularidade no rol das escolas municipais, com especial destaque para a EJA.**

Ao ingressar no Mestrado, após meus vinte e oito anos de caminhada nos intrínsecos caminhos da educação, delineava-se um novo cenário de desafios e de inquietações que me incitavam a (re) pensar as trincheiras educativas sob novas perspectivas e também sob a luz de contrapostulações e de antagonismos com o até então vivido nessa seara. As primeiras reflexões acerca dos (des/re) caminhos deste projeto de pesquisa já apontavam a necessidade de um olhar mais apurado que encaminhasse para a formulação de um problema coerente e pertinente às premissas da Educação de Jovens e Adultos, bem como que se constituísse um elemento de relevância, neste contexto, capaz de atender às expectativas sociais. Além disso, deveria-se, pois, representar respostas às indagações surgidas no decurso de minha trajetória pessoal e profissional, pois o aprofundamento em temáticas mais importantes e causadoras de inquietação para o investigador favorecem o trabalho e a (re/des) construção de hipóteses. Somando-se a esses fatores, compor o coletivo Grupo de Estudos e Práticas da Educação de Jovens e Adultos –

GRUPPEEJA/UFJF me ressignificou, enquanto estudante, tornando-me uma aprendiz, em constante mutação, reaprendendo que o dominar a arte poética da escrita tem seu valor, mas que era preciso ampliar o olhar, no sentido de emergir outra versão da Kátia Aquino: a discente que requisitava de aparato teórico e do apoio de grandes mestras para depurar a escrita acadêmica e se esmerar também na polivalência, aprimorando, conseqüentemente, seu viés docente, equilibrando-se entre a família, a sala de aula, os estudos e a necessidade de se fazer mais humana.

Atuar na Secretaria de Educação municipal de Juiz de Fora – MG, por quase nove anos, enquanto Supervisora da EJA, foi um outro fator que trouxe extremas significâncias para a minha visão acerca das premências no campo da educação de jovens, adultos e idosos e me impulsionou a um deslocar contínuo, através das visitas *in loco* às escolas que atendiam à modalidade, por meio do atendimento aos profissionais atuantes no segmento. Da mesma forma, minha atuação enquanto formadora, nos encontros mensais ofertados pelo órgão gestor municipal, os quais propiciaram a experiência formativa, sob os vieses da educadora, formadora e pesquisadora, impeliu-me a (re) constituir sentidos acerca da formação continuada e à necessidade de estruturar, conjuntamente, pressupostos básicos na referida seara, capazes de consolidar o perfil de professores para a EJA, como aqueles que possam acolher, mas que também clamam por acolhimento. Foi possível, inclusive, nesta fase, vivenciar situações conflituosas e de questionamentos quanto à proposta e aos propósitos da EJA. Tal instigação aguçou, fortemente, meu olhar para uma análise mais meticulosa de uma experiência singular e de êxito na rede municipal de Juiz de Fora.

Nesse movimento reflexivo e investigativo, na efervescência de ideias e possibilidades, um único caminho se delineou, diante da ânsia em me debruçar sobre as premissas que consubstanciaram a construção de um trabalho de grande significação e destaque na esfera da educação de jovens e adultos, em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora: o CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a realizar uma empreitada de compreensão do processo de construção de oferta de uma proposta curricular polivalente pelo referido estabelecimento de ensino.

Fundado em 1990, com o objetivo inicial de acolher menores em vulnerabilidade social, o referido Centro é a única escola da rede municipal de Juiz de Fora que oferece, predominantemente e de forma presencial nos três turnos, a modalidade EJA. Há de se registrar que a instituição teve início, em caráter experimental, ainda na década de 1980 e sua localização geográfica espacial foi analisada com cuidado, escolhendo-se o centro para sua instalação, visando afrouxar as questões de disputa territorial entre certas regiões juiz-foranas.

Considerada uma escola de referência no trabalho com o referido segmento, destaca-se por sua peculiar arregimentação na (re) constituição dos currículos praticados, bem como pela autonomia para definir seu direcionamento em relação à política curricular orientada pela Secretaria de Educação Municipal. O olhar se verte, para a referida análise, em um recorte temporal compreendido entre os anos de 2001 a 2014, através do qual se vislumbra descortinar esse *modus operandi*, destacando, assim, como se articulam seus vieses educativo e de assistência social. A opção pelos anos do recorte se deu em função da representatividade que tais anos enfocados (2001 e 2014) representou no contexto educacional do município e também no contexto da EJA e do CEM, conforme melhor detalhado no cerne deste trabalho. O que justifica a manutenção desse estabelecimento em destaque, mesmo com sua peculiar (re) organização? Conhecer seu contexto histórico é premissa para entendermos suas diversas reorganizações, a configuração atual e sua importância na cidade.

A escola analisada sempre despertou em mim curiosidades e inquietações quanto às suas peculiaridades e quanto à visível autonomia com que regia suas proposições. Somado a isso, o fato de eu ter trabalhado na Secretaria de Educação, favorecendo a proximidade com o CEM, aguçou, ainda mais, o interesse por esse percurso histórico com tantas particularidades. Todas essas inquietações, que norteiam o trabalho com a EJA, instigam à formulação de diversas indagações e, nesta perspectiva, pretende-se, por meio desta pesquisa, desvelar tais questões (ou, ao menos, algumas delas), as quais implicam em se pensar práticas curriculares que, de fato, atendam às especificidades da modalidade, considerando as vivências dos sujeitos que compõem esse quadro de matrículas. Eis alguns destes questionamentos: de que forma as práticas curriculares adotadas pela instituição, com o passar dos anos, foram sendo (re) organizadas? Quem são os atores sociais envolvidos nesse processo e que sentido estabelecem e negociam para a oferta da EJA na escola? Com base em quais princípios, condições e estratégias é garantida a manutenção desse centro de ensino específico para o atendimento predominante da modalidade, inclusive em termos de manutenção de uma proposta curricular própria, se comparado às demais instituições que integram a rede municipal de ensino de Juiz de Fora? Que aspectos foram determinantes para a instituição desenvolver suas próprias políticas curriculares e de atendimento, de forma mais independente em relação aos órgãos que a gerenciaram? A vinculação a órgãos de natureza distinta (educação e assistência social), no seu histórico, trouxe quais consequências para a forma de atuação e de (re) organização do CEM?

O estudo desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, no município de Juiz de Fora-MG, pretende enfrentar as provocações



supracitadas, buscando melhor compreendê-las. A escolha da instituição ocorreu justamente por seu destaque na cidade, no que se refere ao peculiar atendimento polivalente e por evidenciar um trabalho amplo e diferenciado com a educação de jovens e adultos.

Refletir sobre as formas de (re/des) configuração do currículo nas interlocuções com os sujeitos, através do tempo, é fundamental para se ampliar as experiências exitosas na seara do CEM, que possam reverberar em políticas públicas nesse campo, tão marcadamente constituído por tensões e desafios na luta pela efetivação de um direito.

Visando elucidar as questões mencionadas, este estudo se embasa em autores da perspectiva crítica, justamente por possibilitarem trazer, para o *locus* educativo, debates vertidos para a relação entre práticas educacionais/culturais com a luta em prol de justiça social e econômica numa sociedade democrática. Para além destes objetivos, ambicionam a ampliação sobre as compreensões críticas e práticas emancipadoras como bases de superação das relações dominadoras e opressoras, propiciando, a docentes e discentes, tornarem-se sujeitos questionadores e reflexivos. A análise se institui, pois, a partir do campo do currículo, acionando autores como Ivor Goodson (1995, 2001, 2007, 2011), Apple (1967, 1982, 1995, 1997, 1999, 2006, 2013) e Miguel Arroyo (2005, 2007, 2011, 2015), visto que, no enredar dessa trama, se destacam o poder, a ideologia e a resistência. Demais teóricos consagrados no estudo de currículo, de formas interventivas diferenciadas e de considerações estratégicas referentes à Educação de Jovens e Adultos compõem o referido repertório, referendando as considerações, tais como: Fávero (2011); Freire (1982, 2005); Di Pierro (2005); Sacristán (1998); Lopes (2004), Giroux (1982) e outros.

Do ponto de vista metodológico, classifica-se a pesquisa como qualitativa, no contexto do estudo de caso, visando lançar o olhar sobre uma instituição que transitou por esferas diferenciadas, durante sua trajetória, definindo, de forma autônoma, estratégias e políticas curriculares e, ainda assim, se mantendo em posição destacada no campo educacional de Juiz de Fora. De acordo com Gonçalves (2001, p. 70), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, impondo ao pesquisador uma abordagem hermenêutica. Esse descortinamento das questões foi delineado, sobretudo, através de entrevistas semiestruturadas cujos atores foram os profissionais que atuaram na gestão da escola e da Secretaria de Educação, no período enfocado, além de professores e coordenadores pedagógicos, participantes das discussões sobre as organizações curriculares da instituição, em diferentes épocas. Aliado a isso, a análise de documentos escritos como o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola (2010, 2015 e 2017), as atas internas, memorandos, ofícios, os registros de reuniões pedagógicas

compuseram o arcabouço de análise deste estudo.

A pesquisa, neste sentido, tem como objetivo geral analisar as premissas e preceitos que conduziram a (re) organização da proposta curricular do CEM, sobretudo entre 2001 e 2014, favorecendo a atual configuração de oferta pela escola e contribuindo para a sua singularidade e referência em EJA, na Manchester Mineira.

Por meio desse delineamento do objetivo geral, elenco os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como se constituiu o atendimento, no decurso temporal: interesses & disputas;
- Focalizar os aspectos de destaque, responsáveis por lhe conferir singularidade no rol de escolas da rede municipal;
- Visualizar os impactos do processo sócio-histórico advindos da transição de gestão da unidade escolar: entre Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Educação, bem como os protagonistas responsáveis por esse movimento;
- Desvelar os desafios do CEM no referido decurso histórico;
- Identificar ações de destaque na (re) significação da Proposta Curricular do CEM (2001 a 2014);

A estruturação desta dissertação se materializa em sete seções.

Na seção introdutória, exponho a raiz do meu interesse e inquietude pelas questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, cujo despontar se deu pela minha trajetória pessoal, sequenciada pela profissional, e seguida de uma breve contextualização histórica da modalidade e de caracterização do CEM, além de apresentar a questão central, bem como os objetivos desta pesquisa, que anseia apresentar elementos de relevância para o campo da EJA.

Findo esse texto introdutório e contextualizador, o registro se desenvolve, na segunda seção, capítulo um, versando sobre a contextualização histórica da EJA no Brasil, destacando marcos legais e normativos de grande significação no cenário nacional, articulando-os à política local juiz-forana, demonstrando os impactos e reflexos de ações macro, em termos de política nacional para a EJA, nas localidades desse país, via Princesa de Minas (alcunha conferida em função do hino alusivo à localidade que assim a reverencia). Após o referido preâmbulo, serão elencados importantes momentos, referentes a tal contexto, no âmbito municipal, almejando, de certa forma, correlacioná-los a algumas (re) configurações do CEM. Além disso, destaca-se o empenho em se caracterizar o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, destacando elementos vitais que lhes conferem polivalência e

destaque no cenário municipal.

Na terceira seção, o enfoque é dado a uma revisão bibliográfica, no âmbito das produções acadêmicas *Stricto Sensu*, a respeito de questões inerentes à EJA, no que tange a políticas educacionais para essa seara, a práticas curriculares na modalidade e a análises temporais de experiências em alguns centros de educação de jovens e adultos, visando delinear um panorama sobre o campo no qual a pesquisa em curso está inclusa.

A quarta se desenvolve com vistas a descortinar o arcabouço teórico metodológico, qualificador desta pesquisa, que guiará o processo interpretativo, na ênfase de um estudo de caso, pautando-se em entrevistas semiestruturadas e na análise de documentos escritos, conforme supracitado.

Já nas das seções subsequentes, ocorre uma análise minuciosa dos relatos dos entrevistados que corroboram e/ou refutam muitas questões evidenciadas no processo de pesquisa, anunciando aspectos relevantes e determinantes na (re) configuração das propostas curriculares da escola – aspectos estes responsáveis por sua singularidade e pela elevação da instituição a um patamar de referência em EJA. Devido a se constituir um escopo de considerações substanciais, houve necessidade de se destinar dois capítulos para a apreciação e análise dos elementos trazidos pelos colaboradores, desmembrando-se o ato de analisar, de acordo com os seguintes focos: os efeitos das (re) organizações curriculares na construção do atendimento e vice-versa; já na última seção analítica, desvelam-se as singularidades, as instabilidades, a questão da polivalência e os elementos de destaque no decurso histórico, bem como se assinala alguns protagonistas das ações, como propulsores/fatores determinantes na história do estabelecimento escolar.

No encerramento, apresentar-se-ão as considerações finais, contendo aspectos reflexivos cujo intuito é o de se compartilhar com a banca os movimentos investigativos, neste quefazer. Pretende-se, também, delimitar as expectativas quanto às contribuições deste estudo, descortinando questões passíveis de futuras investigações .

O cenário brasileiro, diante da realidade de dominação e exploração própria do mundo capitalista, ainda se encontra distante da proposição de práticas curriculares que considerem, verdadeiramente, as singularidades caracterizadoras da EJA. Tais particularidades são marcadas pelo desafio de construir currículos, na modalidade, em sintonia com seus fins sociais, políticos e educacionais, pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos que integram esse coletivo e das relações opressivas e dominadoras que permeiam suas vivências, de modo particular e geral, na formação focada dos docentes, nas andarilhagens pedagógicas praticadas na escola, dentre demais aspectos. Os sujeitos da EJA requisitam e merecem

figurar no centro destes questionamentos, ressaltando, nesta centralidade, seus saberes e fazeres, o seu “ler o mundo” e suas urgências frente à modalidade. A pesquisa em questão se move pelo empenho em produzir conhecimento que inspire nossas lutas em torno da construção da EJA como uma política pública de afirmação de direitos.

## **Capítulo 1. Contextualização histórica da EJA no Brasil articulada às políticas para a modalidade no município de Juiz de Fora - MG**

Compreender a saga humana, no que concerne à busca de sentidos para a existência, é condição precípua para entendermos o quanto a educação, como direito humanitário, é essencial nessa caminhada, pois situa o homem numa posição de busca do ser mais. O direito à educação sempre esteve sujeito a modificações temporais, situacionais e de localidade, sendo inexistente, em certos períodos históricos, como instrumento garantidor do patrimônio educativo, direito este sobreposto a demais direitos negados. Pensar a respeito do direito à educação instiga a humanidade na empreitada de se (re) conhecer humano e interventora da (s) realidade (s). Lançar um olhar sobre o corredor temporal permite a visualização de cenários diversificados de negações, embates e de conquistas para o *locus* educacional.. Embora o foco desta pesquisa não seja um mergulho tão profundo na temporalidade, importante assinalar essa trajetória, a fim de melhor contextualizar os eventos. E o verdadeiro cerne dessa análise é estabelecer aproximações que testemunham, de um lado, a ação de atores políticos diversos em torno da escolarização dos trabalhadores e, do outro, a fragilidade e descontinuidade que marca o percurso da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA no âmbito das políticas educacionais.

Já na década de 1940, ocorre, de fato, sua constituição identitária, com a consolidação de campanhas que visavam erradicar o analfabetismo. Estava longe de ser uma adequada abordagem da educação de jovens e adultos, no entanto foi um momento importantíssimo, pois trouxe à tona o tema e os debates acerca dele, potencializando-o e propiciando a elaboração de materiais pedagógicos e a criação de escolas supletivas. A realização do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1958, descortinou um novo momento para o trabalho com o público atendido por essa vertente educacional, possibilitando um olhar mais atento para a necessidade de um pensamento pedagógico peculiar, voltado, de modo efetivo, aos sujeitos-alvo dessa ação (HADDAD, 1989).

As dimensões sociais e políticas desse segmento educacional se destacaram em 1960, quando surge uma abordagem mais potencializadora, sob a égide da Educação Popular, com propostas elaboradas a partir dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, notório educador, que institui novos preceitos teóricos e pedagógicos no campo em questão, cujo cerne do trabalho se voltava para a ação educativa não negacionista da cultura, mas capaz de focar o aluno como sujeito de aprendizagem. Nessa perspectiva, as interações vislumbravam não apenas a transformação do aprendiz, mas também da realidade social à

qual ele estava inserido, ampliando o espectro de atuação do processo educativo, fortalecendo a relação entre educador e educando. Essa visão mais abrangente, no entanto, foi ceifada abruptamente com a ditadura militar, que afastou a Educação de Jovens e Adultos de sua origem popular, aproximando-a de uma concepção supletiva e compensatória que, infelizmente, disputa legitimidade, ainda nos dias de hoje, nas ações praticadas em muitos lugares, apesar dos avanços (HADDAD, 1989).

Um momento importante neste cenário é a democratização do acesso à escola, em 1980, que traz, em seu bojo, a formalização do termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a reconfiguração do público atendido pela modalidade, pois diversos jovens passam a frequentar essas turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por idosos e adultos. Ocorre, dessa forma, um empoderamento desse setor, antes tão negligenciado, ampliando seu espectro de atuação e havendo, por parte do poder público, o reconhecimento da necessária concessão de oportunidades a jovens, adultos e idosos, efetivando-se, proporcionalmente, o mesmo direito já reconhecido para os alunos dos cursos regulares, frequentadores dos estabelecimentos escolares em idade própria (STRELHOW, 2010; VIEIRA, 2011).

Sob esse prisma, veio ao encontro dessas novas configurações, o advento da Constituição Federal (1988), que incorporou aos avanços já ocorridos na EJA, o caráter de legalidade, assegurando a todos – jovens, adultos e idosos – o direito a uma educação pública de qualidade. No entanto, mesmo após essa legalização, a reafirmação do direito precisou, e ainda precisa ser preconizada, a fim de que se efetivem as possibilidades de atendimento aos que necessitam. Afinal, uma simples consulta ao histórico da EJA já nos remete à visão marginalizada que ela ocupa e que resiste diante de modestas metas, poucos recursos e da descontinuidade de políticas para o setor (VENTURA e BONFIM, 2015).

Esse novo prisma clamado, a partir daquele momento, pelos defensores da EJA, ocorre em função da premente necessidade de adaptação às mudanças, conforme afirma Arroyo (2006), asseverando que, havendo a desconsideração das condições sociais e a exclusão cultural das formas de vivência dos jovens e adultos, tende-se a ver o aluno a partir, e tão somente, das trajetórias escolares truncadas, incompletas, que requerem suplementação. Segundo o autor, o fato de se considerar apenas um olhar escolar para esse contingente, culmina na negação das peculiaridades tão destacadas na EJA e na desconsideração dos pertencimentos sociais, culturais e políticos dos sujeitos ali presentes.

De acordo com Minayo (1994, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Tal afirmativa, ao ser correlacionada com as questões da EJA, estabelece total sintonia, pois remete ao fato de que a

modalidade carece, sim, de um olhar cuidadoso para suas especificidades, pois tratar os sujeitos ali matriculados como os demais estudantes se constitui um considerável dificultador que, certamente, desencadeará uma série de complexidades e entraves na vida de cada um que constitui esse público.

Entender os meandros desse percurso é fundamental para se prosseguir na luta em prol da modalidade e compreender que os conflitos, tensões e disputas, na temporalidade, foram fundamentais para a configuração atual da EJA.

### **1.1. A Educação de Jovens e Adultos: Uma trajetória marcada por disputas e antagonismos em torno da afirmação da educação como direito fundamental de todo ser humano**

Através do contexto histórico, são perceptíveis cenários diversificados de negações, embates e de conquistas para o cenário educacional. Cinco décadas de lutas estão circunscritas entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e a Constituição Federal de 1988. No que tange a um enfoque mais específico para o tema – Educação de Jovens e Adultos – decorreram sessenta anos entre a I e a IV Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA). O que se observa, nesse período, são as lutas constantes empreendidas em prol do ideal da educação, ainda que perpassado por antagonismos, ações contraditórias e tensões políticas, intensas. Lutas estas que se mantêm intensas, mesmo após a realização da VII CONFINTEA, em 2022. Em nosso país, a chegada ao século XX deixou clara a precariedade da universalização da educação básica, em especial no que se refere às condições de permanência e sucesso na educação para todos, revelando a contradição entre a declaração de direitos e a prática social.

A preconização de uma educação pública, universal e gratuita, desde o século XIX, por diversos países, veio ganhando destaque, independentemente da classe social a que o indivíduo pertença, mas cumpre destacar que, no Brasil, neste referido período, apenas uma ínfima parcela populacional era escolarizada. Segundo Almeida (2000), o percentual da população escolarizada no país era representado tão somente por 1,8%, enquanto, na Argentina, este índice era de 6%, em 1886.

A situação delicada relativa ao imenso contingente de pessoas não alfabetizadas e analfabetos funcionais se perpetua e, em face do contexto pandêmico, vivenciado por três anos (2020 a 2022), agravou-se. Cumpre um destaque em relação a tal configuração situacional que muito marcou nossas vidas: a pandemia de COVID 19 (doença classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, a covid-19, doença respiratória

causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou mais de 655 milhões de pessoas, vitimando fatalmente grande número de cidadãos no mundo, deixando marcas trágicas em nossa história). Eis que, diante dessas constatações, se sobressai, ainda mais, a crucial necessidade do estabelecimento de políticas públicas de atendimento para a EJA, considerando as mais variadas faixas etárias – jovens, adultos e idosos – já que todos eles, em maior ou menor grau, experienciam processos de exclusão, continuamente. Nesta seara, vale recorrer a Galvão e Di Pierro (2007, p. 15), quando afirmam que

o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.15).

O olhar crítico sobre a EJA descortina a premente necessidade de se expandir possibilidades neste campo, trazendo à tona evidências de diversos processos de exploração e dominação que afetam educadores, educandos, gestores públicos, comunidades, enfim, diversificados atores de cujas cicatrizes emergem percursos individuais, coletivos e históricos. Marcos históricos importantes para a Educação de Jovens e Adultos podem ser situados, a partir da década de sessenta, período de substancial relevância da EJA, tais como: Movimento da Educação de Base (MEB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento da Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler - da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (DI PIERRO e JOTA, 2001).

Em 1963, ocorreu o surgimento do Plano Nacional de Alfabetização – PNA cujo foco era disseminar, Brasil afora, os programas de alfabetização conduzidos por Paulo Freire. Houve um forte engajamento de diversas representatividades políticas no projeto, à época, contudo o Plano foi interrompido com o golpe militar. O processo que já dava passos mais largos, em prol da Educação de Jovens e Adultos, foi barrado e o governo, ora no poder, assumiu a dianteira nas proposições criando, em 1967, o Movimento Brasil de Alfabetização (MOBRAL), com vistas à erradicação do analfabetismo e abrindo a possibilidade da educação continuada de jovens e adultos. Tal movimento se verteu para o desenvolvimento social e considerou que a alfabetização pressupunha apenas o ato de ler e escrever, perdurando essa ideia por cerca de vinte anos. As concepções mais abrangentes em torno do processo de ler e escrever, com vistas ao letramento, por exemplo, se limitaram à decodificação. Recrutar alfabetizadores para atuar



nessa frente não se pautou em critérios ideais e, novamente, ficou clara a desvalorização do saber docente.

Um novo contexto de refundamentação da EJA surge nas décadas de 1980 e 1990, podendo-se apontar como avanço a conquista do direito universal ao ensino fundamental público da educação de jovens e adultos, de acordo com o previsto no artigo 208 da Constituição Federal (CF) de 1988. A definição de como se deve promover a educação também está clara, no artigo 205 da Constituição de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Anterior ao advento da Constituição, a EJA possuía uma função meramente complementar e reparadora, voltada, sobretudo, para a certificação dos jovens e adultos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Ao ter o seu reconhecimento, enquanto modalidade de ensino, ela reverte a missão para a oferta de uma educação qualitativa para os discentes, no intuito de prepará-los para a vida. Esse passo, rumo a condições mais igualitárias para a EJA se concretizou, conforme supracitado, por meio da LDB 9.394/96. Criada em 1996 e, posteriormente revisada, a LDB reafirma a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que, em idade própria, não tiveram a oportunidade de acessá-la:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

§ 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996, p. 19).

Por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 se reconheceu a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, enfatizando o dever público da oferta, por meio de cursos e exames supletivos, além de alterar a idade mínima para ingresso na modalidade em questão (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio). Ressalta-se que, a partir daí, a nomenclatura “supletivo” é substituída por EJA,

conferindo-lhe maior solidez, desmistificando a ideia de apêndice de outrora.

Ainda na década de 1990, eclodem diversos eventos nacionais e internacionais com enfoque na educação de jovens e adultos, conforme apontado por Soares (1999, p. 26-28): V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (promovida pela UNESCO, realizada em Hamburgo, Alemanha, 1997), o Encontro de EJA da América Latina e Caribe (promovido pela UNESCO, em parceria com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL, realizada em Montevideu, em 1998), o Encontro de EJA do Mercosul e Chile, os Encontros Nacionais de EJA (Natal/96, Curitiba/98 e Rio de Janeiro/99), o Congresso de Leitura do Brasil – COLE e os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com um Grupo de Trabalho específico, o GT 18. Importante destacar, ainda, os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos surgidos no período, merecendo relevo a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia), no ano de 1990, onde foi proposta a extensão da alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da educação básica, solidificando a concepção de que a etapa prévia e pós alfabetização não poderiam se dissociar. Mas apenas em 1994, o Plano Decenal, com metas e atendimentos específicos para jovens e adultos pouco escolarizados, foi concluído. Daí em diante, novas configurações foram se formando e, por meio de audiências públicas, com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e de diversos representantes dos segmentos envolvidos com a EJA no país, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, com itens cruciais para uma educação equânime e qualitativa na modalidade.

A intencionalidade interpretativa dos artigos da LDB e o intuito de sanar dúvidas que permeavam os sistemas de ensino, no que tange à compreensão da complexidade da EJA, pós positivação na Carta Constitucional de 1988 e na própria LDB, se evidenciam no Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000). A EJA, conforme a LDB nº 9.394/96, passou a ser modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente. O Parecer nº 11/2000 ocupar-se-á, então, das diretrizes curriculares da EJA, cuja especificidade se compõe com os Pareceres nº 04/98 e nº 15/98 que tratam, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Dessa forma, a construção do Parecer nº 11/2000 se apresenta como resposta às dúvidas de muitos interessados, a citar os sistemas de ensino, as mais variadas instituições, organizações e associações, envolvidas com práticas institucionais escolares de educação de jovens e adultos, autorizados pelos sistemas de ensino. Assim, em sintonia com o relatado no próprio Parecer nº 11/2000 (p. 2) “Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma

compreensão de que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego”. O caráter dialogal desse processo precisa ser enfatizado, além da correlação com a comunidade educacional; a CEB – Câmara de Educação Básica ouviu inúmeros fóruns compromissados com a EJA, além de muitos interessados, culminando na formulação de um parecer adequado à dignidade do assunto.

Convém salientar a real destinação do Parecer nº 11/2000, bastante enfático e direto em sua argumentação, sendo interessante reproduzi-lo aqui:

Para o universo educacional e administrativo a que este parecer se destina – o dos cursos reconhecidos e credenciados no âmbito do art.4º, VII da LDB e dos exames supletivos com iguais prerrogativas – parece ser significativo apresentar as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos dentro de um quadro referencial mais amplo (PARECER Nº 11/2000,p. 3).

Além de remeter às diretrizes curriculares nacionais já homologadas para o ensino fundamental e o ensino médio, o referido Parecer versa sobre os fundamentos e funções, bases das diretrizes curriculares da EJA (bases históricas, legais e atuais), educação de jovens e adultos do tempo atual (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior), plano nacional de educação, bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA, diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Importante compreender a força desse Parecer como instrumento para a normalização da educação escolar vertida a jovens e adultos em estabelecimentos próprios, lembrando ser a resolução dele decorrente obrigatória, bem como uma formação docente em sintonia com seus fundamentos.

A EJA, sob o prisma do Parecer 11/2000 (p. 5) “É uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”. Contextualizando o histórico da educação escolar no Brasil, o Parecer 11/2000 apresenta os indicadores do IBGE<sup>1</sup> do ano de 1996, onde 15.560.260 de pessoas analfabetas, na população de 15 anos de idade ou mais, perfaziam 14,7% da população total de 107.534.609 pessoas. Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com aqueles que a ela não tiveram acesso, nem domínio da leitura e escrita como bens sociais, na escola ou fora dela.

De acordo com o PARECER Nº11/2000 (p. 6),

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do site do IBGE – População analfabeta 15 anos ou mais. Disponível em: IBGE População 15 ou mais e taxa por município.xls (mppr.mp.br) Acesso em: 19/09/2021.

[...] uma sociedade predominantemente grafocêntrica, [...] onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. [...] o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (PARECER Nº11/2000, p. 6).

Ao se privar alguém desse bem, priva-se o sujeito da sua própria cidadania, e essa privação tem suas raízes de caráter histórico-social bem enfatizadas no documento em questão. A luz sobre a EJA, no Parecer nº 11/2000, não a enfatiza somente como uma modalidade de ensino oferecida àqueles que não tiveram acesso na idade própria, mas destaca uma função reparadora explicitada da seguinte maneira:

[...] a função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (PARECER 11/2000, p. 7).

Os referidos aparatos legais possibilitam atestar a preocupação de se oferecer aos jovens e adultos condições de acesso e permanência à educação de qualidade, abrindo-lhes perspectivas rumo à conquista de certificação para usufruírem dos direitos constitucionais, em especial lhes favorecer melhores condições para pleitear a inserção no mercado de trabalho. Outras estratégias, no sentido de ampliar esse leque de ofertas, foram criadas, como a certificação do Ensino Médio, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre 2009 e 2016, ofertando de forma específica, a partir de 2017, a certificação via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Embora não haja consenso sobre os efeitos das avaliações externas sobre nenhuma etapa ou modalidade escolar, representou uma política pensada para as especificidades do público alvo.

Mesmo diante de tamanha diversidade abarcada por esse segmento e de tremendos ataques, embora com alguns progressos, a EJA sobrevive e persiste. Frente a tantas controvérsias e questionamentos, Arroyo (2013) nos instiga à constatação da dureza da vida, marcada pela incerteza dos alunos da EJA cujas conjecturas econômicas, sociais e culturais de uma sociedade capitalista atuam, no sentido de provocar a expulsão do educando da escola. Todavia, sua permanência revela seu ato de resistência porque pretende, muito além de orientar a como sobreviver, viver com dignidade.

Em que medida a escola e os profissionais que ali atuam sabem reconhecer e levar em consideração essa luta? As práticas curriculares são delineadas, considerando seus contextos de

vivência? Prossegue Arroyo (2013), no afã de evidenciar as peculiaridades dessa parcela discente, afirmando que vidas forjadas na instabilidade se digladiam com a rigidez da escola, nos quesitos de organização temporal, de saberes, espaços e processos avaliativos, bem como em diversos outros que consubstanciam o cenário de uma verdadeira batalha ali instaurada, cotidianamente. Tantas tensões nos conduzem à reflexão de que essa luta transpõe os limites das meras configurações escolares na EJA, indo ao encontro do movimento de se entender de que maneira os marcos legais e normativos evidenciados são lidos no âmbito das esferas regionais e, mais especificamente, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, uma escola com bastantes particularidades. Pressupõe-se que a EJA que se realiza no CEM o faz nas fronteiras estabelecidas por esses marcos legais. Pretende-se, pois, compreender como se dá o gerenciamento da referida escola na formulação e efetivação de práticas pedagógicas e curriculares específicas e próprias.

## **1.2. O impacto das questões históricas na constituição de práticas curriculares específicas para a EJA no âmbito da Manchester Mineira**

Nesse movimento contextual dos marcos históricos, verte-se o olhar para a realidade local: a cidade de Juiz de Fora, acolhedora de diversos movimentos e vertentes educacionais com questões eclodidas em consequência dos fatos históricos ocorridos em termo macro, tendo especial atenção, para fins desta análise, a EJA e o Centro de Educação de Jovens e Adultos, evidenciados neste trabalho.

A Manchester Mineira (assim denominada por ter sido referência, num determinado período histórico, em termos de pioneirismo na industrialização, sendo comparada à metrópole em destaque por essa vertente – Manchester, na Inglaterra) sofreu diretamente os impactos dos movimentos que impulsionavam mudanças educacionais, sobretudo no tocante à EJA. Muitas reconfigurações, em diversos setores, tais como modernização, crescimento populacional, expansão territorial, com consequente aumento do número de escolas, profissionais e alunos atendidos, considerando especialmente o período compreendido entre 1926 e 2020 (noventa e três anos), são reveladores dessas transformações. Atualmente, a cidade possui um centro comercial diversificado, variados hotéis, centros de eventos e convenções, isso somado ao fato de se apresentar como um polo universitário da Zona da Mata Mineira. Figurando como um contrassenso, em 2018, o município é o 91º no Brasil e o 8º no Estado de Minas Gerais, no que se refere ao índice de pessoas com 15 anos ou mais em

situação de analfabetismo, totalizando 13.660 pessoas, das quais 4249 são pardas, 99 amarelas e 41 indígenas<sup>2</sup>

Os dados, por si só, se constituem propulsores de estratégias para ações de alfabetização e estímulo à escolarização de jovens, adultos e idosos. O movimento em prol desse fomento não foi privilégio de Juiz de Fora, mas, sim, ocorreu em toda a Federação, considerada a baixíssima escolarização da população brasileira. Baseados nesses dados, Corbucci *et al.* (2009), ao citar Gusso (1990), assinalam que

Transcorridos mais de 20 anos desde a promulgação da CF/67, a partir da qual ficou estabelecida obrigatoriedade do ensino à faixa etária de 7 a 14 anos, a escolaridade média da população brasileira de 15 anos ou mais era de apenas 5,1 anos de estudos, ou seja, bastante aquém do mínimo de oito anos de estudos estabelecido constitucionalmente e referendado pela LDB, de 1971. Pouco mais de um terço dos brasileiros (37,5%) que tinham idade para ter cumprido as quatro séries iniciais haviam atingido este nível de escolaridade, 20% nem sequer possuíam um ano de estudo. No meio rural, a escolaridade média era inferior a 2,5 anos. O Brasil era, portanto, um país subescolarizado, apesar da rápida, porém, desigual expansão das oportunidades educativas nos decênios anteriores, em quadro de acelerado crescimento demográfico (CORBUCCI *et al.*, 2009, p. 19).

Avançando um pouco mais além, na linha do tempo, em termos das ações educacionais no âmbito do município de Juiz de Fora, insta destacar que, entre os anos de 1983 e 1988, cujo gestor da Secretaria de Educação era o professor José Eustáquio Romão<sup>3</sup>, visualiza-se o início de uma retratação da educação de jovens e adultos, no sistema educacional do município, elegendo-a como prioridade no rol das ações propostas. Também é possível perceber como políticas públicas, fomentadas pelo governo federal, repercutem na oferta da EJA no município.

Em 1984, diante da demanda que se avolumava, a Prefeitura de Juiz de Fora, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, implementou o Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora – CESU/MG, viabilizado pela assinatura do convênio de nº 93 (1º/05/1983), objetivando atender ao grande número de jovens e adultos evadidos do ensino regular, com o início de atividades. Sua proposta metodológica consistia no Curso Semipresencial de Suplência, organizado em unidades didáticas, definindo conteúdos programáticos mínimos, convencionados a uma instrução personalizada que focava na auto-aprendizagem do

<sup>2</sup> Para saber mais: CENSO – Indicadores Sociais Municipais. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/pesquisa/23/25124?indicador=29509&tipo=ranking>>. Acesso em: 27/12/2020.

<sup>3</sup> Secretário da Educação de Juiz de Fora (1983-1988) e de Governo (1997-2000) da mesma cidade. Foi Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora; coordenador local das Licenciaturas em Tefê, Amazonas.

educando. Sem dúvidas, esse passo foi extremamente significativo para o segmento na cidade e teve início com três postos: Escola Municipal Dante Jaime Brochado – Bairro Santo Antônio; Escola Estadual Sant’Clair de Magalhães Alves – Bairro Santa Cruz e 10º Batalhão de Infantaria – Bairro Fábrica.

Nesse período, o CESU tomou a dianteira de outros projetos que visavam a implementação da educação de jovens e adultos no município e região, por meio do “Mutirão do Saber”, com a pretensão de se criar 110 salas de alfabetização de adultos por toda a cidade e pelos municípios circunvizinhos, pautando-se nas teorias freireanas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A proposta, no entanto, permaneceu tímida e não se ampliou, conforme as pretensões iniciais (JUIZ DE FORA, 1988).

A Prefeitura de Juiz de Fora, no ano de 1984, implantou turmas de 5ª a 8ª séries, no turno da noite, nas escolas municipais, sob a nomenclatura de “extensão de série”, com predominância de adolescentes e jovens. Pensando em um atendimento diferenciado, teve início a preparação de um espaço físico que abarcaria a sede do Centro de Educação do Menor – CEM e que, posteriormente, através da lei nº 7851 (27/12/1990), deu origem ao Centro de Educação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D’Assumpção Moreira – CEMGEM, integrando a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, atendendo a meninas e meninos de rua, maiores de 12 anos, matriculados em escolas regulares, mantendo o ensino fundamental, por meio do ensino supletivo para os menores carentes, aliando a isso a capacitação profissional, com vistas ao mercado de trabalho. A então SME, neste mesmo ano, inaugurou um trabalho de capacitação de pessoal para os profissionais que atuavam na Educação de Adultos – EDA, enfocando a temática “Alfabetização de Adultos”, vincada nos pressupostos de Paulo Freire.

Dando prosseguimento a essa política, em 1986, criou a Divisão de Adultos – DEA, responsável pela coordenação do trabalho das classes de alfabetização de jovens e adultos, a qual estruturou o projeto “Interação” que visava qualificar profissionalmente moradores de comunidades que margeavam a linha férrea (JUIZ DE FORA, 1990).

O Projeto “Educação de Adultos de Juiz de Fora” foi elaborado pelo Secretário de Educação, à época, José Eustáquio Romão, no ano de 1988, com o intuito de buscar apoio da Fundação EDUCAR<sup>4</sup>, no que se referia a recursos materiais, cooperação técnica e financeira. Em seguida, propôs o desafio à rede municipal, calcado nos premissas freireanas, de alfabetizar jovens e adultos, dando início a capacitações contínuas para os profissionais da educação, sob a coordenação do CESU (JUIZ DE FORA, 1990).

---

<sup>4</sup> A Fundação Educar foi criada pelo Decreto n. 92.374, de 06/02/86, no início do Governo Sarney, designado como “Nova República”, em substituição do MOBREAL, extinto na mesma oportunidade.

É perceptível que os avanços na política nacional em prol da EJA impulsionavam os fazeres, a nível local, tanto que o curso regular de suplência semestral, de nível fundamental e médio, foi implantado em 1993. Alguns anos após, em 1998, o Ensino Fundamental se verteu no projeto Caminhar II, com abrangência em várias escolas municipais, regulamentado através da Resolução 01/98, da Secretaria Municipal de Educação. O Ministério da Educação e do Desporto/Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo/FDE, criou o Programa de Aceleração da Aprendizagem– Projeto Caminhar<sup>5</sup>, dividido em Caminhar I, da 1ª a 4ª fases e Caminhar II, da 5ª a 8ª fases, como uma política nacional que direcionava recursos aos municípios que a ele aderiam, com uma metodologia bem peculiar e organização em módulos cuja principal característica era a interdisciplinaridade. Um outro Programa de Aceleração da Aprendizagem que entra em cena, no ano de 1998, é o “Acelera Brasil” (um programa de correção de fluxo do Ensino Fundamental), criado em 1997, pelo Instituto Ayrton Senna e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC e que virou política pública, adotado por alguns Estados. Englobava alunos alfabetizados, mas que apresentam defasagem de série-idade. O foco eram educandos do 3º ao 5º ano e se formavam turmas multisseriadas, também com a configuração em módulos e financiamento da Petrobrás. Nesse contexto, sob a orientação da SME, estruturaram-se Grupos de Estudo, formados por professores e coordenadores atuantes na EJA, cuja centralidade eram estudos focados nas teorias e práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (JUIZ DE FORA, 1990).

Uma proposta interativa foi feita para toda a rede municipal, nos anos de 1998/1999, pela então Secretária de Educação, prof.<sup>a</sup> Diva Chaves Sarmiento<sup>6</sup>, que requisitou às escolas um trabalho único, pautado no tema “A escola que a gente quer – Construindo o Caminho Novo”. Sob esse prisma, foi ofertado aos educadores, atuantes na EJA, um curso subsidiário para a elaboração de uma nova proposta. Abordaram-se as seguintes temáticas: “Avaliação”, “Desafios Contemporâneos”, “Interdisciplinaridade” e “Dificuldades de Aprendizagem”. A partir dessas reflexões, foram estruturados os Cadernos de Diretrizes Metodológicas, assim caracterizados: Cadernos I, da 5ª a 8ª Fase, conglomerando Português, Matemática, Geografia, História e Ciências; Cadernos II, da 1ª a 4ª fases, abordando Alfabetização, Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (SILVA, 2019). Tais materiais foram construídos sob a orientação da equipe do CESU e direcionado às escolas da rede, inclusive ao CEM.

---

<sup>5</sup> Programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.

<sup>6</sup> Doutora em Educação pela UFRJ, esteve à frente da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, na segunda gestão do prefeito Tarcísio Delgado, entre os anos de 1997 e 2000.



A Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, em 2001, foi alvo de uma Reforma Administrativa, na gestão do prefeito Tarcísio Delgado, implementada em 2002, passando o departamento responsável pela EJA para a Gerência de Promoção da Cidadania – GPC, da Diretoria de Política Social - DPS, conforme assinalado por Silva (2019)

Outra importante alteração ocorreu no organograma em 2002, quando a Secretaria de Educação foi transformada em Gerência de Educação Básica (GEB), vinculada à Diretoria de Política Social, durante o governo de Tarcísio Delgado. A Lei n.º 10.937, de 03 de junho de 2005, retomou o status de Secretaria de Educação para a antiga Gerência de Educação Básica. (SILVA, 2019, p. 39).

A GEB, compreendendo o valor das ações iniciadas, incentivou a continuação dos Grupos de Estudo e reestruturou o material já constituído como “Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Juiz de Fora”, com lançamento no ano de 2003. O Ensino Modular - ensino que funciona basicamente através da utilização de componentes separados entre si, mas que podem ser utilizados em conjunto, como módulos – conceito associado à adaptabilidade e leveza, é implementado na rede municipal, em 2002, propiciando aos jovens e adultos prosseguirem os estudos no Ensino Médio, mas sendo alvo de descrença, por parte de alguns educadores, sob a justificativa de fragmentação nas interações, o que não permitiu maior durabilidade do ensino nesse formato. Foram estruturados módulos, sob a orientação dos professores do CESU, e a meta era minimizar a evasão nas escolas, tendo sido iniciadas as atividades nas seguintes localidades/instituições: Chapéu D’Uvas, Penido, Toledo e na E. M. Lions Centro, lugares distantes do centro urbano e que não ofereciam turmas de 5ª a 8ª série, nem do Ensino Médio (SILVA, 2019).

Nova mudança, em termos organizacionais se deu na Prefeitura de Juiz de Fora, em 2005, e o DEA – Departamento de Educação de Adultos retornou para o gerenciamento da Secretaria de Educação, tendo ficado este ano marcado pela construção da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, numa ação coletiva junto aos educadores dos Grupos de Estudo, sendo mantido esse mesmo trabalho, em 2006, com os professores do Modular, quando a EJA passa a se caracterizar por uma grade curricular unificada e atualizada, conforme os ditames legais, como a LDB 9394/96 (JUIZ DE FORA, 2005). O Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA guardava a pretensão de atender a um número maior de escolas. Sob tal prerrogativa, o departamento promoveu o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos, em 2005<sup>7</sup>, do qual participaram pesquisadores renomados, sendo o evento

---

<sup>7</sup> Para maiores informações, vide portal PJF: Encontro discute Educação de Jovens e Adultos - Portal PJF | Notícias Acesso em: 21/02/2022.

marcado por excelente receptividade por parte da docência, conforme relatos de participantes, e ocorrendo, novamente, no ano seguinte. Percebe-se, pois, uma ruptura no encaminhamento do ensino modular, o que denota uma descontinuidade das políticas para a EJA, coincidindo com momentos de mudanças políticas na cidade, após alteração na gestão municipal (SILVA, 2019).

Vale ressaltar que a criação de fóruns de discussão, com retratação do viés democrático, na luta pela equidade, foi um momento de vital importância no cenário educacional brasileiro e isso se tornou possível, a partir de 2005, devido à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que veio a ter sua regulamentação consolidada, através da LDB 9394/96. Baseando-se nessa prerrogativa da importância dos fóruns, anos mais tarde, em 2014, foi instituído o Fórum Municipal de Educação de Juiz de Fora que visava ao acompanhamento das metas indicadas pelo Plano Municipal de Educação 2005-2014, da rede municipal de ensino, além de ter como tarefa também já pensar e analisar possíveis sugestões para o próximo plano. Esse tipo de movimento consubstancia o exercício gestor democrático da educação. (SILVA, 2019).

Seguidamente a essa fase, diante de nova estruturação da SME realizada entre 2009 a 2012, que passa a se designar como Secretaria de Educação (SE), o departamento de Educação de Jovens e Adultos torna-se componente do então Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP) e passa a ser designado como Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, mas mantendo as mesmas premissas e se destacando pela equipe orientadora de ações administrativas e pedagógicas, primando pela regularidade do curso de formação de coordenadores da modalidade, que replicavam as questões discutidas em suas escolas de atuação, encontros estes realizados mensalmente, no Centro de Formação do Professor, localizado no andar térreo da SE<sup>8</sup>. Esse dinamismo impulsionou a organização de encontros nos anos de 2009, 2010 e 2011, com grande número de docentes representantes da modalidade, para rediscussão e reestruturação das diretrizes orientadoras do trabalho e que culminou, em 2012, na Proposta Curricular da EJA<sup>9</sup>, embasadas em eixos temáticos norteadores, dando um novo panorama às interações curriculares, com destaque à cidadania como o maior mote temático nesse cenário (JUIZ DE FORA, 2012).

A referida proposta curricular, implementada na rede, representou uma mudança

---

<sup>8</sup> Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Caderno de registros de ocorrências interno – SE/DEAP/SEJA - registro datado de agosto/2009.

<sup>9</sup> Documento norteador das práticas e fundamentos da EJA na rede municipal de educação de JF, fruto de debates e trabalho dos profissionais atuantes na modalidade, com apoio de consultores da UFJF, UFF e Colégio de Aplicação João XXIII, realizado entre 2009 e 2012, sendo implementado em outubro/2012. Disponível em: Portal PJJ | SE | Escolas Municipais | Currículos.

significativa nas relações dos gestores com a Secretaria de Educação, dos gestores entre si e com os envolvidos na EJA, dos docentes com a SE, dos docentes com os educandos, enfim na própria relação contextual escolar. Tratava-se de uma proposição que demandava uma (re) significação conceitual, curricular e de trabalho, evocando uma organização mais focada na ação coletiva, favorecendo movimentos e reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, atendendo às singularidades da EJA.

Por se tratar de uma proposta aberta, calcada em elementos favorecedores da emancipação do sujeito, a nova orientação, naquele momento, representava um desafio, mas também uma oportunidade de alavancar processos, tendo em vista eleger como mote norteador principal a temática “cidadania”. Esta se desdobrava em eixos temáticos, a citar: Cidadania e Meio Ambiente, Cidadania e Cidade/Sociedade, Cidadania e Cultura, Cidadania e Trabalho cujo eixo principal, perpassando os demais é Cidadania, Tecnologia e Comunicação e todos estes com a possibilidade de ramificação em subeixos (JUIZ DE FORA, 2012).

Tal delineamento pressupunha, de certa forma, sintonia entre as articulações pedagógicas e administrativas, no contexto das escolas que trabalhavam com EJA. No âmbito dessa proposta, uma questão relevante a ser citada foi a implementação das alternâncias de estudo (AE's) e das culminâncias de estudo, elementos estes necessários à complementação da carga horária semanal e mensal dos estudantes, para cumprimento do mínimo exigido legalmente, no entanto representando, ainda assim, uma conquista em termos de tempo na escola destinado à reflexão e construção de novas estratégias. As AE's se constituíam como um tempo complementar de alguns professores, extra classe, mas no próprio estabelecimento de ensino, no qual um docente articulador organizava atividades subsidiárias ao trabalho de sala de aula, juntamente com a coordenação pedagógica, conglomerando aspectos de cada área do conhecimento, num movimento inter/transdisciplinar (JUIZ DE FORA, 2012).

Com essa nova propositura, a preocupação em impulsionar mais as abordagens nos encontros já mencionados, salientou-se, pois era necessário que os profissionais da modalidade se apropriassem, cada vez mais, dos princípios da nova proposta, a fim de que seus pressupostos fomentassem as articulações junto aos alunos e, por isso, a cada ano, foram criadas diferentes estratégias, a fim de atingir um maior número de profissionais da EJA. Cumpre salientar, entretanto, que, a despeito da política curricular operacionalizada no município, o CEM manteve sua autonomia na organização e gestão de suas propostas, atuando de forma descolada ao que se propunha, questão intrigante, alvo desta investigação.

Como neste trabalho, em especial, destacam-se as ações relativas à Educação de Jovens e Adultos, no contexto do CEM, estruturar um quadro histórico com a organização das

inflexões que afetam a estruturação da Secretaria de Educação, a EJA e, conseqüentemente, as políticas protagonizadas (algumas destas tratadas anteriormente) revelou-se uma forma de se buscar compreender os nexos entre os referidos fatores e suas implicações nas novas questões que se sucederam. O quadro enfatiza o período de 2001 a 2014, desvelando elementos regulamentadores da Secretaria de Educação que se constituem importantes marcos para se compreender as ações afirmativas territoriais em prol da EJA e seu reverberar nas instituições de ensino por ela coordenadas.

Dessa forma, convém evidenciar algumas relevantes questões históricas, sociais e políticas que permearam a trajetória da EJA, ao longo dos últimos 30 anos, na Manchester mineira e que, certamente, impactaram nas ações contemporâneas. Uma sinopse de fatos marcantes, no que diz respeito à Educação e à EJA no município de Juiz de Fora, foi organizada no quadro abaixo, favorecendo o entendimento e as inter-relações provenientes dos processos:

**Tabela 1: Aspectos educacionais relevantes no município de Juiz de Fora, com enfoque na EJA e no CEM (Ênfase no interstício 2001-2014)**

ASPECTOS EDUCACIONAIS RELEVANTES NO MUNICÍPIO (ÊNFASE NA EJA)	GESTÃO MUNICIPAL - PJJ	SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO	O CEM	GESTORES DO CEM
<b>Década de 1980 (JF)</b> → Tempos de movimentos pela preservação do patrimônio cultural e da memória da cidade, envolvendo o setor educacional. Momento de efervescências em proposições educacionais, a nível Federal. Educação de Jovens e Adultos ganha ênfase no setor educativo do município.	Tarcísio Delgado 1983 a 1988 PMDB	José Eustáquio Romão Plínio Mansur	<b>1987:</b> Espaço físico do CEM instalado na antiga Fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas, a título experimental, vinculado ao Departamento de Ações Sociais. <b>1990:</b> Escola inaugurada oficialmente.	Professor Plínio Mansur-Diretor Geral do Departamento Pedagógico – SE <b>(1987 a 1989)</b>
(...)				
<b>1) 2001: Reforma Administrativa na PJJ:</b> Departamento responsável pela Ed. De Adultos - DEA, alocado na estrutura da Gerência de Educação Básica - GEB, migra para a Gerência de Promoção da Cidadania (GPC). <b>2) 2003: Projeto Cidadão XXI</b> -oportunizar a conclusão de estudos a jovens, adultos e idosos por um projeto de	Tarcísio Delgado 2001 a 2004 PMDB (Vice-	Paulo Roberto Curvelo  <b>Gisela Maria Ventura Pinto</b>	<b>2001:</b> A GPC passa a assumir a gestão administrativa e pedagógica do CEM <b>2003:</b> O CEM é palco das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Cidadão XXI	Diretor: José de Cássia Neves <b>(2001 a 2003)</b>

aceleração (Assistência e Educação) <b>3)2003: Formulação das Diretrizes para a EJA municipal</b>	Sebastião Helvécio– PSDB)	(entrevistada nesta pesquisa)		
<b>4) 2005:</b> DEA retorna para a SE 2005/2006: Criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA, no contexto da SE, com foco nas questões educacionais. <b>5)</b> Construção da Proposta Curricular (5ª a 8ª séries e Ensino Médio) <b>6) EJA:</b> Grupos de Estudo reestruturam grade curricular unificada e atualizada (LDB 9394/96) já contemplando algumas especificidades. <b>7) I Encontro de Educação de Jovens e Adultos,</b> organizado pela equipe de Coordenação Pedagógica do DEJA - SE.	Carlos Alberto Bejani 2005 a 2007 PTB (Vice- José Eduardo Araújo- PL)	Regina Célia Mancini	<b>2005:</b> CEM estabelece convênio com a Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC (integra o quadro da Secretaria de Assistência Social) enfatizando a vertente social.  <b>2006:</b> CEM institui “Projeto Renascer” e “Projeto Caminho do Ler e Escrever” (que prosseguem por cerca de 2 anos)	<b>2005:</b> Assume a direção a professora <b>Gisele Zaquini Lopes Faria</b> (entrevistada nesta pesquisa), oriunda do quadro da AMAC  <b>(2005 a 2014)</b>
	José Eduardo Araújo 2008 – 2008  PR	Regina Célia Mancini		<b>Gisele Zaquini Lopes Faria</b> (entrevistada nesta pesquisa)
<b>8)2009 a 2012:</b> realização de encontros formativos por área, coordenados pela Secretaria de Educação – SE, para construção das Propostas Curriculares da rede municipal, inclusive da EJA (Neste período, extingue-se o DEJA e se cria a <b>Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEJA</b> ) <b>9)2010:</b> Promulgação da Lei 12.086 que regulamenta o <b>Conselho Municipal de Educação.</b> <b>10)2012:</b> Publicação da Nova <b>Proposta Curricular para a EJA</b> municipal, calcada nos eixos temáticos e nas alternâncias e culminâncias de estudo (para complementação da CH do aluno e adequação do tempo de planejamento do professor)	Custódio Mattos 2009 a 2012  PSDB (Vice- Eduardo José Lima de Freitas -PDT)	Eleuza Barbosa	<b>2010:</b> O CEM volta a se vincular à SE. Ampliação do atendimento nos 3 turnos. Revisão e ressignificação das ações pedagógicas da escola, mediada pela assessoria direta da SE ao CEM(2009 a 2012). <b>2011:</b> Implementação dos Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC’s) e estruturação dos grupos socioartísticos no CEM.	<b>2010:</b> <b>Gisele Zaquini</b> se mantém na direção e o professor <b>João Paulo Lopes de Souza</b> (Entrevistado nesta pesquisa) é indicado para a vice-direção.
<b>10)2013:</b> Organização da <b>I Comissão de análise do livro didático para a EJA – PNLD EJA</b> (membros da SEJA/DEF/SE, coordenadores e professores da EJA) → com análises e debates mais	Bruno de Freitas Siqueira 2013 a 2016	Weverton Villas Boas 2013 a setembro/2015	Integrantes do CEM (Jaqueline Alves – coordenadora e Adriana Barbosa – professora), bem como representantes de outras escolas de EJA	<b>2013:</b> <b>Gisele Zaquini</b> se mantém na direção e ocorre uma alternância de vice-diretores: o professor Marcelo Varandas assume

<p>aprofundados nos encontros formativos mensais</p> <p><b>11)2014:</b> Criação da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais – SSAPE, na SE.</p> <p><b>12)2014: Organização do Regimento interno da SE,</b> reconfigurando os setores, com novo organograma → Criação do Departamento de Ensino Fundamental (Antigo DEAP), submetido à Subsecretaria de Articulações Pedagógicas – SSAPE, abarcando as supervisões: Anos Iniciais – <b>SAI</b>, Anos Finais – <b>SAFI</b> e Educação de Jovens e Adultos – <b>SEJA</b>, que passam a atender, de forma regionalizada, cada qual a determinado grupo de escolas, em sua totalidade, mantendo-se, uma a uma, como referência para as orientações e gerenciamento das políticas públicas dos segmentos os quais representam.</p> <p><b>13)</b>Instituição do Fórum Municipal de Educação 2014 – 2024 (Decreto 12.328/2015)</p> <p><b>14)2014:</b> Maior enfoque nos cursos de formação para a EJA, ampliando sua ação para profissionais atuantes na modalidade.</p> <p><b>15)2014:</b> Mudança na proposição de oferta dos cursos de formação de EJA → encontros mensais, por região, deslocados do Centro de Formação para as escolas.</p>	<p>PMDB (Vice – Sérgio Rodrigues – PMDB )</p>	<p>Denise Vieira Franco Set./2015 a Dez/2020</p>	<p>participam da comissão de análise do Livro Didático da EJA- PNLDEJA/MEC e dos encontros formativos.</p>	<p>por uma semana e, a seguir, o professor Edson Rodolfo Valentim assume até 2014.</p> <p>Neste mesmo ano (2014), Gisele Zaquini é convidada a assumir o Departamento de Ensino Fundamental na SE e o CEM fica sob a gerência de dois vice-diretores: João Paulo Lopes de Souza e Ana Maria de Araújo dos Santos.</p> <p><b>2015:</b> professor Francisco de Almeida Bessa Júnior – diretor e João Paulo Lopes, juntamente com <b>Fernanda Aparecida de Araújo Ribas</b> (entrevistada nesta pesquisa) – vice-diretores.</p> <p>Posteriormente (2017), Fernanda se tornará diretora da instituição, por meio da instauração do primeiro processo eletivo para a direção da instituição.</p>
---	---	--	--	---

**Fonte:** Autoria própria com base em diversos documentos: registros históricos da SE, da SEJA/DEF/SE, bem como por Projetos Políticos Pedagógicos (2010, 2015, 2017), atas do CEM e relatos dos entrevistados.

O recorte temporal focado não foi fruto de decisão aleatória, mas da consideração de momentos de extrema relevância para a EJA e para o CEM, bem como para todo o contexto educacional local, tendo em vista que, no ano de 2001, a partir da mudança na estrutura administrativa da PJE, ocorre a reconfiguração da Secretaria de Educação, alterando-se para Gerência de Educação Básica - GEB, transpondo a gestão da EJA e do CEM para a Diretoria de Política Social – DPS. Essa mudança tem grande repercussão nas ações voltadas para tais âmbitos, carecendo, pois, de um olhar atento. Do mesmo modo, o período final do interstício proposto para a análise (2014) carrega em si, uma grande representatividade, por ter sido o ano em que a Secretaria de Educação implementou um novo organograma, com a

criação de uma subsecretaria e de reorganização da funcionalidade de diversos setores, bem como conclamou setores da sociedade para começarem a se organizar, no sentido de se estruturar o Plano Municipal de Educação – PME para o decênio vindouro (já em atraso, cabe ressaltar), articulado aos preceitos do Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2021), bem como com a incumbência de também monitorar o cumprimento das metas estabelecidas. O Fórum Municipal se caracterizou como um espaço de permanente interlocução e os primeiros diálogos ocorreram, ao final de 2014, sincronizando os encontros periódicos, em 2015, sendo formalizado, em maio de 2015<sup>10</sup>. Além disso, o ano de 2014 também foi marcado pelo 1º processo coletivo de escolha de livros didáticos para a EJA (PNLD EJA – MEC, em sua segunda edição)<sup>11</sup>, em contexto com o movimento de escolha coordenado pelo Ministério da Educação. Durante os encontros formativos mensais, ocorridos no Centro de Formação do Professor, organizados pela SEJA/DEF/SE, coordenadores pedagógicos e representantes docentes das escolas procediam à análise das obras enviadas pelas diretoras, discutiam a respeito e faziam registros das percepções que culminaram na escolha democrática de uma coleção para todas as escolas que ofertavam a modalidade<sup>12</sup>. Importante destacar a participação de representantes do CEM, tanto no Fórum Municipal quanto nas reuniões do processo de escolha dos livros didáticos da EJA - tal participação representou uma maior (re) aproximação daquele Centro do órgão gestor.

O quadro sinóptico apresentado também procurou jogar luz em um período anterior (década de 80 e 90), por representarem fases de criação experimental do, outrora, Centro de Educação do Menor e, posteriormente, de sua formalização, com inauguração em 1990. E, apesar de 2017 não estar incluído no interstício analisado, cumpre assinalar a importância deste ano na história e no entendimento sequencial de eventos disparadores de novas (re) configurações do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, por ter sido, naquele momento, instaurado seu primeiro processo eletivo<sup>13</sup> para a direção da instituição, vislumbrando novas possibilidades deflagradas, pois, por uma ação democrática. Os movimentos que encaminharam para a efetivação do processo tiveram início anos antes,

---

<sup>10</sup> Para maiores informações, vide decreto nº 12.328, datado de 05/05/2015: PREFEITURA DE JUIZ DE FORA :: e-Atos do Governo (pjf.mg.gov.br).

<sup>11</sup> PNLD-EJA - O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) foi criado, em 2009, por meio da Resolução CD/FNDE Nº 51/2009, no intuito de disponibilizar livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA, cujo objetivo era contemplar as especificidades do segmento. Convém destacar que a última edição ocorreu em 2014.

<sup>12</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - SEJA/DEF/SE – Caderno de registros de ocorrências 2014 – Atas do processo de escolhas de livros didáticos para a EJA.

<sup>13</sup> Edital com implementação do primeiro processo eletivo do CEM. Disponível em: 005 se\_151520.doc (live.com) Acesso: 23 Jul. 2021.

de forma veemente, conforme nos assevera a professora Ferna (2022), profissional efetiva, deslocada para a atuação no CEM, há mais de 16 anos:

O CEM, até o ano de 2017, quando conseguimos finalmente ter uma equipe diretiva eleita pela comunidade escolar através de um processo legitimamente democrático, foi uma escola que servia aos interesses políticos de cada gestão, na qual a direção era oferecida como uma moeda eleitoreira. Neste ano citado, um grupo de professores do CEM se mobilizou junto ao SINPRO (pela segunda vez) e cobraram a mudança deste formato, pois somente o CEM e a Escola Herval ainda não tinham este processo democrático de eleição vigorando até o presente ano. (...) Sendo assim, do ano em que eu entrei, 2004, até 2014 (período correspondente a esta pesquisa), ou seja, no período de 10 anos passaram 3 equipes diretivas pela escola, sendo que houve uma verdadeira dança de cadeiras de vice-direção, além de diversas mobilizações de resistência da categoria dos professores, por diferentes motivos, todos de fundo político e pedagógico e em defesa dos projetos e profissionais que ali atuavam. (FERNA, 2022).

A estruturação de um outro quadro sinóptico permite uma melhor visualização destes marcos na Secretaria de Educação de Juiz de Fora que, indubitavelmente, ecoaram nas ações do CEM:

**Tabela 2: Organização da EJA na Secretaria de Educação de Juiz de Fora 2001-2014+2017**

<b>2001</b>
Migração do CEM: a instituição passa para a gestão da GPC – Gerência de Promoção da Cidadania (DPS/PJF)
<b>2003 a 2004</b>
Criação de Projetos de extrema significação no âmbito do CEM: CIDADÃO XXI, Renascer e Caminho do Ler e Escrever (Este último, posteriormente, deu origem ao Projeto de Leitura que norteia as ações da escola, atualmente)
<b>2005</b>
CEM estabelece convênio com a AMAC _ Associação Municipal de Apoio Comunitário
I Encontro de Educação de Jovens e Adultos (organizado pela equipe do DEJA/SE)
<b>2006</b>
Criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos.
Criação da Supervisão de Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos /SCPEJA.
Criação da Supervisão de Estruturação e Projetos de Educação de Jovens e Adultos/ SEPEJA (responsável por pesquisas, levantamento de dados estatísticos e acompanhamento do CENSO da Educação de Jovens e Adultos no Município).
<b>2009</b>
Criação do Departamento de Ações Pedagógicas <sup>14</sup> - DEAP.
Criação da Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – SEJA (após dissolução do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, vinculado ao DEAP).
<b>2010 – 2011</b>
Promulgação da Lei nº 12.086 de 20 de julho de 2010, que regulamentou o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, atribuindo-lhe a função de elaborar normas para a organização e funcionamento dos cursos destinados à EJA.
Criação da Câmara de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos no Conselho Municipal de Educação.

<sup>14</sup> No ano de 2009 por meio da Organização do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de 27/02/2009, extingue-se o Departamento de Educação de Jovens e Adultos e cria-se um único Departamento, denominado Departamento de Ações Pedagógicas, que abarcou os departamentos existentes, agora denominados, cada qual, como ‘Supervisão’, passando o Departamento de Educação de Jovens e Adultos à denominação de Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – SEJA.



Processo coletivo de Elaboração da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.
Retorno do CEM para a gestão da Secretaria de Educação.
Criação dos Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's (coordenados pelo CEM) – Sob a assessoria da SE/PJF.
<b>2012</b>
Implementação da Nova Proposta Curricular da EJA na rede municipal de Juiz de Fora
<b>2014</b>
Criação do Departamento de Ensino Fundamental <sup>15</sup> vinculado à Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais – SSAPE, que compreende a Supervisão da Educação de Jovens e Adultos <sup>16</sup> .
Reestruturação da proposta e do propósito de atendimento pelas Supervisões do DEF.
Instituição do Fórum Municipal de Educação 2014 – 2024
Processo de escolha, coletivo e democrático, do livro didático para a EJA – PNLD/EJA, orientado pela SEJA/DEF/SE
<b>2017*</b>
Instituição do primeiro processo eletivo para direção do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho para o mandato 2018/2020 – <a href="http://jlegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023430005_se_151520.doc">jlegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000023430005_se_151520.doc</a> (live.com)

**Fonte:** Autoria própria, com base nas informações coletadas em documentos internos de registro da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/2019-2020 e no Projeto Político Pedagógico do CEM - 2020.

Essa contextualização é premissa para um maior entendimento a respeito de ser a política educacional do município de Juiz de Fora o reflexo, não apenas de uma política local, mas sim consequência do que se estrutura no âmbito nacional, o que requisitou ações e propostas do poder público, visando à reversão do status de subescolarização da população brasileira e também da juiz-forana. Mais além, esse traçado nos possibilita um maior entendimento quanto às múltiplas facetas assumidas pelo CEM, com o passar dos anos, e do quanto o contexto da institucionalidade impactou nas ações em seu interior e estas, certamente, tiveram eco no percurso educacional da cidade.

Antes disso, no entanto, é preciso nos apropriarmos das considerações da professora Ferna (2022) e dos indícios que as questões históricas registradas no quadro sinóptico apresentado nos trazem para enfatizarmos a necessidade de se olhar para esse corredor temporal dos percursos da EJA e, sobretudo do CEM, sem romantizar a questão, entendendo o quanto o sistema é brutal e impacta, diretamente, nas ações da escola. Mesmo sob pressão, evidencia-se a resistência e a emergência em se entender o quanto a postura crítica dos

<sup>15</sup> No ano de 2014, por meio da Organização do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, reconfigura-se o Departamento de Ações Pedagógicas, que passou a ser chamado Departamento de Ensino Fundamental - DEF.

<sup>16</sup> Em 2014, houve uma nova reestruturação, no que se refere ao atendimento das escolas municipais de Juiz de Fora, no ato de criação do Departamento de Ensino Fundamental, cujas supervisões (Anos Iniciais – SAI, Anos Finais – SAFI e Educação de Jovens e Adultos – SEJA), passaram a atender, de forma regionalizada, as escolas. A partir de então, a SEJA passou a atender, de forma totalitária (Ed. Infantil, Ensino Fundamental e EJA), as escolas das regiões Sudeste, Nordeste e Centro, ficando as outras regiões a cargo das demais supervisões. Cada Supervisão também se manteve na dianteira quanto à orientação e acompanhamento de ações ligadas às políticas públicas para os segmentos que representam, justificando cada nomenclatura como referência, não havendo, pois, uma Supervisão para acompanhamento específico apenas da EJA – o que apresenta uma ambivalência, pois, se de um lado, permite um olhar global sobre as escolas acompanhadas, por outro, destitui, em certa medida, a relevância dada, anteriormente, à modalidade, pela própria SE, denotando, novamente, uma marca de avanços e retrocessos.

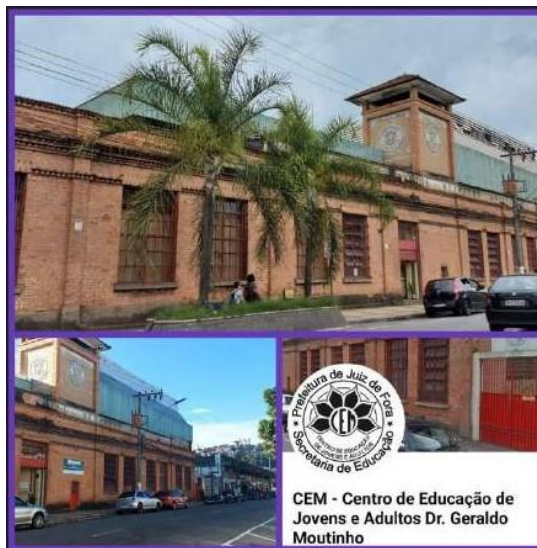
docentes e gestores, neste “engendrar da roda”, é crucial. Michael Apple (2015) traduz esse premente posicionamento quando afirma a possibilidade de resistência e contra hegemonia como dependente da não romantização desse olhar analítico em relação ao contemporâneo terreno material e discursivo que ora se estabelece, reconhecendo, segundo sua perspectiva que

A menos que nós, honestamente, enfrentemos essas transformações profundamente direitistas e pensemos taticamente sobre elas, vamos obter pouco efeito, quer na criação de um senso comum contra hegemônico, quer na construção de uma aliança contra hegemônica. Defendo que precisamos estabelecer conexões mais próximas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão atualmente deslocando políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente direitistas, de outro (APPLE, 2015, p. 609).

Neste sentido, a compreensão no que concerne ao se mover na arena da resistência se torna vital para o entendimento crítico dos significados das reformas contemporâneas, reconhecendo as condições concretas que estabelecem e impelem limitações ao cenário escolar e à ação dos seus agentes, além de, concomitantemente, fazermos um esforço de nos situarmos, teórica, empírica e politicamente, contra explicações mecanicistas de reprodução dos fenômenos educativos que acabam por sublimar as ações dos seres humanos, enquanto sujeitos históricos e políticos os quais, ao mesmo tempo que se conformam, reagem às postulações neoliberais que orientam também os rumos das políticas educacionais brasileiras, desde a década de 1990.

### 1.3. CEM: Trajetória de uma instituição trintenária na EJA de Juiz de Fora

**Imagem 1: Fachada do CEM (montagem)**



**Fonte:** Arquivo pessoal

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM) é um estabelecimento de ensino, atualmente articulado à Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora e vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental, mais precisamente à Supervisão de Educação de Jovens e Adultos, componente do setor, como já destacado neste trabalho. Sua proposta abarca estratégias que vão além da educação escolar, incluindo a oferta de cursos diferenciados – abertos, inclusive, à comunidade – como de caráter socioartísticos, de línguas e profissionalizantes. Tal caracterização é ratificada por Silva (2019)

Além de escolas, outro importante instrumento de formação e capacitação de jovens foi criado ao longo da década de 1990. É o caso do Centro de Formação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D<sup>o</sup> Assunção Moreira (CEGEM) inaugurado em 1990, incumbido de promover uma atenção especial às crianças em situação de rua. O Centro foi criado com as seguintes atribuições: atender a formação regular daquelas crianças que estavam matriculadas de acordo com sua idade/série; supletiva para aquelas que não conseguiam permanecer no ensino regular; cursos profissionalizantes para o mercado de trabalho e acompanhamento assistencial e médico dos menores assistidos (SILVA, 2019, p. 44).

O CEM também promove, por meio dos Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) a possibilidade de reinserção na rotina escolar a moradores de comunidades com altos índices de vulnerabilidade social, ampliando sua ação para o atendimento a programas de assistência social, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento (SDS), da Prefeitura de Juiz de Fora. Conforme descrição de Lemos (2020),

Os Círculos de Cultura, que foram implementados na Prefeitura de Juiz de Fora/MG pela equipe diretiva do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, sob a orientação da assessora da Secretária de Educação, à época, coadjuvada pela Supervisão da Educação de Jovens e Adultos - SEJA. Trata-se de um trabalho iniciado no ano de 2011, que está ainda em vigência, o qual pudemos acompanhar de perto, como integrante da equipe da Supervisão da Educação de Jovens e Adultos – SE/PJF nos anos de 2014 e 2015, constituindo-se uma política pública de governo no Município, estruturada pela Secretaria de Educação, que se estende não só aos ambientes escolares, mas a diversas localidades descentralizadas (igrejas, sedes de Sociedades de Pró-Melhoramento de Bairros, Centro de Referência Especializado para a População Adulta em situação de Rua – Centro POP, além do Centro de Recuperação Juiz de Fora Contra as Drogas) (LEMOS, 2020, p. 29).

Essa instituição, tão singular, diferencia-se das demais escolas da rede municipal, na medida em que promove uma variedade de ações educativas e de assistência social. Nesse sentido, entender o que justifica a manutenção dessa escola em destaque, neste corredor trintenário, mesmo com uma peculiar (re) organização e redirecionamentos, no contexto de gestão municipal, sobretudo em termos de proposta curricular para a EJA, constitui-se o arcabouço desta pesquisa. É preciso destacar, ainda que parcialmente, a história desse estabelecimento de ensino da rede municipal de Juiz de Fora e seu histórico, em especial no que tange às propostas curriculares postas em prática na trajetória temporal em foco (2001-2014), apostando, ao que parece, na singularidade e importância da EJA. Nesse movimento, buscar compreender elementos que lhe asseguraram posição de referência local no trabalho com a modalidade. Essa não é uma tarefa trivial, na medida em que são, praticamente escassas, pesquisas ocupadas em investigar o CEM.

De acordo com as revisões de literatura, desenvolvidas na área da Educação sobre EJA, no período compreendido entre 2006 a 2020, foi localizada apenas uma dissertação de Mestrado (2020), da UNICAMP, cujo trecho destacado acima ilustra o relato, versando sobre apenas uma das vertentes educacionais desenvolvidas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho: a análise foi feita sobre os supracitados CAC's. Não há pretensão de se investir em uma análise pormenorizada das inflexões que a escola sofre, ao longo de seu percurso histórico e dos diferentes enfoques que desenvolve, mesmo porque se trata de diversas e complexas configurações que escapam, portanto, aos objetivos e ao fôlego que a pesquisa em questão assume como compromissos.

Diante do exposto, denota-se relevante a ênfase às articulações estabelecidas no interior do estabelecimento de ensino pesquisado, as quais ampliam sua potencial influência na vida dos discentes ali matriculados. Valorizar as interlocuções entre esferas tão importantes na vivência do educando e, sobretudo, primar por sua formação cidadã, configura-se um caminho

promissor e defendido por diversos estudiosos – tanto do setor educacional quanto da área das Ciências Sociais – pois no âmbito social, os profissionais encontram os fundamentos sócio-históricos propiciadores de sua atuação, verificando nas necessidades da comunidade escolar, nas desigualdades sociais, nas formas de reprodução da vida social seu principal aspecto interventivo. Algumas expressões do *locus* social, tais como violência, drogas, pauperização, desemprego, violação de direitos e conflitos familiares são passíveis de observação cotidiana no universo escolar, conforme nos alertam Silva et al. (1995),

A escola é uma instituição de poder onde as questões sociais se apresentam cotidianamente, gerando conflitos entre todos os segmentos envolvidos: professores, alunos, famílias, comunidade, estado. A escola não pode ser pensada independente do modo de vida e de produção das condições de existência em seu conjunto, ou seja, de uma estrutura social determinada, contraditória e em movimento. Deve ser pensada sempre tendo como referência a sociedade concreta da qual é parte integrante e indispensável, isto é, o conjunto das relações sociais próprias do capitalismo (SILVA et al, 1995,p. 187).

Assim, o pensar sobre a escola traz em si a prerrogativa de consideração das relações sociais que a permeiam. Essa indissociabilidade presume um olhar sensível e politizado de gestores e de profissionais que atuam nos setores envolvidos, daí a necessária preocupação com o viés formativo, preconizado pelo CEM.

A criação formal da instituição, aqui enfocada, data de 27 de dezembro de 1990, através da lei nº 7851, objetivando atender, inicialmente, a alunos maiores de doze anos, matriculados em escolas regulares, na forma de complementação de atividades escolares, expandindo, posteriormente, o atendimento ao supletivo (1ª a 8ª séries), daí a justificativa da denominação inicial e consagrada: Centro de Educação do Menor – CEM (JUIZ DE FORA, 1990).

Em termos de estruturação no âmbito educacional, o Centro de Formação do Menor Dr. Geraldo Moutinho D'Assunção Moreira (CEGEM) – nomenclatura inicial - representou, no contexto das propostas implementadas pela Secretaria de Educação, um relevante instrumento de formação e capacitação de jovens, na década de 1990, cuja principal incumbência era promover especial atenção às crianças em situação de rua. Dentre suas principais atribuições, destacavam-se: atender à formação regular daquelas crianças que estavam matriculadas de acordo com sua idade/série; oferecer formação supletiva para aquelas que não conseguiam permanecer no ensino regular; ofertar cursos profissionalizantes para o mercado de trabalho, além de acompanhamento assistencial e médico dos menores assistidos (JUIZ DE FORA, 1990).

Em 1996, através da lei 8.971, passou a ser denominado Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, superando o preconceito que cerca a denominação ‘menor’, contudo, pela consagração do uso, optou-se pela manutenção da sigla original abreviada (CEM). Em data posterior, o CEM passa a atender jovens e adultos das camadas populares de Juiz de Fora, em duas frentes: Projeto Caminhar I - 1ª a 4ª séries - e Projeto Caminhar II - 5ª a 8ª séries. (JUIZ DE FORA, 1996).

Entre os anos de 2000 e 2001, houve a implementação de uma reforma administrativa, pela Prefeitura de Juiz de Fora, como anteriormente mencionado, alterando-se a vinculação do CEM para a Gerência de Promoção da Cidadania/ Departamento de Política Social – DPS) que se articulava, até ali, com o então Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação - SE (JUIZ DE FORA, 2001).

Essa alteração gestora trouxe impactos, em vários sentidos, tanto internos quanto externos, pois as políticas educacionais norteadoras das ações, de certa forma, alteraram a dinamicidade anterior, tanto que o CEM passou, então, a absorver outros profissionais cuja maior relação funcional se atrelava à vertente profissionalizante, configurando-se, naquele momento, um quadro de servidores paralelo ao dos docentes: os instrutores (vinculados à Gerência de Promoção da Cidadania – GPC/DPS). Neste momento, amplia-se a oferta de cunho profissionalizante, com cursos de gráfica, informática, manicure/pedicure, artesanato, bolsas, dentre outros. Obviamente, algumas questões educacionais, sociais e ligadas ao mundo do trabalho convergiam entre si, porém também se estabeleceram algumas relações conflitantes, em função dessa mudança conjectural (CEM, 2017).

Apesar de não ter ocorrido, à época, uma alteração em contexto macro, por mudança de gestão municipal, já que o prefeito Tarcísio Delgado fora reeleito no ano 2000, há que se considerar alteração nas alianças políticas, pois sai de cena um vice-prefeito (João César Novaes) do mesmo partido do prefeito reeleito (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e assume um vice do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), Sebastião Helvécio. Desvincular essas (re) estruturas no campo da política municipal dos eventos aqui relatados, representa uma forte desconsideração das influências de tais aspectos, nos mais variados setores e nos permite entender o quanto estão interligados os processos. Conforme se pode observar no quadro demonstrativo de contextualização histórica (Tabela 1), a gestão 1997-2000 do Prefeito Tarcísio Delgado foi caracterizada por um cunho social mais voltado para uma ênfase a determinado bloco da população, tanto que se destacam, na área educacional, propostas de construção de um “Caminho Novo” e abertura de diálogo para a estruturação propositora para a educação de jovens e adultos. Já na sua segunda gestão (2001

a 2004), percebe-se um outro viés, com uma Reforma Administrativa contundente, expressivamente gerencialista, embora se perceba a manutenção de proposições que denotam a preocupação com a oferta de oportunidades para jovens, adultos e idosos, incluindo-se aí inter-relações do CEM com a comunidade.

Considerando-se essa prerrogativa para análise, cumpre destacar que, ao se abordar a gestão educacional, principalmente, a gestão democrática, é perceptível, reportando-nos a Dagnino (2004), haver a confluência de dois tipos de sociedade: um, caracterizado pelo processo de redemocratização – projeto democrático social – e outro, marcado pelos preceitos globalizantes – projeto neoliberal. Dessa maneira:

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO 2004, p.97).

O quadro sinóptico de contextualização histórica (Tabela 1) é extremamente relevante para tal entendimento, pois percebe-se um degladiar de forças – sociais, educacionais e, sobretudo políticas – no delinear de ações em prol da comunidade, principalmente se considerarmos o quadro político macro brasileiro que, de 1994 a 2002, esteve sob a condução de uma política neoliberal, no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, e que, em seguida, transitou para um governo progressista, marcado por ações sociais, representado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, impactando, certamente, nas ações em diversas esferas. Esse olhar é vital em variados setores, mas em especial, neste estudo do processo sócio-histórico da construção de uma proposta curricular polivalente do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, localizado em um município caracterizado por engajamento político, social e cultural.

Retomando nossa interlocução analítica do CEM, a partir do desenvolvimento de uma ação intersetorial, foi concebido, em 2003, o Projeto Cidadão XXI, com o foco na missão de oportunizar a jovens e adultos a conclusão de seus estudos (1ª a 4ª séries), por meio de um projeto de aceleração de aprendizagem. A ação em destaque ampliou a atuação do CEM em torno do público da 3ª idade, enfatizando o foco na EJA. Este projeto esteve vigente até o ano de 2005 (JUIZ DE FORA, 2009).

Ainda no contexto da Gerência de Promoção da Cidadania, em 2006, outros projetos

desenvolvidos pelo CEM foram o “Projeto Renascer”, o qual visava resgatar sujeitos desmotivados quanto à rotina escolar e o “Projeto Caminho do ler e Escrever” cuja meta era conceder ao público da terceira idade a possibilidade de conclusão do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, denominação típica da época. Ambos os projetos tiveram sua ação encerrada em 2009 (CEM, 2009). Em seu conjunto, os projetos supracitados testemunham o que Di Pierro (2001) estabelece como ações descontínuas na modalidade.

Torna-se oportuno salientar que, em 2005, iniciou-se um convênio com a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), que enfatizou aspectos sociais já enfocados aqui, nas interações com o público atendido, mas essa parceria terminou no segundo semestre de 2009, devido ao movimento de retorno do CEM para a gestão da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (CEM, 2017). Assim, é possível afirmar que, durante o período em que o CEM esteve integrado à Gerência de Promoção da Cidadania, as ações desenvolvidas pela escola privilegiaram, sobremaneira, aspectos sociais que, de certa forma, preteriam questões educacionais enfáticas nas inter-relações com o público atendido, ainda que tais aspectos fossem de extrema relevância para o grupo e perpassassem algumas proposições interativas vitais no processo de formação cidadã. No decorrer deste estudo, em capítulos subsequentes, serão destacadas falas de sujeitos que testemunharam essa história e colaboraram com esta pesquisa, o que irá corroborar as colocações registradas.

Em 2010, a instituição volta a se vincular à Secretaria de Educação, em um novo movimento de reestruturação, quando ratificou seu caráter de Centro educacional, com a revisão do currículo, incluindo novas propostas de oficinas, ampliando o atendimento à comunidade e não somente aos alunos matriculados no estabelecimento. Também evidencia-se, neste momento, a intenção de ressaltar elementos educativos importantes para a articulação das práticas, ampliando o número de atendimentos, com atuação nos três turnos. Percebe-se, nesta etapa, a disputa entre que aspectos deveriam preponderar nas propostas: o educacional ou o social? Esse revisar de ações e documentos norteadores, protagonizado pela equipe diretiva da escola, juntamente com os professores que ali atuavam, consultas ao colegiado e compartilhamento do andamento das questões junto à comunidade escolar, representou um momento importante de ressignificação das ações pedagógicas e dialógicas da escola, em especial com fomento nos projetos que se articulavam com Arte, Dança e Leitura. (CEM, 2017).

Nessa nova transição, ocorreu uma conglomeração de atividades, unindo vertentes sociais e educacionais, tanto que o estabelecimento abarcava, a partir daí, além das turmas de ensino regular, mais turmas de EJA com diversas caracterizações, mantendo a oferta de cursos



profissionalizantes e criando outros, como anteriormente frisado, tanto para os alunos quanto para a comunidade e tendo, em seu seio, uma mescla de profissionais (docentes e instrutores), sendo que o quadro de instrutores foi desarticulado, entre 2014 e 2015. Sua ação se ampliou no ano de 2011, através da formação dos CAC's e dos grupos socioartísticos. Nessa transposição gestora aqui explanada, o fortalecimento da EJA se destacou e ações específicas para a modalidade se consubstanciaram, sendo destacados tais aspectos em seu Projeto Político Pedagógico.

Trazendo à tona os referidos aspectos conflitivos e/ou de convergência, a fala da ex gestora da unidade, Zazá, evidencia esse desenho:

Vejo o ano de 2010 como um período de efervescência, em termos de inovação pedagógica – a SE tinha sede de retomar o CEM e potencializar o trabalho de viés educativo, mas sem se despir das ações de cunho social constituídas até ali. As grandes protagonistas deste movimento foram as professoras Eleuza, Thereza Leite e Waldirene (Secretária de Educação e assessoras da SE, respectivamente). As três traziam um olhar emancipatório, oriundo da educação popular, com foco na educação política – esse processo de reconstituição da proposta curricular do CEM começou a se arregimentar no final de 2009 e prosseguiu nos anos seguintes, tendo seu ápice, de fato, em 2012, justamente num momento em que a SE também reformulava sua estratégia de ação, lançando documentos significativos para o âmbito educacional (Propostas Curriculares, inclusive a da EJA), fruto de um trabalho coletivo dos profissionais da rede. Muita coisa acontecia ao mesmo tempo, também no CEM, como a potencialização do Projeto de Leitura (ligado à Arte – envolvendo dança, música, teatralização), a organização do CAC, o lançamento da Plataforma Moodle no CEM, para a formação, interlocução e fomento dos trabalhos ali desenvolvidos – destaque para Teresa Leite como a grande idealizadora e apoiadora dessas proposições. Todos os materiais eram disponibilizados por meio virtual e (PAUSA) vejo mesmo essa movimentação como vanguardista, à época, o que impulsionou a escola inteira a participar.

Nesta mesma época, D Thereza propõe o trabalho com sequências didáticas (que guardava intensa relação com as palavras geradoras), o qual tinha como ponto de partida livros de literatura com temas incisivos como feminismo, realidade indígena, relações étnico raciais, etc. (ZAZÁ, 2022 - Entrevista).

Zazá prossegue seu relato, apresentando o elemento desencadeador inicial da mudança de gestão que, conseqüentemente, influenciou outras vertentes no estabelecimento escolar

A mudança precisava ocorrer devido às dificuldades de gestão que se apresentavam, no que tange a financiamento, à própria sistematização de processos e à necessidade de se potencializar o viés educacional da instituição. Entravam em disputa: poder, resistência, escolha e humanização. E foi visível a substancial mudança no orquestrar dos processos internos. (PAUSA) Ressalto aqui o Projeto de Leitura que, ainda hoje, movimenta toda a organização pedagógica, influenciando outras ações da escola – nesse contexto, indicava-se a leitura de, pelo menos, dois livros/aluno, durante o ano, ressaltando-se as expressões culturais que nele estavam contidas e pressupondo dinâmicas coletivas diferenciadas, muito interessantes, na culminância do projeto.

Quem coordenava toda essa ação leitora na escola era a professora Patrícia Barbosa (articuladora, na perspectiva da proposta curricular da EJA/2012) – uma das questões que colaboraram para a escolha de Patrícia pelo grupo foi justamente sua sensibilidade e inclinação para o mundo das artes, enfatizando essa vertente junto aos educandos. Nesse sentido, o professor quebra o estigma de que somente o coordenador poderia organizar os processos, reconhecendo um dos pares como dinamizador e, a partir daí, selecionou-se um professor-articulador por turno, que favorecia os diálogos e auxiliava a equipe diretiva. (ZAZÁ, 2022 -Entrevista).

Evidencia-se, em seu discurso, a questão financeira como a mola propulsora da mudança e se percebe também um fortalecimento de ações pedagógicas, pós transição, destacando-se a preocupação com ações de fortalecimento da leitura e de impulsionamento do letramento. Importante destacar que todas essas questões eram discutidas e decididas, conjuntamente, pela equipe do estabelecimento escolar, conforme se pode atestar nos relatos e nos arquivos de registros de reuniões.

Há algumas peculiaridades no CEM, referentes à escolarização, com maior foco na EJA, que requisitam melhor detalhamento. O fato de ser a única escola da rede municipal de ensino da cidade a ofertar, predominantemente e nos três turnos, a modalidade, tanto nas fases iniciais (correspondentes à organização do primeiro ao quinto ano do ensino dito regular) quanto nas fases finais (que correspondem do sexto ao nono ano), para alunos maiores de 15 anos, conforme determinação legal (BRASIL, 1996), já elevam o estabelecimento a um patamar de referência de destaque, enquanto unidade escolar. Dentre estas turmas de educação de jovens e adultos, há algumas bi/tri/multisseriadas, formadas com tal configuração, a fim de se priorizar os atendimentos, considerada a demanda passível de ser contemplada, bem como viabilizar a correlação entre espaço disponível e matriculados, segundo justificativa da Secretaria de Educação e dos gestores da escola. Muito embora há de se considerar que, pedagogicamente, tal delineamento já pressupõe dificuldades e comprometimentos, além de controvérsias quanto a sua pertinência e qualidade. Ocorre também a oferta de turmas específicas para adultos/idosos, a partir de cinquenta e cinco anos, com a adoção de estratégias peculiares que contemplem as expectativas do público atendido. Esse tipo de enturmação, focada na faixa etária da terceira idade, é própria do CEM, não ocorrendo nas demais escolas da rede municipal (CEM, 2017). A típica e única organização com diversos enfoques, adotada pela escola, provavelmente se relaciona ao seu contexto histórico, com diferentes (re) arranjos, (re) organizações e vinculações – elementos cruciais na configuração de sua atual estrutura.

Sensível a essa peculiaridade de que o CEM se reveste, a então Secretária de Educação

Municipal, Eleuza Barbosa<sup>17</sup>, que atuou na gestão do ex prefeito Custódio Mattos (2009 a 2012), indicou a assessora de gabinete, Thereza de Azevedo Leite<sup>18</sup>, para assessorar e acompanhar as ações da instituição, em seu período gestor, a fim de estabelecer uma relação direta entre o gabinete e a referida escola. Foi exatamente neste período, que se inauguraram os CAC's (2011) e houve fomento nas proposições administrativas e pedagógicas da instituição, favorecendo maior diálogo entre os profissionais, pois a carga horária a ser cumprida, neste projeto, era diferenciada: os alunos não seguiam a organização do calendário civil típico das demais instituições, perfazendo um percurso educacional maior para avanço a outros níveis de escolaridade, enquanto os docentes ministravam aulas de segunda a quinta-feira, tendo a sexta-feira (dia relacionado a uma baixa frequência geral nos cursos, sobretudo noturnos) dedicada a reuniões pedagógicas e à (re)organização das ações (CEM, 2017). Conforme avaliação da professora Ferna (2022), entrevistada nesta pesquisa:

De **2009-2012**, com a troca de prefeito e sua equipe, a diretora Gisele se mantém e, ao CEM, é concedido um novo vice diretor escolhido entre quatro nomes levantados pela SE. Acho que ele foi indicado pela Gisele, se não me engano. João Paulo chega em 2010 e isso foi bem positivo para a escola. Foi um período fértil para o CEM, com a troca de gestão da Secretaria de Educação e, principalmente, pelas mãos e ações da Professora Thereza Leite, assessora da secretária Eleuza, que ficou responsável por investir nos projetos do CEM (nos antigos e na proposição de novos). Neste período, a escola retorna para a pasta da Secretaria de Educação e os projetos relacionados à estrutura educacional tomam novas dimensões. Se não me engano os CACs foram criados neste período. No meu ponto de vista de arte educadora, o maior legado que Dona Thereza Leite deixou para nossa escola, foi a criação do Projeto de Leitura. (...) Ademais, pude perceber também um fortalecimento da EJA na escola e ampliação de turmas. (FERNA, 2022- Entrevista).

O tipo de assessoramento direto não teve continuidade, com a mudança de gestão, em 2013, quando assumiu o ex prefeito, Bruno Siqueira. O ano em questão foi um momento que sucedeu à publicação da Proposta Curricular da EJA, ocorrida ao final de 2012. Assim, tais acontecimentos possibilitam configurar uma hipótese: tendo em vista a mudança gestora municipal recente, esta pode ter provocado essa desconexão com a SE, no que tange à não

---

<sup>17</sup> Secretária Municipal de Educação de Juiz de Fora, na gestão do prefeito Custódio Mattos (2009-2012). Graduada em Pedagogia pela UFJF (1972), especialização em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), especialização em Especialização Em Avaliação e Políticas Públicas E pela UFJF (1999), mestrado em Educação pela UFJF (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>18</sup> Thereza construiu uma brilhante carreira como educadora, além de ter promovido movimentos relevantes a favor da mulher. Ela iniciou suas atividades como educadora, ganhando destaque no município com seus princípios baseados na Educação Transformadora. Em 1970, Thereza conseguiu anexar seus conhecimentos de Educação Popular à rede estadual de ensino. No mesmo ano, foi responsável pela fundação do Colégio Magister, instituição de referência na cidade. Desde 1975, a educadora faz parte da militância feminista, sendo uma das fundadoras da primeira entidade feminista de Minas Gerais, o Centro da Mulher Mineira. Como militante feminista, Thereza ministrou cursos e palestras, além de ter participado de congressos internacionais. Atuou como secretária Municipal de Educação de Juiz de Fora, de 1993 a 1996, na 1ª adm. do prefeito Custódio Mattos.

ênfase sobre os princípios da organização curricular, então sugerida para a modalidade na rede de ensino, no CEM.

Sob tal prisma, a escola continuou seguindo os trâmites, até então adotados nas discussões e na configuração de suas ofertas curriculares, ou seja, grupos alternados (de diferentes áreas de atuação na escola) de docentes se reuniam com a equipe diretiva, quinzenalmente, valendo-se de um tempo, no contexto de sua carga horária, para discutirem, organizarem, proporem estratégias e metodologias que, de fato, contemplassem as singularidades da EJA, segmento que abarca o maior contingente de alunos atendidos pela unidade. Uma maior aproximação do CEM com os movimentos de formação oferecidos pela SE, em especial pela Supervisão de Educação de Jovens e Adultos – SEJA/SE/PJF, ocorreu, a partir de 2017, ano em que as coordenadoras pedagógicas do Centro se uniam, mensalmente, aos demais colegas de área da rede, com representantes docentes de algumas escolas e com a equipe técnica da secretaria para estudos, debates e apresentação de práticas escolares inter-relacionadas às proposições protagonizadas por cada instituição, articuladas à Proposta Curricular da EJA – 2012 (CEM, 2017). Embora não seja um ano componente do recorte temporal neste trabalho, urge salientar sua importância no contexto histórico da instituição.

No que se refere à forma de arremeter as educadoras que atuam na escola e seus regimes de contrato de trabalho, oportuno se faz destacar que, desde os primeiros anos da unidade escolar, esse quadro começou a ser estruturado por meio de convites feitos pela própria SE. A princípio, foram escolhidos, por meio de entrevistas e análise curricular, alguns efetivos de outras instituições. Assim, não há profissionais com lotação na escola estudada, mas alguns poucos lá atuam, desde os primeiros anos de existência na unidade, como o professor Izaltino Meireles, da área de Educação Física, atuante da instituição desde 1994, e um dos entrevistados. Os servidores do estabelecimento figuram como cedidos de alguma outra instituição educacional municipal e esta é uma das bandeiras empunhadas pelo grupo do CEM: que seu quadro seja todo efetivo, pressupondo a lotação dos servidores que ali atuam, de modo a formar, ainda que parcialmente, um grupo fixo na escola, o que possibilitaria uma maior consolidação das ações e a unificação de um discurso mais profícuo, concernente às estratégias e metodologias adotadas para o trabalho com a educação de jovens e adultos. Hoje, a escola conta com um alguns servidores mais antigos, advindos do processo supracitado, mas a maior parte é de contratados, sendo que muitos destes já se mantêm por um tempo e conseguem retornar, anualmente.

Esse tipo de configuração da escola, na visão dos profissionais, contribuiu para o caráter singular da instituição. Segundos as palavras de Ferna (2022):

O fato de a composição inicial da unidade ter ocorrido por meio de convite, associado a uma entrevista, denota a preocupação com a composição de um perfil do professorado da escola que tivesse sintonia com a proposta de se firmar como um Centro de Referência – primeiramente, no atendimento a menores em vulnerabilidade social e, posteriormente, como Centro de EJA. Acredito que a relação de continuidade de profissionais efetivos (no caso, cedidos) também tem destaque nessa relação. Como já pontuei em questões anteriores, há profissionais que sempre estiveram atentos e engajados nas propostas pedagógicas do CEM. Se lá eles permaneceram, isso demonstra uma postura de flexibilidade para abraçar o novo, um perfil de quem gosta do que faz e uma resistência de base que sobreviveu aos governos e suas boas e más gestões. (...)

Da minha particularidade de arte educadora da Rede, posso dizer que quase não tive pares nos grupos de estudos do Departamento de Arte e Cultura da SE, salvo os que trabalhavam no CEM e no CESU. O que reforça meu argumento de que uma das grandes distinções do CEM é seu investimento no capital artístico-cultural de seus alunos. (FERNA, 2022- Entrevista).

Retomando a questão relacionada à busca de maior autonomia do CEM e de reafirmação do engajamento político da equipe, um importantíssimo passo foi dado, neste sentido, quando, em 2017, a Secretaria de Educação instaurou, na instituição, o primeiro processo eletivo para a direção do CEM, assim como ocorria nas demais escolas da rede. Até então, os gestores que ali atuavam iam a convite do órgão gestor municipal (CEM, 2017). O fato de ter se instituído o processo eleitoral representou um divisor de águas, inaugurando um novo tempo de efetivação do viés democrático na instituição. Agora, se trabalha na perspectiva de que o CEM possa figurar na lista de escolas disponíveis para lotação dos profissionais efetivos que ocorre por um processo público de escolha de vagas, seja via concurso ou ato de transferência anual entre escolas municipais, que considera tempo de atuação dos servidores na rede de ensino do município (JUIZ DE FORA, 2017).

Como já mencionado, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho atende a outras vertentes, além da EJA, embora seja a modalidade seu maior foco de atendimento. Uma destas, que merece destaque, justamente por sua natureza de similaridades com os princípios norteadores da EJA, é a que atende às turmas de aceleração de aprendizagem ali existentes, no contexto do Projeto Tempos de Aprender (TA), coordenado pela Secretaria de Educação.

Essas turmas se voltam para o atendimento a adolescentes que tenham histórico de repetência ou evasão e ainda não alcançaram idade suficiente para ingressar na EJA. O desafio é desenvolver um trabalho afinado com as particularidades do público atendido que se diferencie de suas experiências pretéritas no ensino dito regular, valendo-se de alternativas pedagógicas que garantam a conquista de um direito (LUZ, 2020).

Em relação aos cursos e oficinas oferecidos pelo CEM, aos alunos matriculados e à comunidade, insta registrar sua importância no contexto da instituição e no impulsionamento

de estratégias pedagógicas que corroboram com as demais vertentes ali oferecidas. A maior parte dos atendimentos ofertados, hoje, já ocorria, desde 2010. Atualmente, há dois cursos profissionalizantes: Informática (Básico e Avançado) e Manicure. Quanto às oficinas socioculturais, são estas em funcionamento: Violão, Coral Musicheiros “do CEM”, Teclado, Dança (Grupo EncenaCEM), Dança de Rua, Teatro (entre eles os “Arteiros do CEM”), Contação de Histórias, Criação de cenários, Teatro Mímica, privilegiando os alunos com deficiência auditiva, e o Teatro/Braille “Enxergar vai além de ver” (enfocando os alunos com deficiência visual), Desenho, Capoeira, Artesanato, Espanhol, Inglês, Libras, Futsal. Estes ocorrem nos três turnos e dialogam com o currículo, na medida em que se enlaçam nas ações diárias, transparecendo aspectos interdisciplinares. Convém ressaltar que a Dança, o Teatro e a Música figuram na proposta curricular, de forma transdisciplinar. No ano de 2020, foi criada, no contexto das atividades de artesanato, a oficina de Biscuit. Todas essas oficinas são oferecidas por professores de áreas específicas, vinculadas ao cadastro da rede municipal para contrato temporário e podem cursá-las os alunos de todos os segmentos, matriculados no CEM, bem como o público geral da comunidade que por elas se interesse. Em relação aos alunos da EJA, estas são ofertadas, além da carga horária mínima para a escolarização, por meio de jornada estendida<sup>19</sup>.

A visível e singular polivalência de que se reveste o CEM transparece nas falas daqueles que testemunharam o desenrolar de ser processo de (re) configuração e descrevem o quanto as ações foram se desencadeando, se perpassando e se entrelaçando a (re) fazeres diários no chão da escola.

Conforme a docente Kaká (2022), professora alfabetizadora e coordenadora de projetos, que atuou no CEM:

A professora Thereza Leite, que então assessorava o CEM, teve notícia de minhas experiências na Vila Ideal e ficou encantada! Então, me chamou para uma reunião e ficamos longas horas conversando – ela me contando de sua amizade com Paulo Freire e do quanto suas ideias eram inovadoras e eu relatando sobre o trabalho com a turminha da Vila. Ela então...me propôs ficar um horário no CEM e estudar Paulo Freire, durante um ano, em reuniões na casa dela, pois pretendia elaborar um projeto de alfabetização para a EJA, justamente para contemplar os sujeitos que ainda se sentiam temerosos de adentrar em um recinto escolar propriamente dito (o CAC começava a se consolidar, de fato). Coincidentemente, nessa mesma época, a E.E. Maria das Dores deixava de fazer o atendimento específico a alunos deficientes e estes foram direcionados para atendimento nas oficinas do CEM – tínhamos, então, um duplo desafio: atender, com qualidade, aos alunos indisciplinados que ali já estavam e aos alunos deficientes que chegavam. Precisamos, paralelamente, traçar um projeto que contemplasse estes últimos, em especial, e organizamos ações que

---

<sup>19</sup> Juiz de Fora. CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. Ata de Reunião Pedagógica, LIVRO XIV. Reunião realizada em 11 de junho de 2020.

trabalhavam autonomia, ensinando-os a comer, andar, se comunicar com expressividade e clareza (PAUSA). Foi um período desafiador, mas de grandes aprendizados para todos e sempre assessorados pela professora Theresa (a grande dificuldade eram os pais desses alunos do Maria das Dores, que queriam ficar dentro da escola, monitorando os filhos, como faziam até então. Aos poucos, foram tendo confiança na equipe do CEM e os meninos se desenvolveram plenamente). Thereza e Gisele tinham muita sintonia e já se conheciam há anos – Thereza havia sido professora dela. Esse movimento propiciou o consolidar da ideia de se fomentar formação de turmas específicas, capazes de acolher às mães, avós e responsáveis pelos alunos recém chegados, conglomerando aspectos necessários para contemplar as expectativas do público que ali chegava. Tal reavaliar contínuo dentro da escola nos dá um panorama de como as ações iam sendo reconfiguradas ‘no mover das rodas’ porque, tanto direção, quanto assessoria e a própria equipe estavam imbuídos da vontade de fazer acontecer. Em 2011, com o projeto dos CAC’s consolidado, houve a inauguração efetiva do projeto na Vila Ideal (Curumim), com cerca de 50 alunos – a ideia inicial era trabalhar apenas a alfabetização (somente pessoas acima de 35 anos), mas no decurso do projeto, observada a demanda, o projeto se ampliou para atendimento ao que correspondia aos anos finais, não havendo tanta rigidez no quesito idade (KAKÁ, 2022-Entrevista).

Ante ao quadro histórico tão diversificado de trabalho realizado pelo CEM, vale tecer alguns comentários a respeito dos desdobramentos advindos desse contexto temporal multifacetado que fomentou diversos processos e continua abrindo espaço a novas ações formativas, transcendendo a relação de uma sala de aula comum.

A (re) configuração de cenários variados no âmbito educacional, bem como a própria condução de políticas educacionais no seio da instituição, revelava-se reflexo de ocorrências macro neste campo, conforme anteriormente demonstrado neste trabalho. Tais fatores aliaram-se, pois, à sensibilidade da escola para a necessária adequação às peculiaridades do público atendido, marcado claramente pela multiplicidade de ofertas, sobressaindo-se, em especial, nas questões referentes aos variados tempos de permanência dos alunos na escola, maximizando as estratégias em torno dos educandos da EJA.

Mediante as considerações expostas a respeito do CEM, compreende-se o caráter potente formador da instituição, que trafega por duas salutar vertentes de estruturação cidadã: a educacional e a social. Desse modo, evidenciam-se as contribuições desse espaço escolar para a sociedade juiz-forana, no sentido de propiciar vivências educativas variadas a um público extremamente diversificado que interage, por meio das diferenças, e da afirmação de suas identidades, efetivando direitos e abrindo perspectivas para a formação cidadã.

### **1.3.1. A oferta curricular do CEM – para além da aprendizagem escolar: entrelaçamentos entre aspectos educacionais e de assistência social**

Conforme se verifica, no decorrer deste trabalho, as últimas décadas foram marcadas por questões determinantes de reconfiguração no campo educacional brasileiro, no que toca à Educação de Jovens e Adultos. As novas configurações estruturais também ocorrem em outras esferas e cumpre destacar o quanto isso foi significativo na área social brasileira, revelando-se uma série de ações neste setor, como projetos socioeducativos que se multiplicaram, perpassando entre setor público e privado, entre assistencialismo, assistência e educação, e também entre profissionalismo e voluntariado. Um campo de práticas e concepções, constituída a partir de projetos educativos diversificados e tensionamentos estabelecidos entre perspectivas assumidas pelas esferas administrativas e políticas, pelas escolas, por movimentos sociais em meio ao trabalho desenvolvido através da educação popular, pela assistência social e assistencialismo protagonizado por organizações não governamentais e da educação social. No contexto do CEM, também efervesceram, historicamente, práticas originadas de proposições e perspectivas diversas, em torno de como atender à população destituída de seus direitos elementares para o gozo da cidadania e o desenvolvimento pleno de sua humanidade.

Perspectivados por tais premissas, destacar o trabalho desenvolvido pelo CEM com base nos pressupostos da educação social se revela altamente pertinente, vez que, sobretudo na EJA, o entrelaçamento entre aspectos sociais e educacionais se instaura, de forma destacada. Vale o aprofundamento nesses conceitos que permeiam tal interatividade, além de favorecer as proposições desse tipo de instituição, que privilegia as premissas da EJA, visando à sua manutenção e à ampliação das ações. A própria fala da professora Kaká (2022), anteriormente apresentada, ratifica essa peculiaridade do Centro de EJA.

Assim, destaca-se a educação social como campo da pedagogia social que, segundo Caro (2011), se apoia na Psicologia, na Sociologia e na Pedagogia como complementaridade na sua fundamentação, assim como no Serviço Social, cujo olhar se voltou para esse campo, se empenhando na tentativa de mudança de sua relação assistencialista para uma relação educativa no trabalho social, visando à garantia de direitos. O espaço comunitário se constitui o *locus* de intervenção da educação social, e a construção dessa estrutura, no Brasil, se condiciona à sua própria história, sendo determinada por duas características distintas, a citar: o contexto social e o contexto pedagógico. Sob esse prisma, Machado (2011) afirma que as demandas socioeducacionais da contemporaneidade requerem um olhar intersetorial sobre o campo educacional, capaz de discutir a educação em suas dimensões políticas, sociais, econômicas e



culturais, incluindo a escola como componente essencial do processo, portanto indo mais além:

As principais referências estão sendo construídas na prática. Em geral, resultam da própria prática que se consolida, das bases da Educação escolar em diferentes níveis ou de aportes teóricos provenientes de diferentes áreas, especialmente da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia e da Assistência Social (MACHADO, 2011, p. 117).

Uma série de críticas foram direcionadas ao sistema formalizado de ensino, em dado período histórico, de acordo com Trilla (1996), não apenas por pedagogos, mas também por outros diferentes setores da sociedade como o serviço social, a área da saúde, cultura e alguns mais. O entendimento desses grupos era de que a escola e a família estavam impossibilitadas de responder a todas as demandas que se lhe apresentavam. Tais conceituações nos reportam ao âmbito dessas instigações, a partir das quais as propostas do CEM se delinearam e foram se lapidando, no decorrer do tempo, estabelecendo interações com a comunidade (como nas propostas de oficinas e cursos).

Da mesma forma, essa perspectiva também norteou outro projeto do CEM, calcado, sobretudo, nas premissas freireanas - os CAC's, - com funcionamento em espaços não escolares e com logística diversa, buscando assegurar possibilidades outras para os cidadãos de áreas marcadas pela desigualdade econômica, cultural, social, racial, entre outras. Sob tal ótica, Groppo (2013) refere-se à educação sociocomunitária como um campo interventivo-educacional que toma as comunidades como instrumento e a sociedade, e num espectro mais amplo, como alvo, concebendo a educação como um mundo maximizado, comparativamente à escola, capaz de vislumbrar processos educativos para além da unidade escolar.

O desejo de investigar os mundos delineados pela educação, no extrapolar de sua circunscrição, é consolidado por meio da sociologia da educação sociocomunitária que tem como princípio um norte, não tão diverso da tradicional linha sociológica educacional, pois visa à compreensão das relações entre sociedade e educação.

A educação sociocomunitária se diferencia, mas não se opõe em relação às demais áreas da educação. A educação sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou “objeto” de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm – aos seus propositores, ao menos – claras intenções de impacto social; essas ações tendem a se dar nos ambientes ditos “não formais” de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal. Em suma, a educação sociocomunitária trata das ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade (GROPPO, 2013, p. 105).

Evocar outros conceitos, como os supracitados, revela-se tarefa relevante, nesta

pesquisa, à medida que nosso propósito é compreender as inter-relações estabelecidas no CEM e os fatores que culminaram em um desenho curricular próprio para a EJA, destacando-se a instituição pela singularidade. Portanto, considerar estes aspectos constitui-se um diferencial. na saga desse entendimento de como se processaram as articulações em torno das ofertas de ensino que, obviamente, poderão ser foco de investigações mais aprofundadas, no futuro.

Atualmente, os alunos da escolarização em EJA do estabelecimento escolar, dos turnos manhã e tarde, cumprem cinco módulos de cinquenta minutos que somam quatro horas e dez minutos diários, cinco vezes na semana. As turmas de idosos da tarde passaram a cumprir cinco módulos diários de aula, não realizando mais a Alternância de Estudos (AE), tempo específico de planejamento e articulação, previsto na Proposta Curricular da EJA – SE/PJF 2012, quando da existência de cursos noturnos, pela impossibilidade de completude da carga horária, no referido horário. Os alunos do noturno cumprem quatro módulos de cinquenta minutos diários, havendo a necessidade de se cumprir a Alternância de Estudos como complementaridade do tempo necessário de exigência legal. Ou seja, três desenhos curriculares para EJA distintos são praticados pela escola, ainda que haja pontos de convergência, numa clara demonstração de se fazer valer o direito dos educandos, contemplando suas singularidades (CEM, 2020). Tal desenho se delineou, a partir de 2009, quando a EJA foi ganhando maior vulto na instituição.

Neste sentido, refletir sobre o passado, pautando-se no presente, é crucial, a fim de considerarmos as correlações entre os eventos históricos e contextuais aqui apresentados e a atual configuração da escola. Observemos dados referentes ao CEM, publicizados em plataformas digitais de acompanhamento escolar. O primeiro quadro destaca o quantitativo de alunos matriculados em cursos regulares da escola:

**Gráfico 1: Alunos matriculados em cursos regulares do CEM (2021)**



**Fonte:** Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho CEM: Censo Escolar | QEDU: Use dados. Transforme a educação Acesso em: 30/03/2023.

O último registro de dados, referente ao Centro, data do ano de 2021, destacando um quantitativo total de atendidos nos cursos regulares de 532 (quinhentos e trinta e dois alunos), isso sem que se demonstrem os sujeitos atendidos pelas oficinas e que não compõem o quadro fixo de educandos, mas interagem com a comunidade escolar, cotidianamente.

No quadro a seguir, há a visualização da distorção idade-série deste contingente:

**Gráfico 2: Distorção idade-série dos alunos dos cursos regulares (2021)**

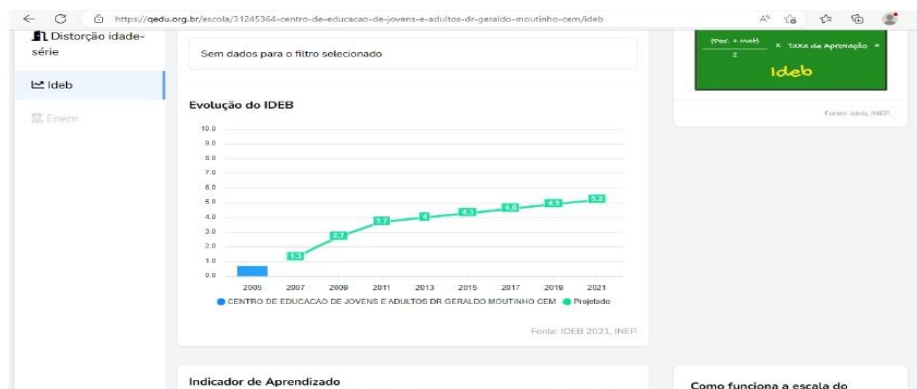


**Fonte:** Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho CEM: Censo Escolar | QEdu: Use dados. Transforme a educação. Acesso em: 30/03/2023.

O demonstrativo retrata, apenas, o contingente dos anos finais, mas de forma geral, a distorção chama a atenção pelo alto percentual, em cada ano escolar destacado, trazendo à tona a necessidade de se (re) pensar estratégias que impulsionem o fluxo escolar. Embora, há que se considerar o fato de a escola atender, prioritariamente, a EJA, cuja principal caracterização é um quadro de grandes distorções.

Já o próximo quadro, delinea a posição da escola no *score* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre os anos de 2007 e 2021:

**Gráfico 3: Score do IDEB (2007 a 2021)**



**Fonte:** Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho CEM: Ideb |QEDu  
Acesso em: 30/03/2023.

Neste último demonstrativo, também se percebe, de modo claro, a melhoria do aproveitamento da escola, em termos de perspectiva de avaliação externa, conclamando a um olhar atento, trazendo-nos a reflexão acerca da seguinte questão: em que medida as (re) configurações ocorridas na escola, tanto em termos de proposta curricular quanto de ênfase em aspectos socioeducacionais, no decurso temporal, favoreceram e impactaram os resultados dos educandos? Ainda que não tenhamos tempo hábil de responder, categoricamente, a esta dúvida, torna-se vital destacá-la, a fim de que possa nortear esta e novas análises a respeito do CEM.

No processo investigativo desta dissertação, também foi possível identificar, no site da Câmara Municipal de Juiz de Fora (CMJF), um registro acerca do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, datado de 2017, no bojo de uma proposta coordenada por aquela Casa Legislativa, denominado “Fiscaliza JF” – que aparenta não ter tido continuidade. A perspectiva da proposta era que uma comissão legislativa visitasse as escolas, a fim de conhecer os estabelecimentos, identificar seus destaques, suas lacunas e estabelecer um diálogo com o Executivo, auxiliando nas questões detectadas. Levantamentos de quantitativos eram feitos e registros de imagens dos locais visitados, conforme se demonstra na sequência de imagens. Na primeira delas, verificam-se dados gerais da escola, como endereço, embasamento legal de criação, data da visitação, conforme aqui exposto:

**Gráfico 4: Dados Gerais CEM (Fiscaliza JF – 2017)**

01 - Dados do Equipamento	
Equipamento	CEM - Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho
Endereço	TRAVESSA DE FISCALIZA, 07
Bairro	Centro
CEP	36.010-330
Telefone	--
E-mail	--
Lei de criação	Lei N° 7701 - de 02 de março de 1990
Fundação	Fevereiro de 1990.

Fonte: relatoriov.php (camarajf.mg.gov.br). Acesso em: 04/04/2023.

Nesta segunda parte do registro, seguem dados referentes à equipe administrativa e docente, atuante no estabelecimento, quando da visita legislativa:

**Gráfico 5: Dados referentes à equipe administrativa e docente do CEM - 2017**

02 - Equipe Administrativa / Corpo Docente	
Diretor	Francisco Almeida
Coordenador Pedagógico	Fernando Aparecida e João Paulo
Professores Escrivas	04
Professores Contratados	01
Pedagogos	01
Professores de Ensino Especial	02
Secretário Escolar	03
Bibliotecário	01
Coordenador de Serviços Gerais	01
Vigilantes	01
Inspetores	01
Prof. Laborat. de Informática	01
Professores de EJA	01

03 - Movimentação de Funcionários / Desfazagem	
Professores Efetivos	01
Licenciados	01

Fonte: relatoriov.php (camarajf.mg.gov.br). Acesso em: 04/04/2023.

O olhar do registro a seguir é para o grupo discente matriculado na escola, em 2017:

**Gráfico 6: Grupo discente do CEM (matriculados 2017)**

04 - Corpo Discente	
Nº de Alunos Matriculados	502
Número de Alunos Freqüentes	416 em escolarização e 416 em oficinas.
Lista de espera de vagas	Não
Nº de Alunos Anos Iniciais	160
Nº de Alunos Anos Finais	249

05 - Educação Especial	
Cegueira	01
Baixa Visão	03
Surdez	10
Deficiência auditiva	01
Deficiência física / motora	02
Deficiência mental	26
Deficiência múltipla	01
Surdocegueira	01

06 - Transtornos Globais de Desenvolvimento / Outros	
Autismo Clássico	01
Síndrome de Asperger	01
Síndrome de Rett	01
Desintegrativa da Infância (Psíquico Infantil)	01
Superdotação - altas habilidades	01
Síndrome de Down	02
Síndrome de Kanner/Willis	01

Fonte: relatoriov.php (camarajf.mg.gov.br) Acesso em: 04/04/2023.

O próximo quadro expõe dados relativos ao Plano Pedagógico, subsidiador das ações da instituição, à época:

**Gráfico 7: Dados relativos ao Plano Pedagógico do CEM – 2017**

Sinalização em libras	Sim	--
Material em braile	Não	--
<b>08 - Plano Pedagógico</b>		
Pa pedagógico	Não	--
Possui Projeto	Sim	--
<b>Político-pedagógico</b>		
Possui projeto de tempo integral?	Não	Porém possui programa de jornada ampliada que atende 30 alunos.
Em caso afirmativo, especifica quais.	--	
Atende quantos alunos?	--	--
Outras atividades pedagógicas	Sim	--
Em caso afirmativo, especifica	Laboratório de Informática, aprendizado, inglês e espanhol.	
Oferece EJA? Se sim, quantos alunos?	Sim	--
Atividades artístico-culturais	Sim	Dança, teatro, música, artes, artesanato, costura, culinária, desenho entre outras.
Projeto de Tempo Integral?	Não	--
Se sim, quais projetos?	--	--
Número de professores com Ensino Médio	--	Não possui professores com ensino médio.
Número de professores com graduação	--	Todos os professores são graduados.
Número de professores com especialização lato sensu	--	Sem informação sobre o número exato, porém em sua maioria possuem alguma especialização.
Número de professores com Mestrado / Doutorado	--	Dois doutorandos e 10 mestras.

**Fonte:** relatoriiov.php (camarajf.mg.gov.br). Acesso em: 04/04/2023.

Esses registros nos trazem dados importantes para a caracterização do estabelecimento escolar, em 2017, ratificando ou mesmo esclarecendo diversos aspectos e questões detectadas pela pesquisa.

Embora a análise aqui instituída enfoque o interstício 2001-2014, é vital um olhar holístico, avançando esse período para percebermos o quanto a escola possui singularidades que conclamam a um repensar contínuo de metodologias e interações e corroboram o que a pesquisa consegue depreender: as especificidades e o público altamente diversificado do CEM exigem proposições diferenciadas.

A proposta do CEM, que foi se redefinindo no decorrer de seu histórico, guarda em si, muito além de possibilidades para o público da EJA, tensões e conflitos que precisam ser considerados. O fato de a instituição abrir caminhos para vertentes diferenciadas revela seu enfoque na criação de perspectivas para o cidadão que teve seu acesso negado, de alguma forma, ao contexto educacional, e desvela um olhar para as peculiaridades desse contingente. Percebe-se, nos documentos norteadores do estabelecimento, a citar: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico – PPP (2010/2015/2017), atas de reuniões internas e, especialmente, nas considerações dos entrevistados, a visão de que todo ser social possui seu grau de letramento individual, que precisa ser considerado, respeitado e abordado no âmbito escolar, resguardadas as diferenças - individuais e de segmento, de forma a ampliar possibilidades.

Entender que muitos desses indivíduos são aqueles que receberam, em algum tempo, uma educação bancária, capaz de desconsiderar seus saberes, é primordial para a fluidez de um processo edificador e emancipatório. Sob tal prisma, reportamo-nos a Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1997), na qual retrata a ação opressora sofrida pelos indivíduos, provocada por opressores, que não são os docentes, mas todo o sistema educativo conformado em meio a uma sociedade capitalista. Havia um claro preconceito direcionado aos educandos da educação popular, que ainda persiste em muitas situações, porém numa incidência de menor proporção, por aqueles que insistem em oprimir quem não merece essa ação aviltante:

A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplicas de Humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 1997, p. 42).

A citação supracitada do mestre Paulo Freire denota o sofrimento ao qual o educando foi submetido, no decorrer do tempo, dentro de uma sociedade marcada pela oposição de opressores que sobrepujam os demais. Assim, a escola que se propõe a seguir a linha de reconhecimento das vivências de seus alunos, percorre um novo caminho onde, certamente, há benesses e revezes, estabelecendo um campo de pressões e tensões. Nessa história, o papel do professor, mediador e dialógico, é crucial, buscando trabalhar na base do respeito mútuo, pois ele se encontra na linha tênue entre opressor e oprimido:

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, mas a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. (FREIRE, 1997, p.83).

No trecho acima transposto, ressalta-se o real interesse dos opressores em relação aos seus educandos, quer no ensino regular, quer, sobretudo, na Educação Popular. Não lhes interessa indivíduos críticos, mas domáveis, passivos, subservientes – premissa essa incompatível com propostas de educação libertadora. Um currículo pensado, a partir da perspectiva freireana, é elaborado e reelaborado em conjunto com os educandos, privilegiando os saberes que estes possuem e propiciando o desenvolvimento de uma perspectiva que questiona as relações estabelecidas entre os saberes e os sujeitos sociais, no contexto da ação cultural que a educação promove, ao mesmo tempo em que assinala que toda escolha é uma

escolha política e sempre intencional.

Assim, nosso propósito nessa seara investigativa, é justamente entender como se processaram as propostas curriculares que permearam o percurso do CEM, no âmbito de tantas (re) configurações de natureza educacional, política e social, conferindo-lhe a peculiaridade na condução de suas proposições. Por se tratarem de correlações complexas e derivadas de tensões e conflitos de poder, as questões curriculares se constituem muito mais profundas e abrangentes, impactando, diretamente, no aprendizado dos alunos e em suas próprias vivências, de modo maximizado.

Segundo Apple (1999), o currículo precisa ser visto e estudado como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, pois, dessa forma, não é concebido meramente como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos, mas sim considerado como um ambiente simbólico, material e humano, constantemente reconstruído e disputado. Este processo de planejamento envolve, não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente, tanto ao nível pessoal quanto social (Apple, 1999). Enxergar o currículo como um ambiente simbólico nos propicia vê-lo, efetivamente, como um espaço que envolve questões relativas a conhecimento e cultura, capaz de direcionar nosso olhar para aspectos não tão explícitos, mas extremamente relevantes, nesses dois elementos como, por exemplo, que conhecimento é poder e a distribuição social do conhecimento também é poder.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender a inserção contextual das instituições escolares e seus currículos, tendo em vista que, muitas vezes, estes não traduzem, de fato, as necessárias aspirações do público atendido, principalmente ao se tratar de EJA, pois pode estar sendo posta em prática uma abordagem ilusória, desconsiderando aquilo que pode, certamente, se delinear como um aprendizado significativo na vivência do sujeito aprendiz.

Os significados construídos nesta senda podem se relacionar à escola como segurança, de mobilidade social e conseqüentemente econômica, acesso à “cultura” dominante ou do código que permite sobreviver nesta sociedade, dentre outros quesitos. Alguns, todavia, podem olhar e perceber a escola como uma forma de controle social, distante de suas vidas e, assim, rejeitá-la, mesmo que de forma inconsciente. Tal comportamento nos impõe uma análise mais cuidadosa do campo curricular, na tentativa de compreender os aspectos sociais, políticos e culturais que o constituem, não se revelando, pois, tarefa das mais simples, já que a aceitação ou rejeição que ocorrem na escola envolvem um processo social de amplo espectro, que pode desembocar outros tantos processos, seja de exclusão ou de possibilidade.



## **Capítulo 2. Currículo, Práticas Curriculares, Experiências em Centros de EJA e a Educação de Jovens e Adultos enfocados pelas produções científicas, no interstício 2000 a 2020**

A compreensão sobre os vieses do campo do currículo, considerando suas mais diversas dimensões, se constitui um empreendimento científico dos mais ousados que requisita, pois, amplitude e enfoques múltiplos, além de recursos das variadas áreas do conhecimento. Portanto, adentrar nesse universo das dimensões curriculares, nos habilita ao melhor entendimento dos reveses históricos, políticos e sociais que o perpassam, consubstanciando o olhar para o enfoquado na pesquisa em questão: como o currículo se estruturou e como foi seu processo de (re) organização, no decorrer da trajetória da unidade escolar (CEM), capaz de a manter em destaque, como referência de EJA na cidade, e garantir uma oferta polivante descolada dos parâmetros formulados para a rede de ensino de Juiz de Fora.

Diante das inquietações trazidas pelo objeto de estudo, a busca por pesquisas no contexto da temática ampla em questão – Educação de Jovens e Adultos - foi o primeiro passo para analisar esse cenário, de forma mais respaldada e consistente. A análise de um conjunto de pesquisas foi feita, procedendo à busca por palavras relacionadas ao universo de estudo, enfocando a temática currículo, correlacionada a questões contextuais históricas relativas à EJA, a práticas curriculares e a experiências em Centros de Educação de Jovens e Adultos, pois tais áreas do conhecimento têm significância valorosa e são relevantes para o presente trabalho. Dessa forma, através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), procedeu-se à busca, no interstício de 2000 a 2020, por meio dos termos “EJA e práticas curriculares”; “Contexto histórico de experiências no campo da EJA”; “EJA e política pública”. Nesse processo, foram identificados 214 trabalhos referentes à primeira temática (150 teses e 64 dissertações), 93 relacionados à segunda (53 teses e 40 dissertações) e 51 com relação à terceira (18 teses e 33 dissertações), muitos destes com uma análise macro, abordando a EJA sem maiores detalhamentos ou então contemplando apenas alguns aspectos específicos, como abordagem em certas disciplinas e considerando, tão somente, alguma vertente relativa ao tema. Após essa primeira incursão, optamos por realizar um novo filtro, focando, primeiramente, em análises de escolas e de centros de EJA para, em seguida, focar nas pesquisas no âmbito de Juiz de Fora e de Minas Gerais, a fim de identificar os trabalhos que apresentavam maior necessidade de se propiciar uma amplitude do olhar de pesquisadora. Além da busca na BDTD, um percurso investigativo foi feito, também, nos

anais da ANPED (tanto a nível nacional como nos acervos das reuniões regionais), maior evento educacional, que conglomerava pesquisadores da área de educação no país, destacando-se três trabalhos apresentados no Congresso, nas edições de 2007, 2013 e 2020, utilizando-se a mesma estratégia de busca supracitada.

A melhor definição do foco analítico se deu, através da seleção de estudos científicos que versavam sobre políticas públicas, práticas curriculares e EJA, objetivando a identificação de aspectos, tais como: os papéis e configurações das práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos; os sujeitos da pesquisa; as possibilidades, tensões e desafios de práticas curriculares diferenciadas, no contexto de políticas públicas para a modalidade, na (re) construção de proposições para a EJA.

A seguir, objetivando condensar os elementos mais relevantes, estruturou-se um quadro sinóptico com os principais trabalhos analisados, sob tal perspectiva:

**Tabela 3: Trabalhos analisados em diálogo com a temática da pesquisa (2000 a 2020)**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
<b>1- O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte</b>	<b>Benedito Gonçalves Eugênio</b>	<b>PUC - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais</b>	<b>2004</b>
<b>2- Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1999/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional</b>	<b>Solange Auxiliadora Souza Carli</b>	<b>PUC- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais</b>	<b>2004</b>
<b>3- Educação de Jovens e Adultos: Expectativas na busca pela escola.</b>	<b>Airam Regina de Aquino Martins</b>	<b>UFJF</b>	<b>2005</b>
<b>4- Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças</b>	<b>Lourdes de Fátima Pachoaletto Possani</b>	<b>PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</b>	<b>2008</b>
<b>5- A “Escola Municipal Flor do Cerrado”: Uma Experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia</b>	<b>Dinorá de Castro Gomes</b>	<b>UCG Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual Nacional da ANPED</b>	<b>2007</b>

<b>6- Efeito das Políticas Públicas de Jovens e Adultos: Nascimento do Grupo Escolar Noturno em Juiz de Fora até a década de 50</b>	<b>Úrsula Paula Silva</b>	<b>UFJF</b>	<b>2010</b>
<b>7- Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim</b>	<b>Francisco Canindé da Silva</b>	<b>UFRN</b>	<b>2011</b>
<b>8- Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido</b>	<b>Nilda Stecanela</b>	<b>UCS/RME Trabalho apresentado na XXXVI Reunião Anual da ANPED</b>	<b>2013</b>
<b>9- Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019): Contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político- pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire</b>	<b>Riza Amaral Lemos</b>	<b>UNICAMP</b>	<b>2020</b>
<b>10- Participação docente na produção da atual proposta curricular para a educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC</b>	<b>Liziane Borges Fagundes</b>	<b>UFSC/CAPES Trabalho apresentado – XIII Reunião ANPED-Sul</b>	<b>2020</b>

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2021.

Nesse labor de me empenhar na busca por trabalhos, em diferentes contextos, que dialogassem, de certa forma, com minha pesquisa, o foco de observação se deu, sobretudo, no sentido de perceber que tipos de práticas e políticas vêm norteando, bem como impactando o trabalho no campo da Educação de Jovens e Adultos. Indagações diversas surgiram, a citar: como as práticas curriculares são definidas em cidades e estados e, principalmente, em certos Centros de EJA? Que elementos têm maior relevância na definição das concepções curriculares? De que forma as políticas macro, a nível nacional e estadual, influenciam essa seleção curricular? Que campos referenciais embasam os trabalhos nas instituições de EJA, nas diferentes localidades, em tempos diversos? Autores usados como referência, na seara aqui pesquisada, se fazem presentes nas produções analisadas? Em que aspectos tais referências consubstanciam ou refutam as hipóteses, inicialmente formuladas? Inúmeros questionamentos impulsionaram a busca por produções significativas no campo das premissas aqui elencadas para a seleção daqueles trabalhos enumerados no quadro sinóptico. Os trabalhos analisados foram organizados, considerando sua construção numa linha temporal, entre os anos de 2000 a 2020.

Para dar início às considerações, reportemo-nos à dissertação de Eugênio (2004), intitulada “O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte”, cujo estudo se propôs a investigar o currículo desenvolvido na EJA e os significados atribuídos ao conhecimento por ele transmitido aos jovens, em consonância com a pesquisa em questão, destacando sua relevância para o estudo e, assim, foram selecionados sete trabalhos para nortear as discussões e com elas dialogar. Buscava destacar a necessidade de se identificar melhor as características dos frequentadores da modalidade, em uma instituição de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte, formada por um público de cidadãos das regiões periféricas. Seu intuito era investigar as relações e leituras estabelecidas pelos jovens, por meio do conhecimento transmitido pela escola em questão, através do currículo implementado.

De acordo com o autor, o estabelecimento parece não estar preparado para receber os sujeitos que recorrem à EJA, pois suas práticas retratam uma tentativa de uniformização, na proposição de um currículo único, desconsiderando as diferenças sociais e mesmo de histórico de vida, faixas etárias e peculiaridades dos segmentos que a compõem, evidenciando um desconhecimento quanto às características bio-psico-sociais e culturais do corpo discente. O autor também reitera a preocupação relativa a alunos, cada vez mais jovens na EJA da referida instituição, o que alerta para um ciclo de repetência maciça, no ensino dito regular, que culmina no encaminhamento dos sujeitos, vítimas desse ciclo de reprovações, para a educação de jovens e adultos:

esse fato é revelador de uma situação preocupante, qual seja, o elevado número de jovens que ficam fora do sistema educacional, a cada ano, em nosso país e tem gerado outros problemas para a escola, tais como a indisciplina e a violência. Durante as observações, verifiquei, por várias vezes, jovens riscando as paredes e carteiras da sala de aula, deixando a sua “marca” (EUGÊNIO, 2004, p. 43).

Em seu trabalho, o autor procurou conhecer, no contexto da EJA da unidade escolar analisada, quem eram esses jovens frequentadores da modalidade e como o currículo estava organizado para atendê-los quanto às expectativas de vida e de criação de possibilidades futuras. Ao todo, foram investigados 30 jovens, com idades entre 16 e 24 anos, da Escola Municipal Jorge Amado – BH/MG.

Diante dessas colocações do autor, importante destacar o compromisso social da escola na formação de cidadãos para o pleno exercício da cidadania como uma meta clara. A organização de um currículo que prime pela formação integral do indivíduo, capaz de contemplar os educandos em suas reais necessidades e que considere suas vivências,

garantindo qualidade, pautada nos princípios legais, deve ser o mote para a constituição desse *locus* verdadeiramente educativo,

Neste sentido, o trabalho escolar precisa se comprometer com a formação plena, considerando o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral, durante todo o processo de escolarização. Perspectivados por esses princípios, é possível afirmar que o planejamento do currículo, no âmbito escolar, é de competência da escola, amparada pelo Projeto Político Pedagógico – PPP, cujo compromisso é assegurar aos educandos o direito à aprendizagem, propiciando-lhes condições de buscar informações, nas mais diversas fontes. Em seu trabalho, ao refletir sobre o valioso papel da constituição curricular, considerando o público para o qual se destina, reporta-se à Apple (1999), é ingênuo pensar no currículo escolar como conhecimento neutro. Em vez disso, o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são termos de um par indissociável. Os significados, os interesses e as linguagens que construímos estão ancorados nas desiguais relações de poder que existem (...) A esfera da produção simbólica é um terreno contestado tanto quanto o são outras esferas da vida social. (APPLE, 1999, apud EUGÊNIO, 2004, p. 88).

Perspectivado por essas questões, o autor apresentou, primeiramente, a proposta oficial, regulada nos parâmetros governamentais para esta modalidade de ensino e nos cadernos da Secretaria Municipal de Educação/BH que divulgam a proposta Escola Plural. Em seguida, a partir das observações do cotidiano e das entrevistas, verteu a escrita para a análise do currículo da EJA e para os significados a ele atribuídos nas narrativas e práticas dos professores, na tentativa de captar o que, na escola, indica aproximações e afastamentos com a proposta oficial para a educação de jovens e adultos, o currículo prescrito, mas, essencialmente, dando maior atenção à realização do currículo em ação, aquele que expressa, com maior fundamentalidade, as práticas de concretização de uma proposta de educação para a modalidade e como ela se desenvolve, em sintonia ou não, com as características da população que atende.

É exatamente nessa seara que emerge a discussão sobre a importância da luta por currículos significativos para a EJA como política pública vital. Para que as políticas públicas educacionais tenham bom êxito, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional - a escola - que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema, através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar, enquanto ambiente de ensino aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não de forma isolada. Contudo, é prudente que

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer umas políticas amplas para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Novo enfoque está sendo dado à educação de jovens e adultos. Sendo assim, é necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática.

Tais considerações se encontram em destaque, através do olhar de Carli (2004) que, em sua dissertação, faz a investigação e análise de políticas públicas para a EJA, no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no período de 1999/2000, vincando-se a uma realidade de produção teórica cujo mote é a progressão de direitos e suas correlações contextuais, com vistas à ênfase nos sujeitos de direito, dando maior enfoque ao campo da compreensão da garantia do direito à educação, especificamente para o público da EJA, partindo do entendimento de que a ampliação dos direitos, ainda que de forma lenta, compôs um movimento extrapolador dos limites do território nacional.

No bojo de tais considerações, a dissertação de Martins (2005) explana acerca dos efeitos dessa política educacional macro no campo de jovens e adultos, a nível nacional, para a EJA, no município de Juiz de Fora – MG, tendo como objeto de estudo os alunos matriculados no curso de Educação de Jovens e Adultos, na forma presencial, no nível do Ensino Fundamental da rede municipal. A autora partiu da hipótese de que jovens e adultos não buscam a escola somente pela certificação, embora este seja um apelo bastante forte, mas pelo perceptível desejo por novas oportunidades, revelando-se, então, a procura pela instituição escolar como componente de um projeto de vida do público que se encaminha para a modalidade. À época, conforme consta em seu trabalho, o município oferecia um atendimento significativo na modalidade de ensino, sendo que, em 2004, contava com 4403 (quatro mil quatrocentos e três) jovens e adultos matriculados no ensino fundamental. Valendo-se de metodologia quantitativa, foram coletados dados de 386 alunos de todas as regiões

administrativas do município, através de um questionário. A autora enfatiza o ideal de formação plena, através da educação:

O ponto de partida para compreender a educação fora desses extremos é o entendimento da História como possibilidade. Esta compreensão reconhece o ser humano como ser condicionado, mas não determinado; reconhece a atuação do ser humano através das relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo; reconhece o papel da educação e de seus limites. Um dos equívocos no reconhecimento da educação como reprodutora da ideologia dominante foi desconsiderar a atuação do ser humano na história (MARTINS,2005, p. 30).

Prosseguindo com os registros, Martins (2005) afirma a relevância desta reflexão para a sua pesquisa, a qual, segundo ela, reside no fato de que a identidade emancipatória, conferida à EJA no município de Juiz de Fora, por certo, influenciaria, futuramente, as políticas públicas para esta área.

Ao considerarmos os aspectos tratados pelos autores mencionados, constata-se que se disputa, no território das políticas educacionais em EJA, a seleção, organização e mediação dos conhecimentos escolares, em consonância com as experiências cotidianas dos educandos, dialogando com estas, em vista de contemplar suas aspirações. Sob esse prisma, pressupõe-se que os profissionais da escola lutarão em prol de uma prática educacional inovadora e transformadora. Tal (re) pensar das práticas emerge, com ainda maior significação, em uma sociedade marcada por desigualdades e violência, como bem destacado por Apple (1982):

Na escola há cada vez mais violência e vandalismo. O currículo parece estar fora de contato com a realidade e a história de sua gente. A comunidade sente, justificadamente, que tem pouco poder de decisão no que se passa na instituição que deve educar seus jovens (APPLE, 1982, p. 96).

Essa almejada postura cidadã, ou seja, a formação com vistas a conceder ao sujeito o direito de se posicionar criticamente frente à sociedade na qual está inserido, portanto, requer a estruturação de um currículo capaz de levá-lo a refletir sobre as tensões e as disputas que se instauram, cotidianamente, no seio social. Por consequência, também ocorrem no âmbito escolar, provocando os educadores a se colocarem como agentes mediadores, provocadores de questões, de forma a propiciar que cada segmento, nos estabelecimentos de ensino, valorize a reflexão coletiva, o debate e a ênfase em saberes e fazeres com real significação nas vivências dos sujeitos aprendizes.

Possani (2008) apresenta questões relevantes, nesse contexto, ao versar, em sua tese, a respeito da construção de currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos, com enfoque em políticas públicas, tendo como ponto de partida a experiência de

Reorientação Curricular da EJA, ocorrida na cidade de São Paulo, de 2001 a 2004, apresentadas pelas narrativas dos gestores educacionais envolvidos na formulação de políticas públicas na cidade, durante o período mencionado. Segundo a autora,

assumir o conceito de educação ao longo da vida nos remete especialmente para a mudança de concepção da EJA, vista até então como reposição de escolaridade perdida. Esta mudança de concepção traz implicações para o currículo e este foi um dos pilares que sustentou a reorientação curricular da EJA e sobre a qual se retornará, mais adiante, neste texto (POSSANI, 2008, p.103).

Lourdes Possani destaca uma preocupação mais urgente no que tange à questão de acesso dos jovens e adultos aos programas de alfabetização e escolarização na cidade, apesar de se perceber, claramente, a visível necessidade de mudança no currículo da EJA, naquele momento, baseado no entendimento de que inexistente qualidade social se não houver a inclusão. Com tal propósito, menciona a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos -CIEJA –, em 2003, após uma aprofundada avaliação, em 2001, do Centro Municipal de Ensino Supletivo - CEMES cujos resultados, em termos de aprovação, estavam muito aquém do ideal. Assim,

O CIEJA foi criado com o objetivo de promover uma ação educativa que considerasse as características dos jovens e adultos, contemplasse novas formas de ensinar e aprender e implantasse um modelo que pudesse articular a educação básica e a educação profissional, propiciando um espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um espaço de discussões sobre o mundo do trabalho e da cultura, constituindo-se como alternativa de inclusão de jovens e adultos no mundo socioescolar. Além disso, ofereceria possibilidade de cursos no período diurno e com uma estrutura flexível para atendimento a educandos cujos horários e épocas de trabalho fossem diferenciados e irregulares (POSSANI, 2008, p. 106).

Ampliando novas perspectivas, entre 2002 e 2004, foram abertos 14 CIEJA's em diferentes regiões da cidade, atendendo a cerca de treze mil alunos. A autora relata que essa experiência de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo traz um retrato das possibilidades e dos limites na concretização de projetos específicos para a EJA, na busca de uma educação inclusiva e de qualidade.

Uma experiência também bastante interessante com a modalidade, foi o trabalho apresentado por Gomes (2007), durante a XXX Reunião Nacional da ANPED, com o título: “A ‘Escola Municipal Flor do Cerrado’: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia” que versa sobre as relações existentes entre a proposta de educação para o público da EJA da Rede Municipal de Goiânia e o Projeto Político Pedagógico desenvolvido pelas escolas daquela rede, sob o entendimento do referido Projeto como expressão das



concepções e das ações intencionadas pela comunidade escolar, enfatizando, por meio do estudo de caso da escola evidenciada que era destaque, dentre as instituições de EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) da localidade.

Naquela época, a rede municipal de educação de Goiânia contava com 89 escolas de EAJA, sendo que apenas quarenta e uma destas haviam aceitado o convite para participar de um pesquisa intervencionista, denominada “A construção de uma proposta democrático-popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo” (Goiânia, 2001, apud Gomes, 2007) e a escola Flor do Cerrado era uma destas instituições. A referida pesquisa estava inserida no rol de ações desenvolvidas pela gestão 2001-2004 da cidade e visava ao envolvimento do público da modalidade com vistas a uma maior interlocução e dinamicidade no trabalho. A escola foi selecionada pela autora devido às seguintes características, conforme ela própria lista: foi instalada em 1968 e, logo após (1969) começou a atuar com a EJA, demarcando, portanto, uma larga experiência com a modalidade; apresenta, no decorrer do tempo, mudanças expressivas na forma de atuação; contava, em 2004, com 135 estudantes no segmento e apresentava ações interlocutórias muito produtivas no que se referia à introdução da “Base Curricular Paritária”<sup>28</sup> que pressupunha a interligação das áreas de conhecimento, sem compartimentar saberes, como até então se fazia.

O ponto de partida de informações se deu, através de documentos e de observações realizadas no processo desta investigação, percebendo-se que o currículo foi o elemento de maior importância no contexto focalizado. O histórico da EJA em Goiânia, em paralelo com as situações observadas no ambiente em que se deu a pesquisa em questão, desnudou, de forma claramente perceptível que a maior polêmica se concentrava em torno da discussão curricular. A autora, inclusive, destaca que demais elementos vitais no processo de ensino aprendizagem apareciam nas discussões curriculares, isto é, o conhecimento, a cultura e o trabalho, o que fortalecia a concepção curricular, porém polemizava, ainda mais, as interlocuções. Diante disso, a teoria do currículo foi o meio pelo qual se buscou a compreensão teórico-filosófica da ‘Base Curricular Paritária’. A pretensão de Dinorá, por meio da pesquisa, foi ampliar o olhar sobre o que, de fato, o currículo representa ou possa representar, na tentativa de alcançar uma interpretação que demonstrasse as bases e implicações da ‘Base Curricular Paritária’. Sob tal ótica, o currículo requer uma compreensão que não seja meramente técnica, não simplesmente restrita à lista de conteúdos ou à grade curricular.

O entendimento do currículo como um campo prático, que conchama atenção especial à prática, começou a surgir com os estudos de Greene (apud GOODSON, 2011) cuja defesa era de que este precisava se abrir à experiência dos sujeitos. As teorias curriculares, até então,

focavam-se no aspecto formal: o currículo escrito ou como prescrição, pressupondo o referido elemento como saberes a serem dominados pelos sujeitos. Enquanto prescrição, o currículo tenta a ideia de que a especialização e controle são pertinentes aos governos centrais, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária, ignorando a escolarização como prática. Aceitar o currículo enquanto prescrição tem

[...] custos que envolvem, principalmente e de diversas formas, a aceitação de modos estabelecidos nas relações de poder. O mais importante, talvez, é que as pessoas intimamente relacionadas, no dia a dia, com a construção social de currículo e escolarização – os professores – estão com isso privadas do privilégio do ‘discurso sobre a escolarização’. Para continuar a existir, no dia a dia, o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado. Este é um dos preços da cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental (GOODSON, 2011, p. 68).

Verifica-se, pois, que os estudos curriculares que se baseiam na visão de currículo como prescrição ignoram o papel dos professores na construção social do currículo e a dimensão prática. Goodson (2011) afirma que é importante reformular os problemas do currículo como prescrição, não somente por causa do enfoque apenas teórico, mas também devido ao risco de descontextualização da questão. Os estudos curriculares conclamam a uma abordagem combinada com um enfoque sobre a construção dos currículos prescritivos e uma análise das negociações e realização desse currículo em sala de aula, considerando a relação dialética das duas dimensões (teórica e prática). Essa perspectiva de estudo construcionista social visa a um enfoque reintegrado, distanciando-se de um olhar único que considere apenas a dimensão teórica ou mesmo apenas a dimensão prática.

A proposta curricular da Prefeitura de Goiânia, de acordo com a autora, traz em si as diretrizes e leis que a orientam, mas principalmente, a posição problematizadora presente no contexto que a originou, retratando, dessa maneira, um diferencial, capaz de contribuir para o avanço educacional de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação da cidade, podendo, pois, de modo simultâneo, favorecer a discussão da necessidade de amplitude e de ações mais democráticas, em prol da EJA, a nível nacional. Gomes (2007) ressalta que esse espaço maximizado precisa ter em vista a superação da força hegemônica do projeto neoliberal, contrapondo-o à valorização da força cultural.

Outro trabalho importante, que lança luz ao campo das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, em nossa circunscrição, no âmbito juizforano, é a dissertação de Úrsula Paula Silva (2012). O olhar da autora se inclina para tal vertente, através da história do primeiro grupo escolar noturno, Estevam de Oliveira, fundado na Manchester Mineira, para o

público de adultos e adolescentes, considerado o limite de tempo até a década de 50, objetivando compreender como se davam os processos educativos para tais sujeitos, tendo em vista seu contexto social, em concomitância com a formação do município. Tal mergulho no corredor temporal visava destacar características similares entre o ocorrido no início do século, logo após o ano 2000, no que se refere à descontinuidade quanto às políticas públicas referentes à modalidade, foco deste trabalho, bem como às normatizações impostas de cima para baixo, desconsiderando as peculiaridades de cada cidade e/ou instituição. Nessa perspectiva, a autora destaca,

Os Programas em Experiência eram a base curricular que deveria ser transmitida para os alunos dos grupos escolares do Estado. O conjunto de conhecimentos propostos pelo Programa de Ensino Primário tinha o objetivo de formar integralmente os alunos. Os professores deveriam aplicar as seguintes atividades: Clube de Leitura, Cálculos Mentais, Biblioteca, Ditado, Composição e Comemorações Cívicas. Ao lidar com os adolescentes e adultos-trabalhadores, a gestão do grupo escolar Estevam de Oliveira compreende que existem contradições sociais que não podem ser ignoradas, ao mesmo tempo em que as barreiras culturais se apresentavam como claro desafio para alfabetizar os alunos das classes subalternizadas (SILVA, 2010, p. 67).

Diante do exposto, é nítido que a escola abarcava contradições internas, adotando também os interesses inclusos para a orientação desses alunos, delineados pela sociedade elitista. No decurso de seus registros, a autora enfatiza que, ao justificar o déficit educacional do grupo noturno para o órgão de gestão educacional do estado à Secretaria do Interior, a direção escolar costumava culpabilizar os próprios educandos pelas condições precárias de vida, fortalecendo a tese de desconsideração das peculiaridades e de reforço a estereótipos para indivíduos precarizados.

Com o olhar vertido para um centro educacional, outro autor, Silva (2011), explana a respeito dos currículos praticados no cotidiano da EJA, observadas as regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim, localizada no município de Assú/RN, desvelando saberes/fazer das docentes, na referida modalidade de ensino. Destaca o entendimento de que a prática das professoras oscila entre a regulação curricular prescritiva e emancipatória, constituindo uma rede de saberes/fazeres/poderes complexa e desafiadora, a ser compartilhada nos processos de formação continuada, no aprofundamento conceitual da temática currículo e na compreensão relacional da existência de diferentes saberes/fazeres criados, usados e produzidos no/do/com os cotidianos escolares da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o autor,

o currículo praticado no cotidiano escolar deve se constituir uma aventura de conhecer e como toda aventura envolve muitas táticas operacionais por parte dos praticantes através dos seus saberes, fazeres e poderes; é preciso captar, nesta prática, o que nela é original, criativo, reinventivo, ultrapassando as barreiras do que é prescritivo/ normativo e regulador que se adota na escola de forma vertical (SILVA, 2011, p. 85).

Conclui que, tendo em vista os depoimentos coletados durante as entrevistas semiestruturadas junto às professoras cooperadoras da pesquisa, o fato de definirem currículo como algo prescrito, programado e com uma sequência lógica formal, que tem nos conteúdos o seu fim, desperta a atenção quanto à necessidade de se trabalhar na redefinição desse conceito, suscitando reflexões e significações inerentes ao fazer curricular, visando à apreensão de sua adequada definição e à aplicação prática coerente no *locus* escolar.

Sob a ótica de Goodson (1995 e 2001), reafirma-se a visão do currículo como o principal aspecto na análise da escolarização, por fornecer indícios para investigar as relações entre escola e sociedade, sendo possível se constituir em um paradigma ampliado da História da Educação. Afinal, conforme apontado pelo próprio, “a negociação contínua da realidade [...] revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações” (GOODSON, 2001).

Fica claro que não se adquire conhecimento apenas no meio escolar. Assim, reforça-se a tese de que o currículo precisa ser pensado, considerando os sujeitos como críticos e participantes de uma sociedade cada dia mais pluralizada, ou seja, com um contingente de diversificadas origens e com variadas perspectivas, os quais, inevitavelmente, formam o público das turmas de educação de jovens e adultos que chegam às escolas. E, nessa perspectiva, conduz-se à visão de que, no currículo, sentidos podem ser dados ou naturalizados caso não se atentem para o contexto em que este se constrói e é narrado.

Diante de tantas questões norteadoras da concepção curricular, surge a indagação: quem detém o poder nesse campo? Os professores, os atores responsáveis pela estruturação do currículo ou a política curricular em si, vinculada às concepções de mundo, sociedade, homem, mulher e cultura? Discutir o currículo implica refletir sobre as relações de poder inseridas nessa seara e suas diversas configurações, em especial quando se pensa na valorização e seleção de um saber advindo das culturas locais/regionais de cada localidade, com suas particularidades. Segundo Sacristán (2010), o currículo se traduz em atividades, adquirindo significados concretos através delas. “Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança

quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas” (SACRISTÁN, 2010, p.28).

É preciso, pois, escrutinar os diferentes propósitos que orientam o planejamento e a execução das políticas educacionais e curriculares, a fim de compreender seus efeitos na reprodução das desigualdades sociais, econômicas, educacionais, raciais, sexuais entre outros, opondo-se, assim, a perspectivas emancipatórias que visam à justiça e liberdade.

Na perspectiva mais ampla, do campo das políticas públicas para a EJA, analisamos um trabalho que instiga reflexões redimensionadas nesta seara. Trata-se do trabalho “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido”, através do qual Stecanela (2013) discorre a respeito dos resultados parciais de uma pesquisa sobre as políticas e práticas da educação de jovens e adultos (EJA), realizada na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2013. A autora alega que a motivação para o desenvolvimento do estudo está articulada a um projeto de formação continuada para professores da EJA - nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização - cuja investigação científica andou em paralelo, objetivando construir uma narrativa sobre a trajetória das políticas e práticas desta modalidade de ensino, protagonizadas na serra gaúcha, especialmente, a partir dos anos 1990.

Stecanela (2013) situa seu estudo numa dimensão microssociológica<sup>29</sup> da EJA, observando as culturas desta modalidade, sem, contudo, descuidar da relação das práticas e políticas locais com os movimentos e acordos empreendidos, em nível nacional e nas redes internacionais das quais o Brasil é participante. A escolha metodológica para o desenvolvimento da investigação, segundo ela, vincula-se aos princípios e procedimentos da História Cultural, visando tensionar aspectos da história oficial com aqueles protagonizados pelos sujeitos simples que vivem a ação ou o fenômeno que a pesquisa observa. Ao explicitar tal vertente, reporta-se a Chartier (1990, p. 17) o qual afirma que a história cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”.

Consubstanciada por tais premissas, a autora procura, portanto, assumir uma postura de rastreamento das fontes, compondo o acervo da pesquisa com diferentes narrativas, com origens diversas: de publicações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação; de reportagens veiculadas pela imprensa; de documentos oficiais representados pelas propostas pedagógicas adotadas na EJA, em diferentes períodos; de narrativas orais de gestores, professores e alunos que participaram das trajetórias da EJA municipal; da combinação de dados estatísticos, em tentativas de “dar voz aos números” (ELIAS, 2000, apud Stecanela,

2013); dar voz do pesquisador na narrativa que constrói e que torna pública, através dos resultados da pesquisa.

Sequenciando a contextualização do trabalho, relativa ao cenário e aos itinerários investigativos, a autora explicita ser o texto organizado em três tópicos, acrescidos das considerações finais e dos referenciais consultados. O primeiro tópico enfoca as políticas de EJA em Caxias do Sul, trazendo as dimensões do concebido, entendido, nessa ótica, com uma proximidade à história oficial narrada nos documentos e nos números (também considerados documentos) a que lhe foi dado acesso, no tempo de desenvolvimento da pesquisa. O segundo tópico refere-se às práticas de EJA, relacionando-as à dimensão do vivido, descrito pelos professores e gestores que compuseram as trajetórias da EJA em Caxias do Sul. O terceiro tópico evoca as dimensões do percebido, vislumbrando os ecos da experiência feita no distanciamento temporal e funcional, evidenciado na reflexividade presente nas narrativas orais de professores e gestores, indicadores dos sentidos atribuídos ao vivido. As conclusões procuram tecer relações entre vivido, concebido e percebido com a categoria ‘culturas de EJA’, observada na dinâmica das trajetórias da EJA em Caxias do Sul. Por se tratar de uma pesquisa, ainda em fase inicial, quando apresentada na ANPED, a autora ressalta a crença de que, no diálogo com os pares, será possível elencar alguns elementos passíveis de redirecionamento, assim como outros que, a princípio, aparentando pouca significação, possam se redimensionar para adquirir novo relevo no contexto do trabalho.

Já Lemos (2020) traz, em sua dissertação de Mestrado, considerações bem interessantes, na medida em que visa à compreensão do pensamento freireano, nas bases do currículo praticado pelos Círculos de Alfabetização e Cultura CAC’s –, um projeto gerenciado, desde 2011, pela instituição, objeto de estudo sobre a qual me debruço: o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM, na cidade de Juiz de Fora. Sua análise pretendeu salientar o pensamento de Paulo Freire nas ações propostas pelo projeto. Baseadas nas questões evidenciadas por meio de questionários aplicados a gestores ligados à instituição, a autora destaca que

Observando as respostas dos participantes da pesquisa, bem como os documentos da Secretaria Municipal de Educação que indicam o aumento da demanda, conforme especificado no perfil de atendimento dos Círculos, é possível verificar que os CAC’s têm por objetivo atender a uma demanda social, sendo pontuada sua fundamentação nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, bem como em documentos nacionais e municipais, o que se confirma tanto na fala dos gestores, quanto no próprio documento de criação dos Círculos. Destacam-se as considerações do Gestor 3, quando pontua a “educação como prática da liberdade” como fundamento do trabalho. A fala do Gestor 2 também chama a atenção ao apontar a questão do acolhimento dos sujeitos e a intencionalidade da inclusão social daqueles e daquelas

socialmente excluídos pela condição de analfabetos. Essa concepção inclusiva está presente na obra de Freire, vinculada ao conceito de cidadania, que se dá por meio de uma participação ativa na vida em sociedade, através do estabelecimento de condições de vida dignas em que a superação dos preconceitos e discriminações se dá por meio da negação das desigualdades (LEMOS, 2020, p. 93).

Lemos (2020) sinaliza a constatação de que o trabalho educativo, na referida vertente do CEM, aproxima-se do pensamento de Freire, tanto na concepção de criação quanto nas ações ali efetivadas, perpassando a concepção de educação enquanto prática da liberdade, comprometida com a formação para o exercício da cidadania.

Um outro trabalho que dialoga com esta pesquisa em curso é um registro apresentado na XIII Reunião da ANPED – Sul, em 2020, de autoria de Liziane Borges Fagundes, no qual explicita o objetivo de sua pesquisa de Mestrado: analisar as formas de participação docente na produção da atual Proposta Curricular (PC) para o II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC. A autora aponta que a referida proposta se fundamenta na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), inserida no movimento da política curricular da Rede municipal. Nesse âmbito, a política curricular produzida para o II segmento da EJA local, inclui todo o processo histórico, os embates políticos, as relações de poder, planejamentos, proposições, orientações, definições e prescrições curriculares, tomando-se como referência o período de 2000 a 2016. Salienta aspectos significativos da construção curricular

Se todo currículo está situado num determinado espaço-tempo cuja representação textual reflete o contexto sócio-histórico determinado pelas condições políticas, econômicas e culturais de uma sociedade em determinada época, então, podemos dizer que a produção da atual proposta curricular para o II segmento da EJA local está inserida nos movimentos da política curricular da RME de Florianópolis que se relaciona com os movimentos das políticas para EJA em nível nacional. Ambos os movimentos estão determinados pelo contexto sócio-histórico, político-econômico e cultural municipal, nacional e internacional (FAGUNDES, 2020, p. 115).

A autora conclui, em sua dissertação, que as vozes dos educadores são consideradas, de modo ativo, no processo de produção curricular da EJA municipal, sendo ouvidos por seus respectivos coordenadores/as e pela equipe gestora, destacando o fato de possuírem um grau de autonomia para criar e buscar novas formas de fazer pesquisa na EJA. Afirma serem os coletivos docentes principais atores políticos que modificam/qualificam a atual Proposta Curricular, sobretudo, no contexto da prática, nas trocas de experiências e na oralidade. Muito do que se produz na EJA de Florianópolis/SC é fruto, em especial, da ação docente, segundo ela. Tal fato pode evidenciar a influência que esses/as profissionais exercem na

construção da Proposta Pedagógica Educacional, a qual está em permanente movimento.

Importante enfatizar que, ao longo da História da Educação e do Currículo, surgiram várias concepções e bases teóricas com foco nas discussões aqui aventadas. Para Sacristán (2000) o currículo se materializa em:

uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural. [...] O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Cabe refletir, nesse sentido, se nos processos de (re) estruturação curricular, em algum momento, é dado espaço explícito para a escuta e o diálogo efetivo com as concepções norteadoras que garantem a construção de um documento em permanente ‘refazimento’, passível de (re) considerações. Abre-se espaço para a necessária pluralidade na constituição dos documentos curriculares?

Arroyo (2013) reconhece que trabalhar as indagações perpassa pelo setor das disputas, levadas mais a fundo entre os conhecimentos que se dissociam das experiências ou significados e indagações desestabilizadoras da paz aparente. O embate se intensifica quando se insere, nessa discussão, “a dimensão das experiências sociais e sua rejeição pelo núcleo duro disciplinar dos currículos e avaliações porque quebram, ao menos disputam a centralidade hegemônica das habilidades e competências mensuráveis. Uma disputa política” (ARROYO, 2013, p.128). Sob a égide da pluralidade de significados, entende-se que o movimento de trabalho com as indagações desestabilizadoras é a fonte sustentadora dessa multiplicidade. Tal aceção fundamenta-se na premissa de que:

Buscar em coletivo pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido com um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos. O real não é opaco, o tema de estudo não pode ser visto como um mero pretexto para articular os conhecimentos disciplinares do currículo nem como um objeto obscuro a ser iluminado pelas luminosidades que cada disciplina pode apontar. Essa tem sido uma interpretação reducionista, empobrecedora do trabalho com a realidade pesquisada apenas para escolher um tema de estudo. O real vivido quando reduzido a tema de estudo vira objeto e pode perder a riqueza dos múltiplos significados e das luminosidades que são inerentes às experiências humanas (ARROYO, 2013, p. 132).

As leituras dos trabalhos supracitados consubstanciaram nossas construções teóricas, de maneira mais consistente, relativas à abrangência da questão estudada. Alguns pontos



relevantes, pois, merecem ser destacados:

- As produções evidenciaram, cada uma de modo peculiar, o currículo como instrumento de poder;

- É nítida a influência do pensamento freireano, nos termos da necessidade de construção de um currículo emancipatório, com vistas à formação cidadã, em vários registros;

- Muitos deles apoiaram-se, para o mapeamento, no destaque de sujeitos definidores ou condutores das políticas curriculares, tais como gestores ou docentes atuantes na EJA;

- Aspectos históricos foram evidenciados como relevantes contextualizações e como influenciadores na construção curricular;

- Em vários trabalhos, se destaca o delineamento do currículo, na perspectiva emancipatória, como elemento decisivo para políticas públicas de EJA que considerem as especificidades, de fato, do público atendido, no sentido de se buscar a plena conquista da cidadania.

Mediante essas evidenciações, sob tal prisma, maximiza-se a relevância do estudo em questão, revelando-se fundamental compreender a inserção contextual das instituições escolares e seus currículos. Tal entendimento se justifica, pois, muitas vezes, estes não traduzem, de fato, as necessárias aspirações do público atendido, principalmente, ao se tratar de EJA, justamente pela possibilidade de estar sendo colocada em prática uma abordagem desconsideradora das reais configurações sistêmicas, ignorando aquilo que tem possibilidade, certamente, de se delinear como um aprendizado vincado na vivência do sujeito aprendiz.

### **Capítulo 3. Aspectos teórico-metodológicos do estudo de caso: a produção curricular em EJA no CEM em meio a disputas, tensões, contradições e resistências**

#### **3.1. Percursos e percalços históricos do campo “currículo”**

O capítulo ora delineado visa, por meio da teoria crítica curricular, compor a perspectiva teórica da pesquisa. De tempos em tempos, o mundo é palco de transformações sociais, econômicas e políticas que impactam em diversos setores, alterando, por vezes de forma drástica, os rumos da História. Um claro exemplo disso, no campo da educação de jovens e adultos, foi a ruptura abrupta do desencadear de um processo libertador e dialógico, embasado nas ideias de Paulo Freire, no início da década de 1960, para uma proposta encrudecida pelo golpe militar de 1964. Nesse movimento transitório, assistiu-se ao declínio de políticas públicas emancipatórias em alfabetização para o referido público, ocorrendo o esvaziamento do sentido crítico e contextualizado que, então, estava sendo implementado e se presenciou a implantação de uma concepção alfabetizadora voltada, simplesmente, para o ler, o escrever e o contar, ou seja, uma abordagem meramente prescritiva. A ousadia dos pensamentos de Freire foi motivo de perseguição na ditadura militar, sendo o autor preso e tendo que se exilar fora do Brasil por dezesseis anos. Conforme acervo do Instituto Paulo Freire:

Por ousar e colocar em prática uma metodologia capaz, não só de instrumentalizar a leitura e a escrita dos iletrados, ou dos alfabetizandos, como ele preferia chamar, mas de incitar a sua libertação, Freire foi acusado de subverter a ordem instituída e, depois de preso, teve que se retirar do país, seguindo o caminho do exílio. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1993, p. 11).

É preciso se considerar, portanto, sob essa perspectiva, que a sociedade contemporânea atravessa uma profunda transição sócio-histórica, com alguns movimentos de retrocesso, de estagnação, conclamadores de necessária reflexão, o que a coloca em xeque, impelindo-a a compreender o significado e as potencialidades da educação com urgência. Abranger o olhar para o macro, a fim de perceber os reflexos que se dão em campos micro torna-se uma tarefa relevante, a fim de contextualizar as questões. De que forma a educação sente tais impactos? Em que medida os processos macro influenciam aspectos e configurações escolares, as políticas educacionais e, conseqüentemente, as escolhas curriculares?

Nesse sentido, compreender as tensões e intenções que regem a transição da escola ao trabalho, sob essa ótica maximizada, analisando como elas são vividas e percebidas em um

contexto de crescente demanda por escolaridade e formação e, simultaneamente, de decrescente possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho de parcela não desprezível da população economicamente ativa, em especial a jovem, nos mobiliza a analisar e a refletir sobre o determinante papel da instituição escolar, coadjuvada pelas propostas e práticas curriculares, na vida dos cidadãos que a ela recorrem, propiciando, pois, o engajamento a essa engendragem globalizada, conclamadora de (re) significações.

É possível verificar, sobretudo entre os jovens – e a EJA, na atualidade, é formada em sua maioria, por esse contingente - que a crença depositada na escola refere-se, sobremaneira, ao tempo futuro, pois eles reconhecem os limites da instituição para impactar suas vidas no presente, especialmente no que diz respeito a uma possível inserção no mercado de trabalho. Como diz Sposito (2005), eles

[...] depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (SPOSITO, 2005, p.124).

Perspectivados por essas questões, a pesquisa busca se apoiar nas contribuições de autores do campo das teorias críticas, em especial o curricularista Michael Apple (1982, 1999, 2006), pois emergem, no enredar de sua trama teórica, categorias como poder, ideologia e resistência; além de Miguel Arroyo (2011), Gadotti (1997), Freire (1997), Sacristán (2000), Di Pierro (2005), Giroux (1986), dentre outros, por entenderem o currículo como um constructo social que se institui em face de relações assimétricas de poder, isto é, reafirmando que no território disputado do currículo não há espaço para a neutralidade.

É preciso evidenciar as considerações de Apple (1982) que, pautado em sua própria vivência, referencia as segregações, a resistência e as escolas onde havia deficiência de leitura pelas crianças e onde professores contavam com formação deficitária, além de não possuírem boa estrutura para desempenhar suas funções. Apoiadas em tais premissas, Tavano e Almeida (2018) enfatizam esses pressupostos destacados por Apple, que nos remetem a pensar um currículo emancipatório cujo mote deve ser a autonomia para agir, destacando como principais contribuições: o entendimento dos significados subjacentes à prática curricular, a eliminação de elementos repressivos, a possibilidade de uma proposta curricular emancipadora, a forte associação entre conteúdo e metodologia, o planejamento do currículo a

partir da cultura do aluno, o alcance de setores internos progressistas das escolas, as pesquisas de experiências inovadoras, a resistência passiva e de contestação e a articulação entre como fazer e por que fazer, através de uma linha crítica do currículo.

Sob a lente desse educador, estabelece-se uma articulação indissociável entre a definição dos textos de saber que se convencionou tratar como legítimos para circular na escola e a questão do poder e da ideologia, na medida que, em sua obra, a análise da reprodução do poder econômico passa, necessariamente, pela questão da cultura. Apple, em suas produções intelectuais iniciais, já assinalava a preocupação em desvendar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados, através dos valores e dos conhecimentos que a escola se empenha em reproduzir e que são fundamentais para a manutenção da ordem capitalista. Segundo Apple (2005),

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 2005, p. 45).

Os nexos entre educação e estrutura econômica, entre conhecimento e poder, entre ação humana e estrutura social se delineiam como o mote que orienta sua produção intelectual em torno do objeto currículo, que ganha maior escape em relação a leituras deterministas, na medida em que incorpora a questão da cultura em suas análises, com maior densidade. Conforme Giroux (1986), a cultura é um constructo central para a compreensão das relações complexas entre a escolarização e a sociedade dominante. De acordo com o autor, nas revisões feitas na teoria marxista, na década de 1970, o capital cultural passa a ocupar um lugar privilegiado que, antes, era ocupado unicamente, pelo capital econômico. É a partir desses nexos que o presente estudo procura entender as dinâmicas curriculares instituídas no contexto da EJA ofertada no CEM.

### **3.1.1. A perspectiva curricular sob a ótica de Michael Apple**

Apple (1982, 1999, 2005) se reporta às transformações ocorridas nos campos social e cultural para ratificar a ressignificação da escola, neste âmbito, e salienta, sobretudo, a percepção do valor da cultura para se pensar o mundo contemporâneo, tendo em vista sua

influência no pensamento da educação escolar que, inevitavelmente, impactou de forma direta, em um componente crucial e norteador do campo educativo: o currículo. E sob tal ótica, o *locus* curricular foi tomado como uma arena de luta, circundada pela significação e pela identidade, ressaltando a relação estreita mantida entre currículo e contexto social.

É com base nessa lente teórica relacional que, na pesquisa, procuramos examinar como se dão os embates e as disputas em torno da construção de propostas curriculares para a EJA, no CEM, no período compreendido entre 2001 a 2014. Isto porque, segundo a tradução que Luis Armando Gandin e Iana Gomes de Lima fazem da vasta obra desse curricularista,

Apple reage contra a visão de que decisões curriculares são fundamentalmente técnicas e esforça-se por evidenciar e desvendar os mecanismos que as ligam às esferas econômica, política e cultural do contexto social. Ele deseja que as importantes questões relacionadas a conteúdo e a metodologia não sejam dissociadas dos fatores éticos e políticos que as acompanham (APPLE, 1987) (APPLE & GANDIN, 2012, p. 621-639).

Em suma, nos interessa entender de que maneira, nas lutas políticas que se estabelecem em torno da definição curricular, o CEM garante a produção de um currículo próprio, diferenciado daquele em curso em outras unidades que oferecem a EJA, na rede municipal de Juiz de Fora. Quem são aqueles e aquelas que participam desses processos? Quais finalidades pedagógicas e políticas estão em disputa? Quais estratégias são inventadas pelos atores políticos em ação para buscar garantir desenhos curriculares próprios para o atendimento que a escola oferece?

Embasados em Michael Apple (1982, 1999, 2006), nosso interesse é superar análises que configuram o currículo apenas como resultado das determinações externas à escola. Nosso propósito é compreender o processo sócio-histórico de definição do currículo praticado na escola especificada, na relação com contextos mais amplos e em face dos dinamismos e contradições que marcam a ação daqueles que, a partir da instituição escolar, negociam desenhos curriculares para a EJA, no período definido na pesquisa.

Dessa forma, visamos melhor compreensão acerca da agência da escola e de seus atores sobre os vieses do campo do currículo, considerando suas mais diversas dimensões. Tal tarefa se constitui um empreendimento científico dos mais ousados que requisita, pois, amplitude e enfoques relacionais, além de recursos das variadas áreas do conhecimento. Portanto, adentrar nesse universo das dimensões curriculares nos habilita ao melhor entendimento dos reveses históricos, políticos e sociais que o perpassam, consubstanciando o olhar para o enfoque dado na pesquisa em questão: como o currículo se estruturou e como foi

seu processo de (re) organização, no decorrer da trajetória de uma determinada unidade escolar (processo sócio-histórico), capaz de a manter em destaque como referência de EJA na cidade de Juiz de Fora - MG?

O preconceito, a ausência de investimento, as políticas de descontinuidade, a invisibilidade e o olhar atrelado à suplência que ainda pairam sobre a modalidade enfocada exercem forte influência sobre o modo como se conduzem os processos de produção de políticas curriculares próprias para o segmento, por isso as pesquisas na área tornam-se extremamente válidas e necessárias, visando à recondução do olhar para essa vertente, bem como das estratégias que se implementam no âmbito da concretude das escolas, indo na direção daquilo que Miguel Arroyo considera ser fundamental reconciliar na análise crítica, conforme pontua na citação em destaque,

O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa (ARROYO,1999, p.144).

Daí a vital necessidade de análise dos vieses sócio-históricos que impactam na (re) condução das propostas curriculares nas instituições de EJA, em especial sobre aquelas que ousam subverter práticas já instauradas e arraigadas a preceitos tradicionalistas, desconsideradores das vivências do público atendido. Como a obra de Michael Apple (2008) testemunha, é crucial investigarmos “as disputas entre grupos dominantes e subalternos para definir o que conta como conhecimento” (p.13) e, nesse bojo, compreender os limites das ações dos grupos envolvidos na construção curricular de experiências inovadoras, a fim de que sejam melhor compreendidas as práticas curriculares que carregam a marca de interesses emancipatórios, como é próprio do campo da Educação de Jovens, de modo a não atermos as produções acadêmicas à denúncia do poder que se reproduz nas práticas tradicionais que, hegemonicamente, qualificam o trabalho que a escola desenvolve.

Segundo Apple (1982, p.96), no momento do alavancar da industrialização, que demandava mão de obra específica, no início do século XX, nos Estados Unidos, havia milhares de pessoas excluídas do contexto escolar, às margens da sociedade e desprovidos de esperança. Obviamente essa realidade, no dado período, se repercutiu mundo afora, delineando um quadro macro de exclusão. Chegamos, por exemplo, no Brasil, na década de 1950 - tempo que Paulo Freire desponta como intelectual militante ocupado com a educação popular e a Educação de Adultos – diante de um cenário educacional que trazia dados

estrangeiros sobre pessoas não alfabetizadas, com uma percentagem altíssima desse contingente.

Vale destacar que a chegada ao século XXI é marcada por uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, figurando os seguintes dados:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Ao observar registros mais recentes, verifica-se que a taxa do chamado “analfabetismo absoluto” no Brasil ainda é muito alta. Como ocorre com os dados internacionais, o analfabetismo não atinge a todos da mesma forma – isso é imperioso ressaltar. Conforme asseverado por Oliveira (2022),

Decorridos mais de 150 anos do primeiro censo demográfico, o analfabetismo absoluto, como medido pelo IBGE (resposta negativa à pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples?) ainda está presente em todo o país. Em 2021, em todo o território nacional, quase 9,9 milhões de pessoas, a partir dos 15 anos de idade, declararam não saber ler e escrever um bilhete simples. Em nível Brasil, é possível eliminar o analfabetismo absoluto nos próximos três anos? Embora tenha havido uma queda significativa no número de analfabetos entre 2012 e 2021 (quase 3,3 milhões de pessoas), pode-se afirmar que, mantida a tendência de diminuição no número de analfabetos absolutos observada nos últimos nove anos (Gráfico 1), a erradicação do analfabetismo absoluto até o final do atual PNE não ocorrerá, uma vez que a média de aproximadamente 363 mil analfabetos por ano é um quantitativo insuficiente para alcançar os 9,9 milhões de pessoas não alfabetizadas até 2024 (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

A fim de corroborar suas explicações, Oliveira (2022) complementa com um gráfico:

## Gráfico 8: Número absoluto de pessoas alfabetizadas (15 anos ou +). Brasil (2012 a 2021)



Fonte: OLIVEIRA, 2022, p. 9.

Retomando as reflexões da relação entre estudo e mercado de trabalho, diante do processo de industrialização dos países capitalistas, se impõe a necessidade de “capacitar” os trabalhadores, inaugurando-se, ali, uma maior preocupação com a organização curricular. O direito de/à escola é, assim, tanto resposta à emergência de sociedades que se industrializam e urbanizam e que demandam a formação de um novo trabalhador e de novas subjetividades, como também da luta dos movimentos populares em torno do direito à educação. É no contexto dessas considerações, que Apple (1982) problematiza, de forma dialética, as relações entre escola e sociedade, assinalando, neste âmbito, as formas dominadoras e de poder, impostos socialmente na definição do que se convencionou trabalhar na seara educacional, em termos de conhecimento, valores, normas e todas as mensagens subliminares que operam no contexto do currículo oculto. Neste campo, se encontram as relações de poder que configuram as disputas e as definições acerca de quais textos de saber se instituem como oficial - nesse jogo, o conhecimento de determinados grupos de interesse são afirmados, desprestigiando-se os demais. Delineiam-se, por consequência, de modo preponderante, as relações de poder determinantes da supremacia de grupos dominantes que, detendo tal força, detêm também o respeito, o controle, o estatuto de verdade e legitimidade do saber e do ser, enquanto aqueles que não o possuem, figuram de forma marginal e precarizada. Em suma, na obra de Apple poder é uma categoria central para entender o fenômeno curricular.

Publicada em 1989, a obra *Educação e Poder*, sob autoria de Apple, foca, portanto, sua análise nos processos de convencimento ideológico desencadeados por meio das interações pedagógicas e curriculares que acontecem e se desenvolvem no cotidiano das escolas. Nestas ocorrências diárias, pode-se observar, e até mesmo sentir, os efeitos dos mecanismos de convencimento ideológico e dos jogos de poder e resistência que ali se



instauram. Em uma escola pública, espaço de conflito e contestação, o código educacional ofertado aos discentes é hegemonicamente o código pertencente às classes dominantes, sendo possível visualizar crianças, jovens, adultos e idosos tentando, muitas vezes sem sucesso, assimilar o código considerado legítimo; e outros tantos educandos se negando e resistindo à assimilação deste código (re)produzido, legitimado e culturalmente valorizado pela sociedade.

Como a educação escolar é função estatal, pela Constituição Federal, Apple (1989, 1995, 2000, 2006) nos provoca em sua análise a entender de que maneira o currículo se institui com base na ação do Estado. Através da leitura desse curriculista, se demonstra, em várias instâncias e com exemplos concretos, não apenas como as lutas que permeiam o Estado se dão em termos de classes sociais, mas também de que forma dinâmicas de gênero e raça perpassam o Estado e suas políticas educacionais. No trabalho de Apple, o Estado é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos que se aliam entre si, a partir de objetivos comuns e lutam para que estes se tornem hegemônicos. É no Estado que se materializam as disputas entre as alianças hegemônicas. Ao compreender a seara estatal como permeada por disputas de poder e como, não somente, sendo dirigido por um grupo dominante, tem-se uma perspectiva mais complexa do âmbito estatal.

Agora, Apple (2009) prima em produzir um contexto de inteligibilidade teórica, em que a ação política e administrativa do Estado não se concretiza sem mediações, sem contradições e sem a agência dos sujeitos que disputam outras perspectivas acerca da educação escolar. Isto é, a análise de como as políticas curriculares superam uma lógica de ação vertical. No arcabouço do processo de projetar o currículo, emergem perspectivas que afirmam a importância de considerar os saberes de experiência dos educandos e vislumbram novas possibilidades.

Sob esse prisma, reportemo-nos a 1960, momento em que se acentuava a discussão sobre o abismo que existia entre pobres e ricos. Esse processo de dominação que reforçava as políticas, na lógica capitalista, de exclusão social e cultural, estão cada vez mais acentuadas décadas depois (GOHN, 2002). Torna-se preciso fortalecer a discussão acerca da participação democrática na tomada de decisões sobre a compreensão do que é o sujeito, a sociedade, a cultura e participação consciente, impulsionando ações que nos levem a refletir a respeito da nossa condição no mundo, nossa emancipação frente aos desafios que nos afrontam diariamente. Sobre isso se manifesta a autora:

É interessante observar que estas análises sobre a “governabilidade” da educação colocam-na, agora, menos como um direito e mais como um serviço; fala-se em forças dos atores, mas não se fala da força política desses atores para reverter o

quadro de miséria e de exclusão social que as políticas neoliberais geraram em todo continente latino-americano. Para que se fale de força política, deveriam ser priorizados também outros processos, tais como o da formação da consciência crítica e a organização daqueles setores. (GOHN, p. 70).

Ao se focar a EJA, por se tratar de uma modalidade cujo objetivo é enfrentar a exclusão e a desigualdade social, visualizamos um campo repleto de desafios contemporâneos, tendo em vista que a própria CEB nº 11/2000, aprovada em 10 de maio do ano de 2000, destaca que esta modalidade não é mais aquela analisada como uma forma de educação para simplesmente suprir a escolaridade dos cidadãos; mas sim, reparadora dos danos e direito de quem dela necessitava em idade regular e que a ela não teve acesso, pela ineficácia de uma política pública de acesso e permanência desses educandos em alta vulnerabilidade. Analisar tais prerrogativas nos possibilita entender os avanços em prol do segmento, no decorrer dos anos, que viabilizaram uma mudança no olhar sobre o público por ele atendido. Nesta perspectiva, a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, afirma que a oferta dessa modalidade de ensino deve atentar-se para,

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (art. 5º) Relatada a conjuntura, essas linhas se justificam, pela necessidade do currículo escolar para a EJA ter, assim como as demais propostas curriculares em outros níveis, uma especificidade para atingir o público ao qual se destina, dialogando com os contextos em que estes alunos matriculados vivem. É necessário levar em conta as características das comunidades, o currículo não é algo adaptável, é um organismo vivo que deve ser pensando pela comunidade, vivido e sentido em sua plenitude pedagógica (CNE, 2000).

A necessidade de um olhar atento às especificidades da EJA está explícita nos trechos dos documentos supracitados e revela o quanto, no decorrer do tempo, as formas de tratá-la foram sendo aprimoradas e articuladas aos processos das demais modalidades. O grande desafio, mesmo após o advento desses aparatos legais, estava (e ainda está) em se instituir processos de seleção e mediação de saberes, práticas e metodologias que, de fato,

contemplem as peculiaridades da EJA. Entender o currículo como algo vivo e em constante processo, portanto, reforça a importância de se analisar experiências exitosas no campo.

Considerando as questões elencadas, recorremos às premissas freirianas. Freire (2013) pontua que a escola democrática só se realiza em um espaço/tempo no qual são elaboradas e postas em prática as políticas curriculares. O autor critica severamente os “pacotes” curriculares que se tornam barreiras prescritivas e silenciam os docentes, privando-os de liberdade e autoridade, em seu fazer docente no chão da escola. Salienta, inclusive, que a liberdade e as autoridades docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores. Ou seja, as práticas, no caso da Educação de Jovens e Adultos, os conceitos e os valores que a instituição estipula e defende para serem ensinados, no labor diário dos mestres, ocorrerão sob a influência desse currículo, que orienta, modela e limita a autonomia dos mesmos, fazendo com que estes “se comportem como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas”. (SACRISTÁN, 2013, p.20).

O compromisso social da escola na formação de cidadãos para o pleno exercício da cidadania perpassa, então, pela necessária convivência entre a construção curricular e disputas, tensões e contradições, vitais no cenário educacional. Esse antagonismo, contradição e interlocução reforçam a ideia da organização de um currículo que prime pela formação integral do indivíduo, capaz de contemplar os educandos quanto às suas aspirações e realidades cotidianas, considerando suas vivências, garantindo uma ação qualitativa pautada nos princípios legais e consideradores do meio em que vivem os sujeitos, público-alvo da EJA. Neste sentido, o trabalho escolar é desafiado a se comprometer com a formação plena, considerando o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral, durante todo o processo de escolarização. Perspectivados por esses princípios, é possível afirmar que o planejamento do currículo, no âmbito escolar, se realiza pela junção dessas forças antagônicas que se digladiam, protagonizadas pelos diversos sujeitos que compõem o cenário educativo, amparando-se no Projeto Político Pedagógico – PPP, cujo compromisso é assegurar aos educandos o direito à aprendizagem, propiciando-lhes condições de buscar informações, nas mais diversas fontes. O empenho desta pesquisa se justifica, pois, nesta vertente: observar de que forma ocorreram as (re) configurações curriculares no CEM, preservando-se a polivalência da oferta e a garantia de um currículo centrado nos sujeitos da EJA, conforme percebido, inicialmente.

Compreender melhor como se orquestraram os movimentos no interior desse Centro de EJA, em que se confrontavam (e ainda se confrontam) disputas, tensões, propostas

diferenciadas, polivalência e amplificação das possibilidades de atendimento torna-se de tamanha relevância, no sentido de se permitir ampliar as experiências exitosas neste reduto. O (re) pensar das práticas que se realizam, constantemente na escola, nos instiga, enquanto pesquisadores, a entender esse percurso e as estratégias que fizeram do CEM uma escola singular, elevando-a ao patamar de referência. Tal (re) pensar emerge, ainda com maior significação, em uma sociedade marcada por desigualdades e violência, como bem destacado por Apple (1982):

Na escola há cada vez mais violência e vandalismo. O currículo parece estar fora de contato com a realidade e a história de sua gente. A comunidade sente, justificadamente, que tem pouco poder de decisão no que se passa na instituição que deve educar seus jovens. (APPLE, 1982, p. 96).

Enfatiza-se, sob tal premissa, a relação dialógica, imprescindível na dimensão do debate relativo ao campo curricular. Não se trata, pois, de enxergá-lo como uma realidade abstrata ou um elemento estático. Internamente, no bojo do sistema educativo, em ocorrências específicas, o currículo expressa as forças e interesses que disputam finalidades educativas e versões legítimas de saber e de ser. Desse modo, passa a ser compreendido sob uma lente ampla, muito além da mera prescrição.

O fato de se caracterizar o currículo como fruto de intervenções políticas, oriundas do contexto político-administrativo que promovem regulação e, por conseguinte, possuem um acentuado poder de intervenção, sendo conseqüentemente, definidor de realidades, induzem à ideia de que este é determinado nessas instâncias. De fato, o poder a que Gimeno Sacristán (2000) caracteriza como o âmbito político-administrativo, ao buscar compreender o complexo e multidimensional funcionamento do sistema curricular, não deve ser prescindido na interpretação do currículo. Assim, trazer à tona o assunto ‘currículo’, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), reafirma se tratar de uma “confluência de práticas” em que “se entrecruzam múltiplos tipos de práticas ou subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc.” (p.101).

Em relação ao Currículo formal, este se origina nas instâncias políticas e administrativas. Conforme esse estudioso, são elas que definem os princípios e finalidades curriculares, com seus códigos, conteúdos e orientações e, como já mencionado, tem seu embasamento no arcabouço legal, nas políticas e diretrizes educativas e curriculares. Relevante se faz, então, perceber que o ensino que se realiza na sala de aula deve estar vinculado às prescrições legais, tendo em vista ser estas que norteiam, normatizam e

direcionam os caminhos da prática educativa e da formação das novas gerações. Neste sentido, não é uma dimensão de menor valor que possa ser ignorada, considerada pretensamente burocrática ou neutra, percebida como desvinculada da realidade da escola e da vida; ao contrário, ela é determinante, por refletir posições, valores e ideais a serem consolidados na prática. Tal dimensão reflete intenções com seus valores que denotam a concepção de humanidade, de mundo e sociedade que se deseja formar e construir.

Entretanto, também se torna imperioso considerar que, mesmo reconhecendo e legitimando a força desse arcabouço legal, deve-se ter em mente que a legislação não é “camisa de força”, pois sempre há o espaço de autonomia relativa, da ação humana transformadora que pode e precisa provocar mudanças, reflexões e discussões, constituindo-se, dessa forma, o ponto de partida para a ação e reflexão.

Contudo, como assevera Sacristán “os professores também fazem política desde baixo” ou, dito de outro modo, rompem a linha política imposta desde cima, ainda que dentro de certos limites”. (SACRISTÁN, 1982, p. 170). Mais uma vez em seus termos, “Os espaços escolares são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada pelos currículos, impostos de fora às instituições escolares” (SACRISTÁN, p.166). Assim, para esse curricularista a ação da escola e dos professores, na modelagem do currículo, é ativa e relativa. Ou seja: o professor é um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, sendo, portanto, um agente ativo e determinante no processo de desenvolvimento curricular, constituindo-se um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que os estruturam, o que acaba por condicionar toda a gama de aprendizagem dos discentes.

### **3.2. O CEM em contexto: Elementos relevantes na análise do processo sócio-histórico**

É a partir desses contornos de inteligibilidade que procuramos entender como os agentes ativos, que trabalharam no CEM, atuaram, de modo a configurar uma oferta curricular polivalente diferenciada. Ao projetarmos esse olhar ampliado sobre o objeto central da análise em questão, torna-se claramente perceptível o entendimento de que o currículo não é simplesmente um terreno pedagógico e cultural, mas também político, no qual relações de poder determinam seus conteúdos e formas.

O mergulho nas entrelinhas históricas do CEM desnuda uma série de questões que propiciam visualizar muitas das tessituras pedagógicas e de gestão que marcaram o estabelecimento, no decorrer do tempo, possibilitando enxergar elementos relevantes em seu contexto para melhor compreensão dos percursos responsáveis por uma proposta curricular de

tamanha singularidade.

A atividade laboral docente torna-se uma ação em ocorrência no contexto institucional, colocando sua prática como, inevitavelmente, condicionada. Portanto, a ação observável, é fruto da modelação realizada pelos educadores, no âmbito de campos institucionais de referência. Os estudos acerca de como tomam decisões desconsideram, muitas vezes, o fato de que, para eles, as possibilidades de escolha estão, de certa maneira, prefiguradas, dentro do campo de atuação: isto é, as decisões não ocorrem no vazio, mas sim no contexto de sua realidade laboral, em uma instituição com normas de funcionamento, com marcas da administração, da política curricular, bem como pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se acata, sem discutir. Considerar essa ótica, pois, se faz extremamente necessário, ao se enfatizar, sobremaneira, a importância dos professores na qualidade do ensino (SACRISTÁN, 1982).

Repensar o currículo é imperioso, na medida em que nos permite compreender os embates que se dão entre os interesses dos grupos dominantes de instituir arquiteturas rígidas que, em geral, não atendem às experiências sociais e culturais dos educandos que estão na escola e, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos e perspectivas como as assinaladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) que estabelecem sensibilidade quanto à história pregressa dos educandos da EJA, considerando as especificidades, durante as abordagens e também atenção quanto às propostas curriculares para a referida modalidade, conforme destacado anteriormente, neste capítulo.

Assim, a partir da distribuição desigual dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola acaba por reproduzir as desigualdades que estruturam a sociedade de classe capitalista. Sob essa dimensão, as contribuições de Apple (2006) nos auxiliam a entender a extrema validade da análise conjectural, pois o primeiro ponto a se considerar, neste tipo de estudo, é a análise relacional, tendo em vista que o autor afirma estar toda a sua obra relacionada a tal princípio, que, de acordo com suas colocações

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44).

De acordo com a citação, o conceito se clarifica e demonstra que, em uma pesquisa que leve em conta a análise relacional, torna-se crucial examinar as relações

entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo – bem como os diferentes agentes que a compõem, contextualizando as ocorrências. Segundo o autor, a análise relacional é uma posição epistemológica na qual se opta por ver o mundo através de múltiplas relações e categorias. Esta é uma postura crítica, que analisa o objeto de estudo, considerando o exame das posições econômicas, culturais e políticas ocupadas pelos grupos na sociedade. Há a exigência, sob esse viés, que um mesmo objeto seja examinado de diferentes pontos de vista, colocando-se, em relação, o máximo de dimensões envolvidas no foco analisado. Com referência ao Estado, Apple (2013) defende que, adotando-se a análise relacional, urge buscar ferramentas para a compreensão dos elementos e relacionamentos que fazem parte do Estado e que são produzidos na relação com ele.

Eis que essas considerações nos conduzem a questionamentos vitais, na arena do currículo, capazes de fomentar os meandros da pesquisa e a busca de compreensão dos eventos: como no âmbito das negociações que a escola realiza, interna e externamente, para formular sua proposta curricular dada autonomia relativa e ativa é garantida? Como se processam os movimentos de mudanças das políticas educacionais, no interior das escolas? Tais rearranjos ousam subverter a ordem vigente, alavancando novos contornos e ampliando a possibilidade de atendimento concreto aos educandos, em especial aos estudantes componentes das turmas de EJA?

Essas indagações nos impelem a questionar em que dimensões no território em contestação e disputa do currículo a escola foi capaz de enfrentar a lógica etapista e fragmentada da seriação, favorecedora do acúmulo de informações desconexas, desprovidas de sentido para os alunos e, em geral, desvinculadas do contexto social em que estes se inserem. Se e como a reflexão a respeito de qual currículo colocar em prática, de modo a contribuir na (re) construção da identidade sociocultural dos educandos da EJA configurou-se como critério seletivo da forma de se organizar o currículo da escola. Como, levando-se em conta o tempo do recorte da pesquisa, a escola enfrentou os diversos desafios que cercam a complexa tarefa de repensar as configurações curriculares e convidar seus educadores e educadoras a formularem desenhos curriculares que considerem as experiências prévias do público ao qual atende e, nesse movimento, se tornar referência, ao ousar práticas e materiais pedagógicos alternativos e de (re) significação contextual, problematizando suas intervenções cotidianas.

Ao se focar centralmente o currículo como terreno teórico da pesquisa, é preciso considerar que sua conceituação é palco de disputa estabelecida, inclusive, no tecido da história, como já pontuado. Sem adentrar na seara desse debate epistemológico, apoiamo-nos, mais uma vez, no importante curriculista Michael Apple (1982; 1995; 1999), de forma a

definir o campo curricular como um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental, (...) como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído (Apple, 1999:210), como já detalhado neste trabalho.

Buscar compreender o que se passa dentro e fora das instituições escolares é um exercício fundamental nessa empreitada, pressupondo uma análise relacional e complexa, conforme já citado, que requisita conhecer o contexto, a história e a dialética das situações, propiciando vez e voz aos educandos e profissionais que atuam no universo educativo. Diante disso, é impraticável ficar alheio ao determinismo social e à prática reprodutora que torna a educação uma prática adaptativa ao discurso social.

Até a década de 1980, a avaliação educacional e o currículo sofreram fortes influências de propostas tradicionais de currículo, identificadas com vieses do eficientismo social e da racionalidade Tyleriana (LOPES E MACEDO, 2011), com um currículo marcadamente tecnicista, em que os conhecimentos e saberes dominantes focavam mais as questões técnicas e administrativas, concebendo o currículo como um instrumento aparentemente neutro, desvinculado da reprodução econômica e cultural, tão marcadas no seio social. Acepção contra a qual Apple (1982) claramente se opõe, ao afirmar que:

(...) os modelos sistêmicos da administração não são neutros. Seu próprio interesse constitutivo está basicamente em efetuar e manter o controle técnico e o rigor científico, nisto se constituindo também sua consequência social (...) visam, fundamental e inalteravelmente, às regularidades do comportamento humano; a linguagem das diferenças individuais opera no sentido oposto. É, pois, essencialmente manipulativo (...) tem mais a ver com o positivismo do século XIX que com os discursos científico e filosófico atuais (APPLE, 1982,p. 53).

O trecho acima representa uma denúncia da negação de conflitos sociopolítico-culturais e de elementos que permitem uma tomada de consciência dos indivíduos, no que tange às desigualdades sociais da realidade educacional e econômica. Essas considerações nos impelem a refletir sobre: não é urgente problematizar os currículos e ações oficiais, a fim de desmascarar conteúdos ideológicos latentes? Esse conhecimento e avaliação a quem pertencem? É selecionado por que sujeitos? Quem determina sua forma de organização e transmissão? Está a serviço de que interesses e grupos?

Há tempos se discute a respeito de tais questionamentos que consolidam uma outra indagação mais aprofundada: os atores sociais que fazem a escola, contentam-se com a reprodução de um currículo cujo foco paira sobre o planejamento racional e manipulável das aprendizagens, contribuindo para a formação de alunos com uma postura essencialmente passiva e receptiva, delineando uma estratégia fabril e desconexa do cenário e da



contextualização histórica das ações?

Nos trabalhos de Apple (1989, 1995, 2000, 2006), como já mencionado e, aqui, oportunamente ratificado, o Estado é entendido como não neutro, formado por diferentes grupos que se aliam entre si, baseando-se nos mesmos objetivos e lutam para que estes se tornem hegemônicos. É no Estado onde se materializam as disputas entre as alianças hegemônicas. Consolidando tal compreensão, tem-se uma noção mais ampla de toda essa conjuntura e seus efeitos nas políticas curriculares praticadas na escola. É com base nesse entendimento que Nicodemos e Cassab (2022, p.07) nos alertam que

é preciso enfrentar leituras analíticas que assinalam uma lógica vertical das reformas educacionais e curriculares como algo que se realiza sem mediações, isto é, como se no domínio das implementações que se estabelecem nos diferentes contextos, não houvesse agência dos atores sociais que atuam no terreno das políticas educacionais e das práticas curriculares que as concretizam (NICODEMOS & CASSAB, 2022, p. 07).

Uma melhor compreensão das relações e processos que se engendram no âmbito escolar é que possibilitará o descortinar dos processos de fabricação curricular, que passa pelo entendimento da distribuição dos tempos e espaços escolares; da seleção e organização e gradação dos conhecimentos no curso da escolarização, das dualidades e contradições que marcam a relação com as exigências formais dos órgãos exteriores à escola, como se processam os valores transmitidos e vividos, enfim perceber como se compõe a complexa teia vital de uma instituição escolar. Nesse movimento, compreender-se-ão as relações de poder, de subordinação e de resistência presentes na sociedade, que encontram eco nas formas de organização e funcionamento, no interior dos estabelecimentos escolares.

No esforço de entender esse verdadeiro rito processual, Michael Apple opera, a partir de sua célebre obra *Ideologia e Currículo* (1982), com a noção de hegemonia. Para tal, baseia-se nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, para entender as relações entre hegemonia e senso comum. Em seus termos,

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39, grifos do autor).

Perceber a ideia de saturação como a centralidade do pensamento de Apple é fundamental por repelir, primeiramente, uma concepção da noção de hegemonia enquanto falseamento da realidade, uma manipulação, pois implica um trabalho cotidiano dos grupos de interesse para que a consciência seja saturada, fazendo, assim, com que a forma como se vê e se interage com o mundo educacional, econômico e social, bem como as interpretações que se faz através do senso comum, tornem-se a única maneira possível de compreender o mundo. O senso comum é contraditório, fragmentado e possui diferentes visões. É também uma arena de disputa. Apple (2006) destaca, a partir dessa premissa, que os grupos hegemônicos lutam diariamente para que os seus elementos continuem tendo sentido na vida prática e, assim, sigam pertencendo aos discursos que formam o senso comum.

Por meio da percepção desse antagonismo e das questões inerentes ao senso comum e o pensamento científico, na seara do trabalho de Apple (1982, 2006), sobretudo, emerge o necessário entendimento de que os elementos técnicos e metodológicos não devem nortear, de forma exclusiva, o debate sobre o currículo, inclusive em função da urgência de enfrentar possibilidades que dissociam questões técnicas e metodológicas das questões de poder. Não existe forma sem conteúdo. Estes se constituem como imensos desafios para a instituição escolar, bem como para todos que se propõem ao estudo da questão curricular. De acordo com Apple (2006), há determinações políticas, sociais, culturais e econômicas que recaem sobre a seleção cultural do currículo, o que lhe confere a característica de ser culturalmente determinado, historicamente situado, não podendo, pois, se desvincular da totalidade social. Nesse sentido, Apple (1982) destaca a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Valendo-se da noção de currículo oculto<sup>20</sup>, visou demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. Conforme o autor, o currículo oculto nas escolas reforça as normas que cercam a natureza e os usos do conflito. Os educandos aprendem, não só o conteúdo explícito no currículo, mas também regras, formas de convivência, valores, não explícitos de forma clara, mas cujas aprendizagens são componentes desse denominado currículo oculto.

É preciso que se atente ao fato de que a disputa em torno das finalidades escolares e da seleção de saberes relevantes é uma tarefa complexa, tendo em vista que esses se relacionam a interesses, posicionamentos, conflitos entre blocos de poder que, no interior do

---

<sup>20</sup> Currículo oculto - O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2005, p. 78).

Estado, formulam as políticas educacionais e curriculares.

A perspectiva de Michel Apple (2015) para os estudos das políticas educacionais indica diferentes grupos de interesses que fazem o Estado disputar a hegemonia no processo de definição das políticas. O autor examina os modos pelos quais o terreno social e cultural da política educacional e do discurso foi alterado “no chão da escola”. Sob tal ótica, defende a necessidade de estabelecer conexões mais próximas entre nossos discursos teóricos e críticos, por um lado, e as transformações reais que estão, na atualidade, deslocando políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente direitistas, por outro. O autor destaca que:

de fato, pesquisa, política e prática educacional críticas exigem ruptura com o senso comum. No entanto, a construção de novas teorias e visões utópicas é importante. É igualmente crucial basear essas teorias e visões numa avaliação não romântica do atual terreno material e discursivo. O senso comum já começou um processo de alteração radical, mas não em direção ao que muitos educadores críticos achariam estar de acordo com os seus desejos (Apple, 2006; Apple, 2013 apud Apple, 2015).

Um dos principais argumentos apresentados pelo autor é de que a liderança global na política educacional é exercida por uma aliança conservadora ou pelas posições que são fortemente influenciadas por esta aliança, ainda que aquele ocupante do poder declare sua posição social democrata. Mas Apple (2015), denota preocupação de não querer transparecer que essa coalizão de forças seja imperiosa, destacando a existência, em nível local, ao redor do globo, de variados programas e possibilidades contra hegemônicas. Reforça a análise de como forças ultraconservadores e neoliberais afetam o trabalho das instituições, mas também enfatiza o papel de muitos atores educacionais (professores, gestores, sindicatos, sindicalistas, dentre outros) e mesmo de determinados estabelecimentos de ensino que trabalham na perspectiva emancipatória.

Apple (2015) ressalta, ainda, o fato de muitos grupos de pessoas não terem sido integrados sob o mesmo conjunto hegemônico da aliança, diante de um número considerável de dilemas estruturais, financeiros e políticos, criando vários exemplos da própria possibilidade da diferença e assinalando, fortemente, que as políticas e práticas educacionais não caminham em uma direção unidimensional. Exalta a questão de que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido, o que é de fundamental valor para demonstrar a importância de entendermos como as escolas e seus atores sociais movem-se diante dos limites e das contradições dos sistemas curriculares, educacionais e societários.

Diante das considerações, vale enfatizar que o processo de seleção, organização e mediação de conteúdos e práticas, trabalhados na seara escolar, atrelado ao campo das disputas em torno das finalidades educacionais e sociais da escolarização, está diretamente ligado à discussão sobre currículo. A seleção é realizada dentre os conhecimentos possíveis dos educadores e os estudantes aprendem, não somente o que lhes é oferecido, bem como o que é excluído, visto que, no contexto do ensinar e aprender, em âmbito escolar, aprende-se muito com as experiências dos docentes e discentes, assim como com nas relações que, entre eles, se estabelece. Nessa perspectiva, importante destacar a fala de outro curriculista, Sacristán (1998), segundo o qual

a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que de outros (SACRISTÁN, 1998, p. 62).

A referida afirmação corrobora as considerações aqui elencadas. Aprofundando ainda mais o debate, remetemo-nos a Apple (1995: 101), ao afirmar que “enquanto os textos dominarem os currículos, ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade”. Sob tal acepção, define-se o currículo enquanto expressão das relações sociais de poder, reafirmando-se que o conhecimento corporificado nele como oficial representa a soma dos interesses de grupos específicos. Entretanto, convém destacar que, de acordo com Apple (1999: 19), o poder não é simplesmente um conceito negativo, pois:

Pode, certamente, ser usado para dominar, para impor ideias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas (APPLE, 1999, p. 19).

Assim, o movimento feito pelo CEM, mesmo implicitamente, relacionado à reunião, discussão, elaboração e implementação de uma proposição de oferta curricular polivalente para o atendimento na EJA, carrega em si as contradições e dualidades que conformam o jogo político, cultural em torno da construção do currículo escolar.

Nesse jogo, estão em disputa as leituras acerca de quem são os educandos e o tipo de aluno/trabalhador/subjetividade a ser formado por aquela instituição específica. Por ser um local de entrecruzamento de expectativas, culturas, valores, sobredeterminações sociais e econômicas, historicamente definidas, e agências humanas, em que o currículo é um artefato

que traduz e é traduzido pela identidade da escola, nos limites de atuação que negocia com os demais âmbitos componentes do sistema curricular, o sistema educacional e a sociedade. A construção curricular, além de permeada pelas disputas em torno do tipo de sujeito que quer formar, revela, portanto, os projetos educativos e os textos de saber que os concretizam, isto é, os conflitos de interesse em uma dada sociedade e os valores que regem os processos educacionais. Ressalta-se, diante disso, novamente, a função do currículo como ponto central para o entendimento de como as escolas funcionam. Assim, todo projeto educativo também se constitui um projeto curricular por expressar a função da escola.

A fim de ratificar considerações anteriores, segundo Apple (1989), as instituições escolares acabam favorecendo a manutenção de privilégios por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos, definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido, propiciando a criação e recriação de uma cultura dominante eficaz.

Moreira e Silva (1994) analisam, da seguinte forma, o vínculo entre currículo e cultura

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 26).

Nas discussões sobre escolarização, sempre se fez presente a relação entre escola e cultura, com as devidas conotações diferenciadas. Tradicionalmente, a cultura não era posta como terreno contestado, mas independente do contexto histórico, a função de transmissora de cultura ou de elementos culturais era visível. No entanto, importante frisar que os teóricos críticos consideram a escolarização como um empreendimento político e cultural, salientando o espaço escolar, não apenas como local de instrução, mas sim uma espécie de arena cultural, em que se fazem presentes, de modo permanente, um processo de colisão, uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais. Esse é o caso de Michael Apple, o qual referenda, teoricamente, e orienta a produção do presente estudo. A escolarização, para Apple, é uma forma de política cultural e sempre representa uma preparação e legitimação de formas singulares de vida social, tendo em vista que “nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem” (APPLE, 1989, p. 26). O autor complementa, afirmando que a escolarização tem falhado em sua promessa de igualdade, não oferecendo, na verdade, oportunidades para um grande número de

estudantes se tornarem cidadãos críticos e ativos, desvelando as formas pelas quais o currículo, o conhecimento e os métodos dependem do mercado corporativo e da economia, ocorrência que dá ênfase conferida a lógicas neotecnicistas e gerenciais de educação.

Na verdade, o que Apple salienta como "questionamento" é a evidência de que o processo de legitimação cultural não se dá de forma direta ou indissolúvel. Em diversos momentos, a "cultura dominante" é questionada, rejeitada, fragmentada e, inclusive transformada, porque os poderes diluídos e desigualmente distribuídos nos espaços escolares e sociais são consequência, tanto de uma reprodução econômica e cultural quanto de movimentos de resistência, contestação e luta. De acordo com Apple (1989, 1986b, 1999), a escola funciona não somente como um sistema de reprodução, mas também e, principalmente, como um sistema de produção e distribuição. Esse *locus* do conhecimento exerce, na vida dos indivíduos e da sociedade como um todo, funções contraditórias e complexas. As palavras função e reprodução, na perspectiva do autor, ganham uma conotação diversa de outras utilizadas por teóricos funcionalistas e reprodutivistas. Ao se debruçar sobre o ato de desvendar o funcionamento da escola, o sociólogo está tentando compreender os processos ocorridos no espaço escolar, do ponto de vista da contestação e do conflito, ou seja, de um funcionamento antagônico e, às vezes, "não funcional" da escola e da sociedade. Não caberia, nas análises de Apple, a definição funcionalista de coerência do sistema e de desvio.

Considerando os aspectos aqui elencados, como definir o principal elemento caracterizador do aspecto de contestação inerente ao campo curricular? Sob essa ótica, novamente apoiamo-nos em Apple, argumentando que as relações de poder explicitadas ou não no espaço da escola e também fora dele, são provocadoras, tanto de desigualdades quanto de resistências. Essas marcas de poderio, certamente, não representam apenas a força hegemônica de um grupo sobre outro, entretanto possuem um caráter dúbio: social e pessoal. Maximizando tais considerações, o poder retrata o esforço e o exercício de uma pessoa ou de um grupo que visa estimular ou criar condições para que o convencimento de ideias, atitudes e crenças ocorra. É preciso considerar, contudo, que as relações de poder se estendem para além do descrito como supremacia de um grupo sobre outro. Na visão de Apple (1989, 1999), inexistem oposições binárias entre poder e não poder, ocorrendo, sim, um complexo de relações, em que o poder se instaura, cotidianamente, mesmo que em formas e conteúdos diversificados, visíveis, embaçados ou invisíveis. Todas as relações são relações de poder, com força para a mobilização de pessoas e de grupos a agir e a criar espaços e sociedades com especificidades próprias do momento socio-histórico e das "condições de possibilidade" que o dado momento impõe.

A compreensão de como se processam as relações de aceitação ou rejeição na escola é imprescindível nessa análise. Fato é que o currículo, conforme Apple (1999) o define, constitui-se um campo contestado e o conhecimento veiculado pelos textos escolares, nos discursos, nos gestos e no ambiente educacional, caracteriza-se como um conhecimento específico e particular. Assim, ratificamos a premissa de que a educação e o poder estão na verdade, imbricados, revelando-se, portanto, indissociáveis. A ênfase dada nos discursos da atualidade acerca de as histórias das minorias e seus conhecimentos particulares compõem os currículos escolares, mostram, mais evidentemente, este entrelaçamento. Diversas estratégias de luta são traçadas por diferentes grupos sociais, a fim de terem sua cultura reconhecida e legitimada no currículo escolar. Dessa maneira, delinea-se o poder como permanente e fluido, mesmo que representado em forma, conteúdo e dinâmica diferentes (APPLE, 1999).

As forças que se digladiam na luta pela estruturação curricular colocam o currículo então, mais do que nunca, como um campo de batalha. Cria-se um ambiente tenso e conflituoso, em torno do que e do como ensinar. O currículo nacional requer, nesse âmbito, um maior destaque. Qual seria a função social de um currículo comum? As implicações sociais de um currículo nacional, pensado na perspectiva macro, afetam muitas outras dimensões. Um currículo nacional comum pode, ou não, ser a representação de um tipo de poder capaz de ativar um sistema de estratificação no qual as crianças, jovens, adultos e idosos serão classificados e categorizados, funcionando, em contrapartida, como mais um mecanismo de diferenciação, muitas vezes, não explicitado pelas avaliações.

Todas essas contrapostulações denotam o quanto as teorias críticas do currículo e, principalmente, os pressupostos teóricos de Michael Apple, representaram uma arena de mudança no pensamento curricular, introduzindo conceitos deslocadores do rumo tecnicista e acrítico que as teorias tomavam, para uma direção crítica e política das questões curriculares. Considerando-se o currículo, na verdade, um “desenho”, como o define Apple, é tarefa de cada educador recapturar a sensibilidade, a crítica e a reflexão, ao lidar com as questões curriculares na escola. E, neste campo conceitual das teorizações críticas, persistir na saga pela própria produção ética, estética e política.

O ponto forte desse debate é que a escola discutida por Apple existe, o professor e o aluno também, mas uma questão se interpõe, em meio a essa constatação: o avanço teórico do campo alcança, na mesma medida, a realidade de alunos e professores? A impressão que se tem é a de que a relação teoria/prática permanece ainda em estado dicotômico. Sob tal prerrogativa, as práticas pedagógicas devem ser pensadas como práticas que atendam às diferenças individuais dos sujeitos, elaboradas e desenvolvidas, no contexto das relações

sociais de produção e existência humana. Portanto, ensinar não é fazer com que alunos repitam exercícios estáticos, sem que se envolva um sentido intencional e emocional no conteúdo; é sim desmistificar a consciência humana na sua condição histórica, apreendendo com suas ações - esta é a verdadeira pedagogia. “A ‘humanização’ opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade”. (FREIRE, 1987, p. 18).

Por meio de sua experiência de vida, Apple teorizou, de acordo com o que aqui foi explanado, aspectos importantes da questão curricular, destacando a defesa das minorias e de que forma o currículo interferia/interfere no avanço de conquistas:

As escolas são locais de trabalho dos professores, algo que, com bastante frequência esquecemos. Entretanto, modificações na forma curricular, como as que discuti, têm um profundo impacto também sobre esse trabalho. Elas carregam uma relação fundamentalmente transformada entre trabalho, as habilidades, a consciência e os produtos de uma pessoa e os de outra pessoa. (APPLE, 1989, p. 47-48).

As reflexões aqui expostas conduzem à constatação de que currículo é o principal aspecto delineador da caminhada estudantil, com vistas à formação do sujeito e da sociedade que se deseja, mas ainda persiste, na atualidade, uma prática fragmentada, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, onde este se revela condensado, aligeirado e aderido às arquiteturas rígidas propostas para o ensino dito regular. Conforme demonstrado neste trabalho e através de evidenciações no campo histórico, a EJA passou por processos de pequenas conquistas, entretanto, nos últimos anos foi alvo de retrocessos e de desarticulação, sofrendo os reflexos dessa situação caótica, no contexto pandêmico.

Cabe adensar a interlocução, nesse sentido, analisando se nos processos de (re) estruturação curricular, como os construídos pelo CEM, traçam estratégias que garantam diálogo, autoria e autonomia relativa que encaminhem para a construção de um documento em permanente ‘refazimento’, passível de (re) considerações, em face das características específicas da escola e o atendimento em EJA que oferece. Como os diferentes atores sociais lutam para afirmar a pluralidade na constituição dos currículos praticados na escola, no decurso de tempo examinado na pesquisa?

Reportamo-nos, mediante ao questionamento, a Arroyo (2013) o qual reconhece que trabalhar as indagações perpassa pelo setor das disputas, aprofundadas, sobremaneira, entre os conhecimentos que se dissociam das experiências ou significados e indagações desestabilizadoras da paz aparente. Intensifica-se o embate ao se inserir nessa polêmica “a dimensão das experiências sociais e sua rejeição pelo núcleo duro disciplinar dos currículos e avaliações porque quebram, ao menos disputam, a centralidade hegemônica das habilidades e



competências mensuráveis. Uma disputa política” (ARROYO, 2013, p.128). Ao se buscar a pluralidade de significados, é perceptível que o movimento de trabalho com as indagações desestabilizadoras revela-se a fonte sustentadora dessa multiplicidade. Tal aceção respalda-se na premissa de que:

Buscar em coletivo pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido com um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos. O real não é opaco, o tema de estudo não pode ser visto como um mero pretexto para articular os conhecimentos disciplinares do currículo nem como um objeto obscuro a ser iluminado pelas luminosidades que cada disciplina pode apontar. Essa tem sido uma interpretação reducionista, empobrecedora do trabalho com a realidade pesquisada apenas para escolher um tema de estudo. O real vivido quando reduzido a tema de estudo vira objeto e pode perder a riqueza dos múltiplos significados e das luminosidades que são inerentes às experiências humanas (ARROYO, 2013, p.132).

O mergulhar em pesquisas que tratam de constituições e reconfigurações de propostas curriculares, bem como o analisar de perto o percurso histórico do Centro de EJA aqui avaliado, consubstanciaram nossas construções teóricas de maneira mais consistente, no que se refere à abrangência da questão estudada.

A ação ratifica, neste sentido, a urgência em se debruçar sobre experiências exitosas no referido campo, que propiciem novas perspectivas e embasem proposições de relevo para a modalidade, viabilizando, aos educandos, acesso às condições de sobrevivência, promoção social e empregabilidade, pressupostos indispensáveis e fundamentais para sua participação na sociedade do conhecimento. Essas ‘querências’ presumem pautar o currículo nas necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, sem jamais pensá-lo como mera ferramenta para alcançar metas econômicas e objetivos empíricos. Tornando plausíveis tais questões, veriam como palpável a mudança e resgatariam a esperança, ao perceberem que podem ressignificar o mundo, à medida que o compreendem.

Contrapor-se, contestar a linearidade pedagógica, interrogar as bases teóricas (caso, de fato, existam) dessa suposta linearidade nos processos de aprender/apreender o desenvolvimento humano são pontos essenciais nessa sistemática de entendimento e de reconfiguração de si mesmos e do contexto de vivência.

### **3.3. Trajetória metodológica da pesquisa**

Nesta abordagem, é preciso também tratar as questões relativas à metodologia qualitativa, denominada “estudo de caso”. De acordo com Gil (1999), caracteriza-se o estudo

de caso por uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de forma a possibilitar seu conhecimento mais amplo e detalhado, tarefa praticamente inimaginável, se considerados outros tipos de delineamentos.

Volvendo o olhar para outro autor, Yin (2005, p. 32), o estudo de caso define-se como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Mazzotti (2006) aponta que, definindo o objeto do estudo de caso como um fenômeno contemporâneo, Yin objetiva distingui-lo dos estudos históricos, nos quais a evolução temporal é o foco de interesse, o que não significa que, nos estudos de caso, não se recorra a fatos passados para compreender o presente.

A investigação de estudo de caso, para Yin (2005, p. 33):

[...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que de pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Chizzotti (2006, p. 102) já tece a seguinte consideração sobre a metodologia em foco:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Retomando o supracitado autor Yin (2005), o estudo de caso é uma das formas de fazer pesquisa em todas as áreas. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos são alguns exemplos de maneiras diferentes para a realização de uma pesquisa. Neste sentido, apresenta um enfoque abrangente. Todavia, cada estratégia abarca vantagens e desvantagens, a se considerar as seguintes condições:

[...] tipo de questão da pesquisa, o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos, o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos [...]. (YIN, 2005, p.19)

Em geral, esse estudo traduz a estratégia predileta, ao se colocar questões do tipo “como” e “por que”, bem como quando o pesquisador tem pouco controle sobre os fenômenos

estudados.

Na visão de Martins e Santos (2003), num estudo de caso, o investigador procura examinar uma situação em profundidade, tentando descobrir todas as variáveis que são importantes na história ou desenvolvimento de seu sujeito/objeto. Enfatiza-se a forma de se fazer a questão sob análise e de que modo o ambiente (contexto) influencia em seus desdobramentos, ou seja, como os fatores se impactam e refletem em si mesmos ou em outras situações correlatas. Define-se caso como um evento no mundo real que uma teoria pressupõe no mundo abstrato e ele é tomado como unidade significativa do todo. Portanto, suficiente tanto para fundamentar um julgamento/análise fidedigno (a) quanto para propor uma intervenção, caso se considere pertinente.

Diante das considerações, fato é que o estudo de caso consiste em uma investigação minuciosa de uma ou mais organizações ou grupos, objetivando prover uma análise do conjunto e dos processos envolvidos no fato analisado. Conforme afirma Hartley (1994), o fenômeno estudado não se encontra isolado do contexto, sendo este, por sinal, o cerne central do interesse do pesquisador: a relação entre o fenômeno sob análise e o meio ao qual está inserido (relação contextual).

Interessante registrar que a utilização do estudo de caso é ampla, podendo ser aplicada em diversas situações. Por reunir vantagens de vários métodos, veio se configurando como uma estratégia de pesquisa preferida dos investigadores dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. Segundo Fidel (1992), considera-se a escolha pelo estudo de caso para investigação de fenômenos, quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos; não existem leis básicas para determinar quais fatores e relacionamentos são mais relevantes; os fatores e relacionamentos podem ser diretamente observados. De acordo com o ponto de vista de Yin (2005), existem três situações nas quais o estudo de caso é indicado: quando o caso em pauta é crítico, para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada; quando o caso é extremo ou único; quando o caso é revelador, isto é, nos casos em que o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica. Hartley (1994) já aponta a adequação do estudo de caso para: a compreensão dos processos sociais em seu contexto organizacional ou ambiental importante para a pesquisa; a exploração de novos processos ou comportamentos, gerando hipóteses e construindo teorias; a averiguação de casos atípicos ou extremos para melhor compreender os processos típicos; a busca de fatos na vida organizacional, considerando que uma pesquisa quantitativa, por exemplo, seria muito estática para abarcar o fluxo de atividades neste âmbito; a exploração de comportamentos organizacionais informais.

Baseando-nos em Bruyne, Herman e Schoutheete (1994), pode-se apontar as seguintes vantagens na escolha pelo método em questão, a citar: a criação de um estímulo a novas oportunidades de descobertas do desenvolvimento da investigação; o trabalho com situações concretas, possibilitando, se necessário, mudanças favoráveis no caso em estudo; a procura pelo relacionamento da teoria (pesquisa bibliográfica) com a prática (pesquisa de campo); a não requisição de uma maneira única de coleta de dados, podendo o investigador utilizar-se de entrevistas, observações, relatórios e questionários. Dentre as vantagens do método do estudo de caso, importante também salientar o fato de que se pode obter inferência do estudo de todos os elementos que envolvam uma entidade completa, em vez de o estudo de vários aspectos selecionados.

### **3.3.1. Instrumento, sujeitos da pesquisa e formas de interação**

A investigação trata-se, pois, como já exposto neste trabalho, de uma pesquisa qualitativa no contexto do estudo de caso, objetivando lançar o olhar sobre uma instituição que transitou por esferas diferenciadas, durante sua trajetória, definindo, a partir de uma autonomia relativa, suas estratégias e políticas curriculares e, ainda assim, se mantendo em posição destacada no campo educacional de Juiz de Fora. Esse descortinamento das questões foi sendo delineado, por meio da análise de vários documentos relativos à constituição da EJA na cidade de Juiz de Fora/MG e, mais especificamente, da criação e (re) configuração do CEM, no decurso temporal enfocado, além de se guiar pelas entrevistas semiestruturadas cujos atores são atores que atuaram na gestão e nas discussões sobre as organizações curriculares da instituição e da Secretaria de Educação, em diferentes épocas, englobando alguns outros profissionais (professores, coordenadores pedagógicos) que testemunharam muitos momentos de (re) configuração da proposta curricular. De acordo com Gonçalves (2011, p. 70), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, impondo ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.

Em suma, no âmbito do estudo de caso, duas fontes foram acionadas no decurso da pesquisa: (i) incursões a documentos diversos da instituição analisada (CEM) e (ii) adoção de entrevistas semiestruturadas com atores diversos atuantes na escola e em instâncias externas ao CEM focadas em compreender, a partir da leitura de seus participantes, os processo sócio-histórico de (re) configuração curricular da escola. No âmbito do primeiro grupo, foram examinados documentos como: Cadernos de registros da Secretaria de Educação, Regimento

Escolar e Projetos Políticos Pedagógicos do CEM (2010, 2015, 2017), atas, ofícios, memorandos e registros diversos da unidade escolar.

Já no segundo grupo, o instrumento eleito para a composição dos dados - a entrevista semiestruturada - representa a efetivação de uma interação dialógica com os sujeitos, cuja pretensão é produzir uma escuta sensível acerca da ação protagonizada por gestores e educadores, participantes da pesquisa. Nove sujeitos foram alvo da interlocução, conforme se discrimina, a seguir: três professores, três gestores da Secretaria de Educação que atendiam à escola e três gestores da instituição, considerado o tempo analisado nesta pesquisa. Deste contingente, sete mulheres (gestoras e professoras) e dois homens (um gestor e um professor) formaram o elenco desse diálogo. Cada um será detalhadamente apresentado no capítulo a seguir, no qual abordaremos as questões que emergem de seus relatos. Importante se registrar que houve tentativas de se entrevistar mais docentes, porém, tanto pelas dificuldades trazidas pela pandemia quanto pela escassez de tempo de grand parte dos atores procurados, foi preciso focar nos sujeitos que se dispuseram a fazê-lo, mesmo diante dos revezes cotidianos.

Todos foram inquiridos, via questões problematizadoras estabelecidas a partir da construção de um roteiro semiestruturado (ver Anexos B e C), capazes de provocar reflexões acerca dos elementos enfocados pelo estudo, mas que propiciaram também a dinamicidade na interlocução entre pesquisador e pesquisadora, permitindo considerações pertinentes ao contexto debatido. Essa forma de abordagem permitiu o flexibilizar das interações, conduzindo ao aprofundamento ou à confirmação das informações levantadas. Um rol de questões foram apresentadas, não significando, no entanto, o esgotamento obrigatório destas, em um único encontro, em alguns casos, mas uma gama de vertentes temáticas que aprofundaram o debate e a visão acerca do objeto de estudo. Em muitas situações, surgiram questões adicionais, não previstas anteriormente, à medida que o próprio desenrolar dos assuntos encaminhava para novos elementos, no decorrer da entrevista (GRAY, 2012,p. 3).

A entrevista semiestruturada, consolidada por perguntas norteadoras, teve o intuito de coletar as perspectivas, impressões, dificuldades e os desafios apresentados pelos gestores e pelos educadores na (re) construção e na percepção interativa de uma proposta curricular polivalente e peculiar, no decorrer da história do Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado. O planejamento inicial era de que as entrevistas pudessem ocorrer presencialmente, no próprio estabelecimento de ensino, no entanto, devido ao contexto pandêmico e às necessidades de medidas sanitárias de segurança, a estratégia de interlocução foi variada, condicionada ao apontamento da melhor forma apontada pelo entrevistado: quatro entrevistas

foram feitas presencialmente (com dois gestores do CEM, na própria escola, e com duas ex gestoras da SE/PJF, que, outrora, acompanhavam a escola, em suas residências); cinco foram realizadas remotamente (com uma ex gestora da SE/PJF, uma ex gestora do CEM e três docentes), sendo que duas delas necessitaram de dois encontros virtuais, a fim de esgotar as diversos pontos desencadeados, no decorrer da conversa. Todas as entrevistas renderam um substancial arcabouço de análise, trazendo diversos outros desdobramentos das questões abarcadas, impossíveis de se esgotar nesta dissertação, podendo ser alvo de novas incursões e maiores aprofundamentos futuros. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, primando-se pela abrangência e significação dos dados e, para tanto, definindo-se critérios de seleção, propiciadores da representatividade do corpus empírico construído. Tais dados se tornaram alvo de minuciosa análise, que serão abordados no capítulo subsequente. Alguns pontos de destaque foram foco, nesse processo de diálogo com os sujeitos, conforme se destaca: (i) gênero dos entrevistados, (ii) idade, (iii) tempo de prática docente, (iv) tempo de atuação na EJA e no/junto ao CEM, (v) nível de formação, (vi) vínculo docente com a rede, municipal de Juiz de Fora, (vii) participante ativo ou não da formação para a EJA e/ou para a gestão, (viii) percepção relativa à (re) construção curricular do CEM, (ix) percepção quanto à autonomia da instituição no que tange à condução das propostas curriculares, (x) conhecimento da Proposta/Referencial Curricular da PJF, (xi) avaliação da atual proposta orientada pelo CEM, dentre outras questões pertinentes ao debate.

A forma cuidadosa na condução da seleção dos entrevistados merece destaque, pois escolher os sujeitos partícipes de uma pesquisa é uma tarefa que requer grande atenção e responsabilidade, considerando-se se tratar de um processo sócio-histórico de intenso relevo na história da EJA da cidade e que, possivelmente, terá desdobramentos futuros, dado o ineditismo desta análise. Apesar de ter havido dificuldade em algumas tentativas de se recrutar docentes para a inquirição, persistimos em buscar colaboradores, daí um número considerável de sujeitos atuantes na esfera da gestão, pois estes se dispuseram a compartilhar suas histórias que se enlaçam à história do CEM.

No capítulo subsequente, será apresentada uma caracterização mais minuciosa dos participantes da pesquisa, bem como das trilhas percorridas por cada um, que contribuem para uma melhor compreensão do rito processual de organização curricular e suas reconfigurações, desencadeado no contexto histórico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, propiciando uma melhor visualização dos modos como se constituíram as andarilhagens organizacionais e pedagógicas, no interior da instituição.

#### **Capítulo 4. Movimentos de (re) organização das práticas curriculares do CEM sob as vozes de participantes do processo**

Mediante a toda análise feita e à audição das vozes dos participantes do processo de constituição curricular do Centro de Educação Dr. Geraldo Moutinho, importante escrutinar os meandros que compõem tal movimento, a fim de ressignificar todo esse rito processual que marca a história da instituição. Apoiar-se em evidências históricas e nas vozes daqueles que foram testemunhas oculares de alguns eventos desse Centro singular de EJA revelam-se essenciais para se contar a história do CEM.

Neste capítulo, caracterizaremos, brevemente, a rede municipal de educação de Juiz de Fora, destacando as escolas que a compõem, em especial aquelas que atendem à EJA, no intuito de melhor ressaltar o papel singular do CEM neste contingente, ratificando a importância da análise ora apresentada, ao salientar o quanto as questões sócio-históricas impactam no interior de estabelecimentos educacionais, sobretudo naqueles que ousam subverter a ordem vigente. Pretende-se, sob essa ótica e respaldados pelos relatos dos entrevistados que fazem parte da história da instituição, trazer à tona os efeitos das (re) organizações curriculares na construção do atendimento da escola, bem como uma provável ação reversa, ou seja, como a mudança na forma de se atender ao público também impactou nas relações e nas formas de definição curricular do Centro de EJA.

Antes de adentrarmos nas evidências que emergem dos relatos dos entrevistados, caracterizar a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, na atualidade, revela-se uma importante tarefa, para que, de fato, compreendamos o papel do CEM neste *locus* educativo. Maximizando um pouco mais essa visão, convém tecermos considerações acerca do papel da Manchester Mineira em seu Estado e em seu país.

Fato é que o município se destaca como um polo regional, influenciador de diversas questões na mesorregião da Zona da Mata Mineira, graças à sua infraestrutura viária, bem como aos equipamentos urbanos de comércio e serviços. Em termos educacionais, a cidade sempre se destacou como atrativo para estudantes de outras localidades estaduais e também de fora do Estado, como do Rio de Janeiro e de demais estados da federação, em especial por abrigar a Universidade Federal de Juiz de Fora e diversas outras entidades de nível superior da rede particular de ensino. Ao perceber seu alcance no campo educacional, há alguns anos, a cidade se debruçou sobre a elaboração de um plano estratégico de desenvolvimento que, certamente, desencadeou novas possibilidades, na área educativa e nos mais diversos campos,

embora também resguarde críticas, segundo nos assevera Martins (2005),

Em virtude dessa sua projeção regional, Juiz de Fora iniciou, no ano de 1997, a elaboração de seu plano estratégico de desenvolvimento, seguindo uma tendência do final dos anos 80, nos Estados Unidos e na Europa, com vistas a tornar-se competitiva, regional e nacionalmente. Esta nova visão de planejamento tem como principal marca a flexibilidade, admitindo novas tendências, descontinuidades e surpresas. Este processo envolveu diversos atores do setor público, do privado e da sociedade civil. O Plano Estratégico de Juiz de Fora – PlanJF – foi concluído no ano de 2000 e é composto por uma série de projetos que estão abrigados em três estratégias: Juiz de Fora, Cidade de Oportunidade; Juiz de Fora, Cidade Pólo da Zona da Mata e Juiz de Fora, Cidade de Qualidade. É importante ressaltar que, embora seja uma forma de planejamento interessante e que traga benefícios à população, o fio condutor deste é o aspecto mercadológico, seguindo uma característica do contexto globalizado e neoliberal do momento em que o mercado e suas leis são as que ditam os caminhos a serem traçados. (MARTINS, 2005, p.: 33).

O entendimento dessa conduta no decurso temporal de governabilidade do município é essencial para que compreendamos os desdobramentos do plano em questão, em ações nas vertentes diversas da administração, impactando nas diferentes áreas, além de percebermos o quanto a globalização e o neoliberalismo perpassam esferas diversificadas, influenciando-as. Essa rearticulação e necessidade de se rever a organização político-administrativa da cidade já vinha sendo repensada e, no bojo do referido plano, cabe citar a ampla reforma administrativa municipal, ocorrida em 2001, que alterou a estrutura organizacional da gestão, sendo substituídas as Secretarias municipais, até então existentes, por diretorias que se compunham em torno de Conselhos e Gerências. O novo desenho estruturado, a nível administrativo, criou a Gerência de Educação Básica (GEB), responsável pelo atendimento educacional juiz-forano e, neste mesmo reordenamento, uma outra mudança que merece atenção foi o fato de o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) ter se deslocado do contexto educacional para a Gerência de Promoção da Cidadania (GPC), como já citado antes, neste trabalho. A legislação determinante das atribuições da GPC declara sobre o DEJA:

Art. 28 – Compete ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Gerência de Promoção da Cidadania:

I – (...);

II – formular diretrizes pedagógicas que garantam o acesso ao ensino fundamental de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria;

III – (...);

IV – apoiar as entidades legalmente constituídas que têm por objetivo o desenvolvimento e a promoção de jovens e adultos mediante ações que combatam o analfabetismo e possibilitem a inserção no mercado de trabalho;

V – (...). (Decreto nº 7254 de 04 de janeiro de 2002)



Percebe-se, nesse reordenamento, uma controvérsia: desvinculando-se a EJA do órgão gestor educacional do município, ao passo que esta deveria ser tratada enquanto modalidade da Educação Básica (como preconizado pela LDB nº 9394/96), retroage-se, no que se refere à forma de lidar com o segmento. Além disso, a vinculação a um órgão da assistência social acaba reforçando a concepção assistencial e compensatória atribuída à EJA, focando os objetivos de ação, simplesmente no combate ao analfabetismo e ao direcionamento para o mercado de trabalho, aproximando-a da identidade que lhe fora conferida pela Lei nº 5692/71. Para esta pesquisa, tal reflexão torna-se primordial, tendo em vista que, naquele momento, esse traço identitário dado à EJA, decerto, influenciaria atos diversos no setor e nas políticas públicas para a modalidade local.

Ao volvermos o olhar para o corredor do tempo, mais precisamente para o ano de 2002, deparamo-nos com um quadro de escolas e de número de estudantes matriculados na rede municipal de ensino considerável, se comparado ao cenário atual. Conforme asseverado por Martins (2005),

Em nosso caso, a população com a qual trabalharemos constitui-se de todos os alunos matriculados no curso de EJA, na forma presencial regular, do município de Juiz de Fora, no nível do Ensino Fundamental. Conforme dados obtidos junto à Gerência de Promoção da Cidadania, são 4403 alunos matriculados em 45 escolas distribuídas nas 8 regiões administrativas da cidade, sendo 3 na Região Centro, 7 na Leste, 2 na Oeste, 15 na Norte, 5 na Sul, 6 na Nordeste, 3 na Sudeste e 4 na Rural. (MARTINS, 2005, p. 38).

E a autora, prossegue, destacando um quadro demonstrativo da distribuição dos alunos no ano de 2005, replicado abaixo, cuja visualização é mais clara:

### Gráfico 9: Matriculados no curso regular de Suplência – Ensino Fundamental/JF

Tabela 3 – Matrículas no Curso Regular de Suplência Ensino Fundamental – Rede Municipal de Juiz de Fora Por Região

Região	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Total
Centro	244	172	416
Oeste	63	121	184
Leste	177	601	778
Nordeste	142	310	452
Norte	391	1038	1429
Sudeste	116	174	290
Sul	176	552	728
Rural	55	71	126
<b>TOTAL</b>	<b>1364</b>	<b>3039</b>	<b>4403</b>

Fonte: Gerência de Promoção da Cidadania/ Departamento de

Fonte: MARTINS, 2005, p. 38

Caminhando alguns anos após este levantamento, pesquisando o documento intitulado “Memorial de Gestão 2017 – 2020 – SE/PJF”<sup>21</sup>, organizado pela equipe da Secretaria de Educação, à época, deparamo-nos com o quadro, que também destaca a EJA, nosso foco:

**Gráfico 10: Total de unidades escolares por local-zona/Juiz de Fora-MG**

2. Preencha abaixo o número de unidades escolares do município por localização/zona e por localização diferenciada (considere apenas as escolas com unidade administrativa igual a "municipal")

Total de unidades escolares por localização/zona			
Etapa de ensino	Urbana	Rural	Total
Educação infantil - creche	54	0	54
Educação infantil - pré-escola	83	11	94
Educação fundamental - anos iniciais	76	11	87
Educação fundamental - anos finais	52	8	60
Educação Jovens Adultos - Ensino Fundamental	32	4	36
Educação Jovens Adultos - Ensino Médio	1	0	1
Ensino Médio	0	0	0
Educação fundamental - educação integral - anos finais	1	1	2
Educação fundamental - educação integral - anos iniciais	2	1	3
Educação Indígena - Educação fundamental - anos finais	0	0	0
Educação Indígena - Educação fundamental - anos iniciais	0	0	0

**Fonte:** Memorial de Gestão 2017-2020 (SE/PJF, dezembro, 2020, p. 194).

Observem que, em 2002, o município oferecia atendimento para a EJA em 45 escolas municipais e tal desenho se manteve até 2009, reduzindo-se, então, para 42. Este número seguiu por cerca de quatro anos e, num outro momento de reorganização do organograma na Secretaria de Educação, no ano de 2014, foi se reduzindo, gradativamente, passando a ofertar a EJA em 36 escolas, seguindo nesse quantitativo até 2022, ano em que ocorreu o fechamento da modalidade em mais três estabelecimentos, além de supressão de dois postos da EJA semipresencial, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Custódio de Souza – CESU, conforme informações da própria SE.

Para melhor ilustrar essa colocação, destacamos o quantitativo levantado pelo Grupo

<sup>21</sup> Para maiores detalhamentos e informações, consultar: [memorial\\_se\\_2017\\_2020.pdf](#) ([pjf.mg.gov.br](#)). Acesso em: abril/2023.

de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos - GRUPPEEJA/UFJF, mais recentemente (2022), primeiro através de um gráfico e, em seguida, por meio de um quadro que recapitula os últimos doze anos de matrícula na rede municipal de ensino (até 2022), também nos auxiliando nessa visão comparativa, capaz de corroborar aspectos aqui ressaltados.

O quadro abaixo destaca as matrículas na EJA, no município, no interstício de dez anos, considerando as variadas redes – municipal, estadual, federal e privada:

### Gráfico 11: Número de matrículas em EJA ofertadas em Juiz de Fora-MG (2011-2021)

#### N. DE MATRÍCULAS EM EJA OFERTADA NA CIDADE DE JF (2011-2021)

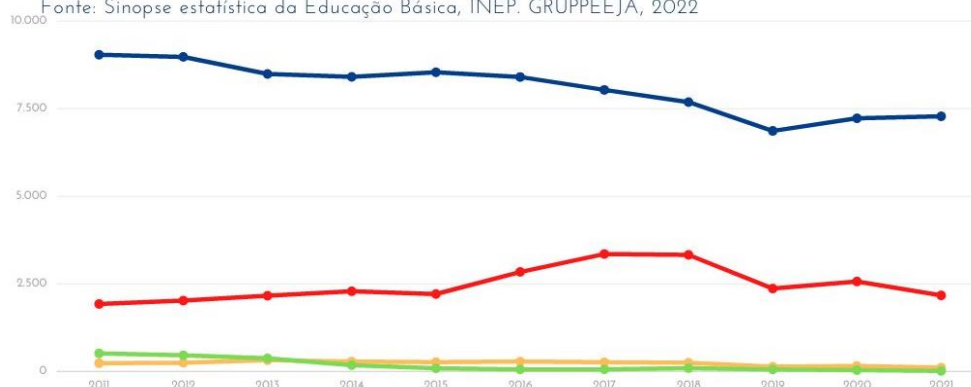
Azul escuro - número total de matrículas rede municipal

Vermelho - número total de matrículas rede estadual

Laranja - número total de matrículas rede federal

verde - número total de matrículas rede privada

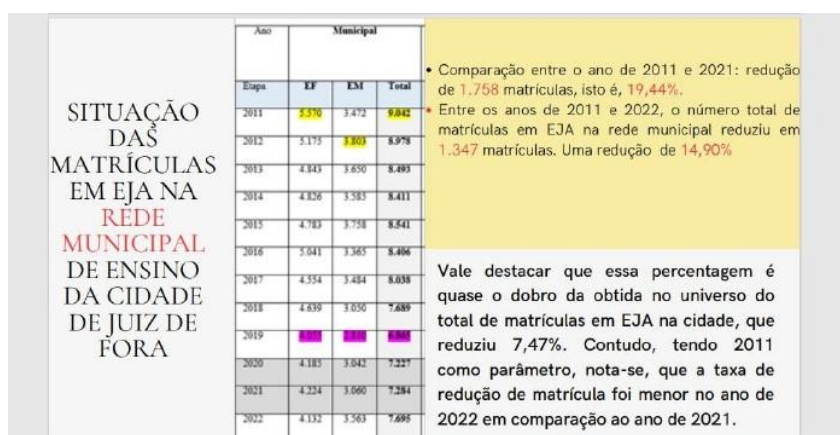
Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, INEP. GRUPPEEJA, 2022



Fonte: Sinapse estatística da Educação Básica, INEP. GRUPPEEJA, 2022.

Como nosso olhar se verte, neste estudo, mais especificamente, para a modalidade na rede municipal, o quadro a seguir, ilustra o demonstrativo de matrículas na EJA municipal – Ensino Fundamental e Médio, nos últimos doze anos, possibilitando visualizar a oscilação ocorrida, neste âmbito:

**Gráfico 12: Situação das matrículas em EJA na rede municipal de ensino de JF (2022)**



**Fonte:** Sinopse Estatística da Educação Básica, INEP. GRUPPEEJA/UFJF. 2022.

Tal cenário, claramente marcado por descrescimos quantitativos na modalidade, vai ao encontro das afirmativas de diversos estudiosos e movimentos sociais, como o Fórum EJA, que insistem em criticar a falta de políticas que, de fato, garantam a solidificação da oferta da EJA, de modo a fortalecer sua configuração e forma de abordagem específicas.

Nesse sentido, Marquez & Godoy (2021) ressaltam:

No Brasil, a falta de investimentos, a descontinuidade das políticas públicas para EJA que buscavam alcançar metas de superação do analfabetismo em um curto período, e os interesses de cunho político trouxeram-nos ao século XXI, conseqüentemente, sem uma formação específica para os professores alfabetizadores de jovens e adultos, o aporte teórico necessário nesse campo de conhecimento. (MARQUEZ & GODOY, 2021, p. 6).

Retomando, então, os dados relativos ao atendimento educacional na rede municipal de Juiz de Fora, no ano de 2023, a Secretaria de Educação do município oferece atendimento em 102 escolas da rede <sup>22</sup>, sendo ofertada a EJA em 34 destas instituições, destacando-se que duas delas são Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEM e CESU).

O fato de nos reportarmos às conjecturas passadas é de extrema relevância para uma análise mais contundente das reconfigurações organizacionais da educação que, indubitavelmente, ecoam nas instituições, inclusive no CEM.

<sup>22</sup> Dados publicizados pelo site oficial da PJF/MG, a citar: Portal PJF - Prefeitura de Juiz de Fora.

#### 4.1. Atores educacionais do processo sócio-histórico: evidenciadores de aspectos significativos do Centro de EJA

Os relatos dos atores educacionais entrevistados se tornam de grande valia, justamente por desvelarem questões significativas desse processo que desencadeou outros tantos desdobramentos, redefinindo formas de atendimento e políticas curriculares na instituição.

Sob tal acepção, cabe caracterizar os nove profissionais da educação entrevistados, neste estudo, corroboradores de aspectos vitais do contexto, formando, nesta empreitada, um quadro de atores que atuaram em tempos e períodos diversificados, na história da instituição:

**Tabela 4: Entrevistados: caracterização e informações adicionais**

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEM E FORMA DE INGRESSO	CARGO NA ESCOLA	ATUAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS
<b>1.JOPA</b>	Graduado em História - UFJF	<b>2010 a 2012</b> <b>2014 até hoje</b>  _ A convite (passou por entrevista e a equipe teve opção de escolha entre 3 candidatos)	Vice-diretor	Trabalhou em outras escolas municipais, enquanto contratado e, posteriormente, efetivo.
<b>2.BEKA</b>	Graduada em Letras Especialista em Psicopedagogia	Não era profissional do CEM. Gestora e técnica – SE.	_ Supervisora e Técnica da SE/PJF. <b>(2005 a 2018)</b>  _ Responsável pelo acompanhamento do CEM: <b>2010 a 2018</b>	Atuou, anteriormente, como técnica educacional na Superintendência Regional de Ensino – SEE/MG. Foi professora e também diretora escolar da rede municipal – PJF.
<b>3.ZINHA</b>	Graduada em Pedagogia Especialista em Supervisão e Inspeção escolar	Não era profissional do CEM Gestora e técnica – SE	<b>1993 a 2004:</b> Chefe de serviço da Zona Rural - SE.  <b>2005 a 2008:</b> Coordenadora de projetos socioeducacionais e, depois, do CPC – Curso Preparatório para Concursos (SAS – Secretaria de Assistência	Atuou como professora da rede municipal, em dois cargos – na Zona rural e urbana.  Atuou como Chefe de Serviço (espécie de inspetora da Zona Rural) – SE.  Atuou como coordenadora de projetos (SAS/PJF)  Atuou como Gerente

			Social) <b>2009 a 2012</b> – Gerente do DEAP/SE – Departamento de Ações Pedagógicas. <b>2013 a 2014</b> – Retorno para as escolas (Ed. Infantil e E. Fundamental) <b>2014</b> – Retorno como técnica educacional à SE <b>2015 a 2020</b> – Gerente do DEF – Departamento de Ensino Fundamental. <b>(Acompanhando          o CEM, através          da          SEJA/DEF/SE)</b>	departamental  Atuou como técnica educacional – SE  (Sempre na rede municipal)
<b>4.KAKÁ</b>	Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia	<b>1º-2007 a 2015</b> (Professora alfabetizadora e coordenadora de Projeto-CARGO I)  <b>2º-2016 a 2021</b> (Professora alfabetizadora- CARGO II)  _ A convite da professora Thereza Leite.	Professora e coordenadora de Projeto	_ Agente da AMAC - Cargo I (posteriormente remanejada para a educação). Professora da rede municipal de ensino – SE/PJF (2 cargos).
<b>5.GIZÉ</b>	Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia Mestra em Educação Doutoranda em Educação	<b>2005 a 2013</b> – diretora do CEM.  _ A convite do gestor municipal.	Diretora escolar	_ Originária da AMAC → Atuou em vários projetos. _ Professora da rede municipal de ensino (PJF)
<b>6.DINHA</b>	Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia	<b>2011 a 2014</b> Coordenadora pedagógica (Ingressou como coordenadora pedagógica – a convite da assessoria e passou por uma seleção)  <b>2014 a 2017</b> Vice-diretora	Coordenadora pedagógica Vice-diretora Diretora escolar	_ Atuou em algumas escolas da rede municipal como contratada e, posteriormente, efetiva. Após algum tempo de efetivação, passou a atuar no CEM.

		<b>2017 até hoje</b> Diretora escolar (1ª diretora eleita democraticamente)		
<b>7.FERNA</b>	<p>Graduada em Educação Física/UFJF</p> <p>Especialista em Atividades Motoras em Academias/Faculdade de de Muzambinho/MG</p> <p>Mestra em Educação/UFJF</p> <p>Formação continuada na área da Dança</p>	<p><b>2004 até hoje.</b></p> <p>Foi para o CEM para trabalhar com o Projeto Sócio-artístico-cultural EMCENACEM e Oficinas de Dança, em 2004, a convite da professora Edna Christine, responsável por este projeto (O cargo de efetiva da SE/PJF foi cedido para o CEM, desde então).</p> <p>Reestruturou o projeto original, criando o <u>Grupo de Dança EmCenaCEM</u>, com estudantes remanescentes (constante no PPP do CEM).</p> <p>A partir de 2007, começou a ministrar aulas de Dança também como componente curricular da EJA na escola (vanguarda nas propostas pedagógicas da Rede Municipal de Juiz de Fora).</p>	Professora de Educação Física e de Dança.	Trabalhou, anteriormente, em outras escolas municipais, como professora de Educação Física.
<b>8. ZAZÁ</b>	<p>Graduado em Educação Física</p> <p>Especialização em Educação Física Escolar</p>	<p><b>1994 até hoje.</b></p> <p>Iniciou como professor de Educação Física, trabalhando com adolescentes.</p> <p>_ A convite da direção da unidade.</p> <p><b>De 2001 a 2008</b> – passou a ser coordenador de projetos esportivos na SEL, porém nunca rompeu o vínculo com a escola, pois acompanhava núcleos de prática esportiva que lá funcionavam → estes atendiam à comunidade e às</p>	<p>_ Professor de Educação Física</p> <p>_ Coordenador dos CAC's por um período.</p>	<p>_ Atuou em outras escolas municipais, como professor contratado e, depois, efetivo.</p>

		turmas de EJA. Retorna, integralmente para o CEM, com os dois cargos, em 2009.		
<b>9. DIRE</b>	Graduada em Pedagogia/UFJF Mestra em Educação/UFJF	Não atuou diretamente na escola. <b>CEM:2009 a 2012</b> – assessora da SE/PJF, acompanhando o Centro Herval e CEM (este, ao lado da professora Thereza Leite, a convite da secretária de Educação, à época, Eleuza Barbosa)	Assessora SE/PJF (acompanhava o CEM)	_Atuou como professora contratada e, depois, efetiva, sendo convidada a trabalhar na SE/PJF, logo depois.  _Atualmente, após solicitar exoneração, trabalha na Fundação CAED/UFJF.

**Fonte:** Autoria própria com base em consultas curriculares e na evidência de características dos depoentes por eles mesmos.

Preservando a questão do anonimato, optou-se por identificar cada sujeito por pseudônimos ligados à afetividade, justamente por essa característica do afeto, em relação ao objeto de estudos, aflorar em seus relatos.

#### **4.2. Relações estabelecidas entre o público diverso e sentidos negociados para a oferta de EJA frente às demandas político-administrativas: abordagem marcada pela experimentação educacional**

O delineamento de um currículo é uma ação que vai sendo endossada e fortalecida por diversas questões perpassadas pela temporalidade, carregando marcas/ideologias variadas, os sentidos de missão e projetos acerca da educação que grupos diversos disputam e põem a termo no plano das políticas e dos textos praticados na escola. Conforme já demonstrado por este estudo e por tantos curriculistas – muitos deles, inclusive, aqui referenciados \_ o constructo curricular é materializado, sobretudo, nas linhas limítrofes, interpostas por contornos instrucionais e situacionais, contornos estes que carecem de questionamentos e de melhor aprofundamento para se entender todo o contexto que os determinam (APPLE; BEANE, 2000).

Sob tal perspectiva, o movimento de se buscar compreender os processos e disputas determinantes na construção dos currículos praticados na EJA ofertada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, revela-se como um potente instrumento na seara dos estudos curriculares, dada a singularidade da escola e seu ineditismo em relação



às ofertas de EJA que acontecem na cidade de Juiz de Fora. Como já dito no capítulo II, a escola nasce com um propósito que se diferencia das demais escolas: carrega uma forte marca relacionada aos vínculos que estabelece, ao longo de sua história, com a área da assistência social, estabelece relações de proximidade e, concomitantemente, de autonomia no que se refere ao âmbito político-administrativo que representa a Secretaria de Educação, respondendo, quando demandada, às necessidades do Estado; tem um quadro profissional, em atuação na escola, diferencial, quando comparada a demais escolas da EJA da rede municipal, também o público que atende se distingue, na medida em que a diversidade é atributo daqueles que frequentam a unidade escolar.

A busca por desvelar aspectos fundamentais que asseguraram ao CEM a singularidade e o caráter de referência, no âmbito juiz-forano, constitui-se, pois, uma ação contundente e provocadora de novas análises e reflexões no campo do currículo, sobretudo em se tratando de EJA. Segundo ponderações de Michael Apple (1989), em sua obra “Educação e Poder”, compreender de forma mais sólida o engendramento que impulsiona as instituições, requer que adentremos cada escola, a fim de que compreendamos de forma mais efetiva os significados, normas e os valores que regem estudantes, professores e demais sujeitos do *locus* educativo. Esse caminhar nos permitirá constatar as hipóteses de mediação existentes entre o setor econômico da sociedade e outras instituições. Em essência, a escola torna-se numa instituição fundamental para analisar as relações e tensões dialéticas entre as esferas econômica, política e cultural. E a escola é o palco para desenvolver tais relações e tensões tal como Willis, Everhart, McRobbie e outros têm sublinhado. (APPLE, 1989, p.160).

Esse olhar meticuloso a que nos propomos, encontra respaldo, inclusive, nas premissas de Saviani (2003), o qual destaca ser necessária a consideração do currículo em ação, a organização temporal e espacial nas escolas, a fim de se averiguar sua relação direta com o processo de ensino e aprendizagem. O autor ressalta: “o ensino e a aprendizagem precisam ser vistos nas suas necessidades essenciais, que ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola”. (SAVIANI, 2003, p. 6). Afirma, ainda, ser o tempo de aprendizagem e ensino não somente um abarcador do ato de executar e de avaliar as atividades, mas também de considerador da formação docente, contemplando os diferentes ritmos e experiências, propiciando oportunidades para um processo interventor adequado com o educando, naquilo que ele é capaz de realizar, sozinho ou através do ato pedagógico. “E ainda há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos” (SAVIANI 2003, p.6). Tais considerações evidenciam, ainda mais, a necessidade de se analisar as

estratégias de que o CEM se valeu para delinear uma proposta com tamanha singularidade.

#### **4.2.1. Transição gestora X disputas: efeitos na construção do atendimento**

Nosso objetivo, neste capítulo, é adensarmos o debate sobre como foram sendo definidas as formas de atendimento no CEM e, nesse processo, como iam se delineando, em concomitância, as propostas curriculares, no contexto sócio histórico. As características internas das escolas, a cultura vivida dos estudantes no seu seio e as necessidades de acumulação e legitimação às quais os estabelecimentos escolares devem responder. Estas nos auxiliam no esclarecimento do que ocorre, efetivamente, nas escolas, evidenciando quais as verdadeiras experiências dos alunos (APPLE, 1989). E de que forma isso se delineou na transição gestora da instituição – que tipos de disputas eram estabelecidas.

Nesse sentido, a fala de Beka (2022) retrata bem esse reflexo, ao declarar:

O CEM, a princípio, era estigmatizado devido ao seu caráter inicial de acolhimento a “menores com problemas” – ao longo das administrações, foi sendo humanizado e (PAUSA) se despidendo da vestimenta de um local de ‘regeneração’, tornando-se um centro de acolhimento, o que foi mudando, gradativamente, seu histórico. Pude presenciar mudanças significativas no decurso histórico do CEM – anteriormente, os alunos eram encaminhados por falta de opção (CEM corretivo), mas, com as propostas novas, foi se transformando numa escola diferenciada, que primava pela aceitação das diferenças. O CEM passou a ser um laboratório de experiências, a fim de integrar saberes e fazeres. Nesse sentido, foram sendo implementados projetos capazes de favorecer a formação integral dos sujeitos, vistos como peças importantes e não como meros espectadores das questões apresentadas. (BEKA, 2022- Entrevista).

Embasando-nos nas considerações de Beka (2022), o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. “Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. Consequentemente, o currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas com que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos” (APPLE, 1989, p.18).

Nesta mesma perspectiva, rumo à caracterização do estabelecimento de ensino peculiar, a docente Ferna (2022) descreve essa constituição do atendimento sob a égide de

forças impulsionadoras externas, conforme destacado pela própria,

O CEM é um espaço educacional bem diferenciado da maioria das escolas da Rede Municipal, pois há uma multiplicidade de modos de vidas. São diferentes idades, etnias, locais da cidade, culturas, crenças, condições econômicas (Cita dissertação que exemplifica o CEM no contexto da dança)PAUSA - Isso é uma característica que perpassa todo o período investigado por esta pesquisa com a qual contribuo, por meio desta entrevista. Há, ainda, uma particularidade com relação ao atendimento ao público de Pessoas com Deficiência (PcD) que acho interessante frisar. Em 2007, o prefeito Bejani resolve abraçar duas turmas de PCDs da Escola Estadual Maria das Dores que seriam encerradas definitivamente e as encaminha para o CEM. Essa necessidade impacta, diretamente, na reorganização do atendimento da escola. (FERNA, 2022- Entrevista).

A depoente FERNA (2022) faz referência ao período do governo Bejani (2007). Nesta fase, reportando-nos ao quadro sinóptico (Tabela 1) do capítulo I, é possível observar que o CEM já havia retornado para a gestão da Secretaria de Educação, no entanto, nota-se também que, a partir de 2005, o Centro de EJA estabeleceu convênio com a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC, conforme demonstrado no mesmo quadro, ressaltando-se, portanto, uma vez mais, o caráter de entrelaçamento das vertentes educacional e social, encabeçadas pelo referido estabelecimento de ensino e já abordado neste trabalho. A instituição, além do transitar pelas duas esferas, resguardava elementos típicos de um e de outro e os entrecruzamentos continuavam, ressaltando tal ambivalência, assinalando marcas significativas no recinto, impactando, sobremaneira, nas formas de organização das propostas e na oferta de atendimento referente à EJA, como bem assinalado pelos depoentes.

Importante observar outra questão destacada pela entrevistada, no que tange ao público com deficiência: o fato de o CEM “abraçar” duas turmas de PCDs, segundo a própria mencionou, oriundas da rede estadual de ensino que, naquela época, encerrava este tipo de atendimento, nos conclama a entrecruzar uma característica relevante da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, colocando-a num patamar vanguardista quanto a ações e fundamentações legais, concernentes às questões ligadas à deficiência, no âmbito educacional. Tanto que, em 2004, foi promulgada a Lei nº 10.845/2004, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e a ação do prefeito, em 2007, vai ao encontro dessas premissas, conclamadoras de um olhar diferenciado para o público em destaque, denotando, historicamente, uma característica emergente e de referência no âmbito educativo da cidade, que é o atendimento singular aos sujeitos com deficiência, marcado por várias ações políticas a respeito.

Outra necessária colocação, diante da menção à própria dissertação de Mestrado, que

merece detalhamento diante dessa referência de Ferna (2022), em relação ao momento citado, refere-se à alteração no atendimento da escola pesquisada. Nas considerações de Oliveira (2021), evidencia-se a consubstanciação da alusão feita por ela:

A chegada destes outros modos de existência mobiliza toda a estrutura da escola – administrativa, pedagógica e pessoal – para uma adaptação de seus processos educativos e de acessibilidade. O CEM amplia suas perspectivas de um olhar e de um fazer comprometidos com os corpos que passaram a habitar o cotidiano da escola. Com o passar dos anos, a notícia de uma escola que atendia à diversidade dos corpos e que se organizava em torno de um atendimento inclusivo, com acolhimento a todas as diferenças, se espalhou pela cidade. A multiplicidade dos corpos com deficiências, nas suas mais variadas formas de manifestação, estavam ali, exercitando suas cidadanias nas aulas da EJA e nas tantas outras atividades artísticas, culturais e esportivas oferecidas pela escola. Importante ressaltar que as características de acessibilidade no CEM foram, e ainda estão sendo organizadas ao longo desses anos, e que os aspectos que dizem sobre as relações interpessoais – atitude, comunicação, metodologias, estéticas – foram, certamente, o grande mote que iluminou o movimento de inclusão e procura desses corpos por este espaço de educação. A comunidade surda também passou a reconhecer no CEM um espaço educacional que atendia suas demandas e, aos poucos, o número de inscritos surdos e de pessoas com deficiência auditiva foi se ampliando, tanto na EJA, como nas oficinas artísticas e culturais. (OLIVEIRA, 2021, p.26).

Os trechos aqui elencados, frutos das falas de Beka (2022) e Ferna (2022) – coadjuvadas por um trecho da dissertação desta segunda, trazem em comum um traço marcante da instituição pesquisada: um Centro criado com especificidade, com foco diferenciado que, a princípio, sofreu estigma pelo fato de atender a uma clientela muito singular – menores em vulnerabilidade e, posteriormente, por abarcar um público marcado pela diversidade, ampliando, progressivamente, o atendimento para a Educação de Jovens e Adultos, que passa a ser seu maior enfoque e, coincidentemente (ou não), trata-se de um grupo também marginalizado e carente de políticas públicas contempladoras de suas reais necessidades. Percebe-se, em ambas as falas e registro, uma adjetivação relevante atribuída ao Centro - obviamente, com palavras distintas, mas que conduzem a uma mesma compreensão: o CEM como um campo de inovação curricular, em relação ao que é usualmente praticado no ensino dito regular e nas demais escolas da rede que ofertam a modalidade, com visível autonomia no desencadear de movimentos e processos, permitindo o movimentar e a leveza dos corpos que nele habitam, visando a congruência das diferenças. A linguagem utilizada por Ferna (2022) nos remete, imediatamente, às concepções que norteiam o universo da dança, espaço onde ela transita com maestria e assinala a peculiaridade do CEM, responsável por ele se tornar referência.

O aspecto do acolhimento às diferenças nos impulsiona a refletir de maneira mais

crítica sobre a EJA, fazendo suscitar aspectos que a perpassam e se revelam essenciais nesta análise. Pensar a modalidade como local de inclusão social deve ser condição primeira para que se encampe a luta pela garantia do direito à alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social, psíquica, dentre outros, pelo referido público. Todos esses direitos precisam se constituir condição precípua para a sua efetiva integração ao mundo social e produtivo, com dignidade, por não ser suficiente apenas o reconhecimento de que “o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista” (BRASIL, 2009, p. 30). Requisita-se, pois, uma práxis na EJA que propicie a inclusão destes como sujeitos de direitos, concretizando, efetivamente, as determinações do Art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, quando diz que:

Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 2015, p. 4).

Apoiando-se nessas questões e voltando o olhar para a questão curricular, foco principal desta investigação, urge indagar os currículos, a partir dos educandos, na tarefa desafiadora de reconhecê-los como sujeitos da ação educativa. Nessa perspectiva, à medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (ARROYO, 2007, p.21).

Neste arcabouço de tessituras curriculares, tomemos como exemplo a obra “Currículo, território em disputa”, do mesmo autor supracitado, na qual afirma que práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento, na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa (ARROYO, 2013, p. 32). E prossegue: a chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para as salas de aula. Dessas infâncias e adolescência, vêm demandas de outros significados para as escolas, para a

docência e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos. (ARROYO, 2013, p. 32).

E é justamente sob essa ótica, a de abarcar as diferenças, que percebemos através dos registros e dos relatos dos depoentes, que a história do CEM foi se constituindo nas necessidades detectadas e demandas provenientes do âmbito político-administrativo que a escola é exigida a responder, de modo a se concentrar os esforços no atendimento de um público marcado pela diferença, que acaba por provocar ofertas de experiências educacionais descoladas daquilo que, em geral, é previsto nos textos normativos, reguladores do trabalho no ensino dito regular. Isso favorece a emergência de propostas curriculares específicas e em constante 'refazimento', capazes de ressignificar, continuamente, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Lamentavelmente, a ausência dos sujeitos, mencionados no trecho transposto da UNESCO, nas políticas educacionais, em geral, é histórica e tal fator requer uma análise investigativa a respeito dessa exclusão, em especial como forma de corroborar este estudo sobre a EJA, tendo em vista que “[...] por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos”, sendo um determinante presente na “história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções” (ARROYO, 2005, p. 33). Segundo o autor, historicamente, os sujeitos da EJA "são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência", e seu "nome genérico", "oculta essas identidades coletivas".

Tal constatação corrobora a importância de se propor a estudar o processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente e diferenciada como a do CEM, a qual traz à tona múltiplas possibilidades, podendo se constituir um ponto de partida para outras proposições que abarquem as diferenças e se articulem em torno de variadas vertentes, capazes de atender a uma gama de diversidades, fazendo valer um direito, tão recorrentemente negado. Há urgência em se reivindicar os direitos sociais dos sujeitos da EJA, visando lhes devolver a identidade outrora negada, geração após geração. Uma das questões emergentes na (re) configuração da realidade desse segmento estigmatizado é o rico campo de inovação pedagógica que se constitui a EJA, tendo em mente que muitas das inovações da escola contemporânea desencadearam-se a partir do "Movimento de Educação Popular". Daí, "a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem" que precisam ser

aprofundadas, por meio das novas teorias pedagógicas. “Não se pode separar o direito à escolarização, dos direitos humanos”, [...] Os "jovens-adultos", mesmo que tenham estagnado o processo de escolarização, não "paralisam" os "processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política". [...] Imperioso lançar um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos (ARROYO 2005: p.24-25).

Deparando-nos com tantas questões diversificadas propostas pelo CEM, afrouxadas do enrijecimento dos ditames legais e focadas na real contemplação das aspirações dos sujeitos que a ele recorrem, eclodem questionamentos, tais como: Por que uma experiência tão rica e singular não foi potencializada e maximizada, em termos de rede? Em que medida o CEM pode favorecer o fomento à EJA, na rede municipal de educação de Juiz de Fora e mesmo em outras redes? De que forma o presente estudo pode impulsionar um olhar analítico para esse processo institucional, a fim de maximizá-lo? Estes e outros pontos questionáveis são cruciais na tessitura destas reflexões, não figurando apenas como uma retórica, mas reforçando a validade de uma maior investigação, de maneira mais aprofundada.

Continuando a analisar a criação e a (re) constituição de sua proposta, ao longo dos anos, baseemo-nos nas colocações da antiga gestora da SE, Zinha (2022), que declara a respeito:

Podemos dizer que o CEM sempre teve diretores ‘especiais’, escolhidos a dedo (Plínio, José de Cássia ... Gisele), primando-se por uma experiência ampla, que aglutinasse aspectos educacionais e sociais. Lembro-me da época da secretária Diva Sarmiento que, junto com Thereza Leite, faziam a escolha também dos docentes para atuar no CEM e cujo percurso profissional precisava registrar experiência com adolescentes, jovens e adultos, requisitando um olhar diferenciado, mesmo com algumas dificuldades, no que tangia a verbas MUITO específicas que não permitiam maior flexibilização (sobretudo quando o CEM ainda estava atrelado à Assistência Social). O PROJÓVEM, por exemplo, foi um programa inovador, que trazia perspectivas diferenciadas com foco no mercado de trabalho. Penso que a EJA requer esse olhar específico, com ampliação das possibilidades.

(...)

Como os profissionais do CEM passavam por um processo de ‘seleção’, como eu disse, percebia a coordenação sempre muito atenta às questões da escola, estabelecendo um diálogo constante com a direção e com todo o grupo, além de estar atenta às necessidades do público. (PAUSA)

(...)

O encaminhamento dos professores para o CEM, durante um bom tempo, passava por uma análise (entrevista e observações) – dessa forma, os profissionais “abraçavam a causa” em relação à escola, o que repercutia num atendimento diferenciado, pois tinham o perfil adequado àquela proposta polivalente. (ZINHA, 2022- Entrevista).

É notório o cuidado e a forma diferenciada de se olhar a/para a escola, o que,

indubitavelmente, traz diferença nas relações e nas formas de se estruturar metodologias e estratégias cotidianas. O fato de se escolher atentamente os gestores (com experiências em dois campos – social e educacional) e os profissionais que ali iriam atuar, fortaleceu a singularidade da instituição, bem como propiciou a chegada de novos educadores com perfil para um trabalho que prima pelo respeito às peculiaridades. Mas torna-se vital destacar também a contradição trazida por esse processo de recrutamento: até que ponto a indicação acaba sendo uma força que silencia os conflitos, ao selecionar educadores que reproduzam interesses convergentes? É preciso considerar que aqueles que comungam de opinião diversa e/ou disputam outros projetos acabam não tendo espaço e poder na correlação de forças estabelecidas em torno do trabalho de se produzir os currículos. Há interesses em disputa e forças que se degladiam, mesmo que nos bastidores.

Assim, convém destacar o quanto o ato de se alfabetizar/ampliar conhecimentos dos adultos precisa se pautar numa análise crítica da realidade existencial dos discentes, identificando as raízes dos seus dramas e das vias ideais para vencê-los. “Uma educação que lhes propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (Freire, 1985, p. 59). Ou seja, uma educação que “tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que, por isso mesmo, libertasse pela conscientização” (Freire, 1986, p. 66, apud Medeiros, 2005).

Continuando as reflexões acerca do atendimento do CEM, Zinha (2022) declara:

O público do CEM foi se diferenciando, no decorrer do tempo e de suas reconfigurações: inicialmente, menores em situação de vulnerabilidade, se ampliando para outras vertentes (EJA, em especial; oficinas e cursos profissionalizantes, turmas específicas, grupos socioartísticos, dentre outros), mas sempre procurando uma interlocução constante e focando nas necessidades desse público atendido. (ZINHA, 2022- Entrevista).

Os educandos nos obrigam a rever os currículos, conforme destacado pela entrevistada acima. Na linha do que discute Miguel Arroyo, novas leituras dos educandos se refletem também em reestruturações curriculares - o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos. Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. Ainda que resistamos a aceitá-lo, nos indica o que



projetamos para os alunos no futuro. Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos? (...) E como os vemos no presente tem sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima (ARROYO, 2007, p.21-22).

E a depoente prossegue, ressaltando a questão do modo como os profissionais eram selecionados, de início, para lá atuarem, destacando a relação do CEM com a SE, em decorrência desse movimento:

A relação com a SE sempre foi amistosa, mas como se conduziu a organização da escola por meio de profissionais com perfil específico, a Secretaria não interferia diretamente, exceto no período da assessoria direta (2009 a 2012), mas sem muita repercussão para os demais profissionais da rede. Essa relação volta a se estreitar, a partir de 2017, ano em que, coincidentemente (ou não), foi instituído o pleito eleitoral para a direção, no estabelecimento (ZINHA, 2022- Entrevista).

Com base nas colocações de Zinha (2022), refletimos sobre uma questão importante no que se refere, sobretudo ao termo “amistosa”, referindo-se à relação entre a SE e o CEM. Daí emerge uma ponderação importante: não se trata, neste âmbito de se questionar acerca de resistências, mas observar as colocações, correlacioná-las, observar nas entrelinhas, a fim de encontrar marcas opositoras. Na verdade, como nos recordam Gramsci e Jonhson (...), a hegemonia é sempre contestada; a verdadeira questão não é a de saber se tal resistência existe, efetivamente - nunca se encontram muito longe da superfície - mas se são, em si, contraditórias, se conduzem a algum lugar para além da reprodução da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade, se podem ser utilizadas na educação e em intervenção política. A primeira tarefa é encontrá-las. Há que, de alguma forma, dar vida às resistências, às lutas. O que fiz aqui foi apontar para o terreno dentro das escolas (a transformação do trabalho, a desqualificação e a requalificação, o controlo técnico, etc.) onde se estabelecem as referidas lutas. As resistências podem ser informais, não inteiramente organizadas ou, inclusive, inconscientes; no entanto, tal não significa que não terão qualquer efeito (APPLE, 2016).

Sob tal perspectiva, convém assinalar a referência feita à assessoria direta da secretaria ao CEM. Que intenções e sentidos estariam imbricados nesse acompanhamento tão próximo e diferenciado, já que ocorria apenas em duas escolas da rede: CEM e Centro Herval da Cruz Brás, exatamente duas escolas que se caracterizavam como *locus* de inovação curricular? O que se pode depreender das investigações feitas é a de que tal assessoramento

era bem aceito pelos docentes, pois segundo relatos de alguns deles, propiciava maior celeridade às ações, abria canal de diálogo efetivo e constante, além de ter propiciado abrir frentes importantes, no que se referia, por exemplo, às formações de turmas específicas na EJA (como turmas somente de idosos, turmas de pais de alunos deficientes, impulsionamento de abordagens interdisciplinares sob o viés da arte, da música e da leitura nas suas mais diversas interatividades, dentre outras inovações), conforme já destacado neste trabalho. Nesse traçado diferenciado, é possível se detectar resistências?

Pelos relatos e pelo olhar através da lente temporal de todo o processo de constituição da proposta curricular do CEM, são claramente perceptíveis percursos diferenciados e incomuns às demais escolas (não apenas se comparada às da rede municipal de Juiz de Fora, como de várias outras por esse Brasil), conforme atestado pelas narrativas dos colaboradores, aqui elencadas. Sob essa ótica, um currículo que se constitua, de forma efetiva, ao que Apple (2006) denomina de conhecimento de “alto status” apenas será concretizado no desencadear de uma ruptura com o modelo ideal, em vigência, de educação escolar. Ele defende toda uma reestruturação do currículo e de suas práticas, com vistas a promover uma educação capaz de provocar uma desestabilização nas estruturas do atual modelo de ensino e de escola que reproduz desigualdades. Para lograr êxito nesta empreitada, a defesa do autor apregoa que somente uma reorientação dos conteúdos curriculares não garante esse rompimento com as estruturas arraigadas, menos ainda com aquele desenho de instituição escolar, reprodutor de interesses hegemônicos que, por meio do domínio do conhecimento considerado válido, reconfigura-se em práticas de manutenção e controle. Ampliar a visão sobre os processos simultâneos desencadeados no interior do CEM, responsáveis pela definição do quadro de profissionais atuantes no estabelecimento, pelo delinear de um desenho curricular diferenciado, que ia se redefinindo, mediante as emergências e necessidades emanadas pelo público que ali chegava e das respostas que a escola precisava dar ao que Apple (1989) denomina “necessidades do Estado” (evidenciada, por exemplo, quando o CEM é convidado a acolher os alunos PcDs, oriundos de uma escola estadual extinta, tornando-se palco de uma nova configuração curricular para tal atendimento), revela-se essencial. Essa reorganização impulsionava, pois, à ressignificação de estratégias e metodologias, além de maximizar as vertentes ofertadas aos sujeitos que clamavam por um olhar sensível às suas aspirações e desejos, tornando-se elementar na compreensão de todo o movimento, aqui sob análise.

Percebam se tratar de um processo cíclico, ou seja, tanto a demanda favorecia o

atendimento quanto o contrário, possibilitando um constante apreender, naquele âmbito. Nesse engendramento, também emerge o vital papel do docente que se identifica com o educando e com o meio no qual interage. Na verdade, abrir espaço para que o professor possa ampliar seus processos de constituição e de contribuição na formação cidadã é uma forma de lhe conceder possibilidades de transitar entre a figura daquele que ensina e a daquele que sempre aprende. Neste sentido, emerge a percepção de que o Centro de EJA detinha autonomia na definição de seus currículos, que atendiam aos apelos do público, favorecidos pelo fato de a escola ser palco de inovação curricular. O currículo de EJA ia se moldando, no decorrer do tempo, transitando entre as disciplinas básicas obrigatórias a serem ofertadas e um leque de opções diferenciadas que vão, desde a dança, a percussão e o teatro, num processo inter/transdisciplinar, até a oferta de cursos de artesanato, bolsa, inglês, por meio de um tempo além do mínimo exigido (jornada estendida). Pelo que se percebe, o CEM operava no sentido de conferir protagonismo – a discentes e docentes. Afinal, de que maneira o professor tem possibilidades de formar cidadãos, se ele mesmo não tiver vez e voz? É preciso se atentar, no entanto, que na escola “os significados da interação de sala de aula não podem ser previstos; devem ser descobertos” (APPLE, 2006, p. 91).

Considerando esses aspectos expostos, deduz-se que educação e política, ainda que elementos de atuação em searas distintas, todavia em proximidade devido ao processo social, não podem ser dissociadas uma da outra. A escola que tende a deixar a política à margem de suas relações diárias, certamente estará fadada à produção de um conhecimento desprovido de sentidos e efeitos, apartado da comunidade, o que provavelmente, culminará na construção de algo sem nenhuma finalidade. É preciso que a educação discuta e aprofunde esse debate acerca de um conhecimento capaz de responder aos apelos da sociedade e das ações políticas, que dali derivarem, propiciando o encaminhar das pessoas a um patamar diferenciado de cidadania.

Ao frisar a necessidade de a escola ser, verdadeiramente democrática, devendo existir, em seu interior, o debate político defensor dos interesses daqueles que mais necessitam da educação para a conquista de sua cidadania, Frigotto (1989) ressalta:

O avanço desta perspectiva está condicionado ao movimento de correlação de forças externas e internas à escola. Num e noutro caso demanda a ampliação de formação de quadros de intelectuais progressistas politicamente compromissados com a luta e interesse da classe trabalhadora, teórica e tecnicamente instrumentalizados não apenas para entender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente para transformá-la. (FRIGOTTO, 1989, p. 253).

Prosseguindo com o registro dos relatos dos entrevistados, passemos à narrativa da professora Kaká (2022):

Sempre percebi a equipe da escola sendo vista como ‘protegida’, mas, na verdade, o que se pretendeu, desde o início com o CEM, foi usá-lo como um laboratório de experiências e as coisas foram fluindo e a equipe sempre abraçou a causa e tinha autonomia para ousar nas propostas (KAKÁ, 2022- Entrevista).

Insta assinalar a colocação da professora Kaká (2022), ao destacar sua primeira impressão em relação à forma de tratamento e de condução dos processos pela SE, em relação ao CEM, o que, aliás, era uma ideia constituída por muitas pessoas. No entanto, ao se perceber que a intenção real era de que aquele reduto funcionasse como um cenário de experimentação de ofertas educacionais, sem maior rigidez quanto às questões burocráticas, o julgamento é refeito. Diante da constatação dessa funcionalidade da escola como um laboratório de experimentação curricular (função esta que nos parece, no decurso da pesquisa, tanto pretensão do órgão gestor educacional quanto da intenção nas proposições elaboradas pela equipe da instituição), percebe-se que se colocavam em disputa: a formalidade x experimentações, o tradicional planejamento prévio x flexibilização curricular, dentre outros antagonismos.

E Kaká (2022) continua, focando a constituição do atendimento:

Os interesses e concepções iniciais, a meu ver, foram de favorecimento e contemplação do público não escolarizado ou com baixa escolarização, visando à constituição cidadã e à emancipação dos sujeitos. Posteriormente, no entanto, como estamos imersos num sistema (e sistema BRUTO RS) capitalista e formatador, sobrepôs-se a necessidade de engessamento das propostas do CEM (após 2014), mas a resistência do grupo e a amplitude dos trabalhos, que foram extrapolando os muros da escola, de certa forma, garantiram que não houvesse uma descaracterização total e se preservassem algumas questões essenciais da proposta original, o que contribui para a singularidade do CEM, para que a escola seja esse arcabouço de experiências diferenciadas e peculiares, sobretudo no que se refere à EJA.

(...)

(PAUSA) Mas...vamos lá! A EJA começou a ganhar vulto no CEM (se não me engano, por volta de 2005/2006) e se percebeu que ali necessitava de maiores investidas e, por isso, foram se ampliando as possibilidades de atendimento, com vertentes ligadas à escolarização ou não, como forma de atrair mesmo o público. Os projetos começaram a repercutir e a equipe percebeu se tratar de uma investida necessária, aliada às formações diferenciadas de turmas de EJA, incluindo-se aí as turmas de correção de fluxo, que vieram depois (KAKÁ, 2022- Entrevista).

Nas linhas transcritas da fala de Kaká (2022), ressalta, claramente, uma característica relevante do CEM, já apontada antes por outros depoentes: uma escola que funciona como um laboratório de experimentações educativas. Notem que isso é marcante nas falas, o que nos leva a inferir sobre a plausibilidade de ações diferenciadas e autônomas, no que tange ao

órgão gestor. Outro ponto interessante trazido pela depoente foi o destaque do ano de 2014 como um período marcado por uma forte ação, no sentido de se “enquadrar” o CEM à convencionalidade, comum às demais instituições de ensino, principalmente no trecho:

Posteriormente, no entanto, como estamos imersos num sistema (e sistema BRUTO RS) capitalista e formatador, sobrepôs-se a necessidade de engessamento das propostas do CEM (após 2014), mas a resistência do grupo e a amplitude dos trabalhos, que foram extrapolando os muros da escola, de certa forma, garantiram que não houvesse uma descaracterização total e se preservassem algumas questões essenciais da proposta original, o que contribui para a singularidade do CEM, para que a escola seja esse arcabouço de experiências diferenciadas e peculiares, sobretudo no que se refere à EJA (KAKÁ, 2022- Entrevista).

O fato de ter havido mudança na gestão municipal, em 2013, parece ser um elemento determinante para que se tente dar contornos à escola, típicos das demais instituições, pois a equipe que estava à frente da gestão da educação não havia participado dessa proposta diferenciada do CEM, conforme destacado neste trabalho, pelas evidenciações documentais e mesmo pelos relatos dos entrevistados. Assim, a não apropriação total das premissas do estabelecimento escolar podem ter propiciado essa “invasão”, digamos assim, aos meandros processuais do Centro de EJA. Todavia, é possível que a tentativa de maior regularização das funcionalidades e ofertas da instituição fosse também visando ao seu fortalecimento e manutenção, mas não há evidências palpáveis quanto às reais intenções. Fato é que a equipe, em sua maior parte já atuante há anos e envolvida com os processos, se opôs a uma ação mais incisiva, conforme trazido por Kaká (2022), justamente pelo temor de descaracterização de uma escola que resguardava certa autonomia para ousar projetos diferenciados e para implementar inovações curriculares, baseada no clamor do público atendido. Percebe-se que quem ali já transitava de forma fluida, com a proposta polivalente e dinamizadora, não se conformou com uma possível padronização da escola, conformando-a aos demais estabelecimentos de ensino da rede. Convenhamos que parametrizar, sob os olhares da gestão, tornaria o acompanhamento mais favorável, contudo depreciaria o que o CEM tem de mais caro: sua singularidade na condução do atendimento.

Neste prisma, cumpre salientar o quanto o direito à aprendizagem se coloca e ganha centralidade na EJA, como forma de se enfrentar e até de questionar os desafios políticos, sociais, econômicos, culturais e cognitivos do mundo contemporâneo, posto que implica, diretamente, no direito de aprender, não se limitando, no entanto, àquele direito de aprendizado do conteúdo, mas sim referindo-se a um aprendizado consistente, múltiplo, de abrangência e propício a correlações e a extrapolações de sentidos. O referido direito, no

âmbito da modalidade, abrange o direito de acesso e permanência na escola, o direito a um processo de escolarização passível de ultrapassar o sentido da educação reparadora e que caminhe para a promoção da equidade e qualidade (BRASIL, 2000). Abarca também o direito de participação na sociedade da informação, o direito ao exercício cidadão, ativo e crítico e, principalmente, o direito de ser reconhecido como sujeito de direito (ARROYO, 2017; HADDAD; PIERRO, 2000). O direito à aprendizagem encontra-se vinculado ao direito à educação (PAIVA, 2009).

Conforme destacado por Kaká (2022), considerar as demandas de aprendizagem do aluno da EJA, questão esta também ressaltada por outros colaboradores no relato sobre o histórico do CEM, faz emergir as especificidades que caracterizam o segmento e que requisitam sensibilidade no trato: a eclética configuração etária-geracional dos alunos, as suas histórias de vida – não dissociáveis da rotina escolar, a importância do desenvolvimento da autoestima e do processo de socialização, os sofridos percursos/percalços escolares vivenciados por cada um e que podem lhes traduzir incapacidade para o aprendizado naquela seara, a exclusão dos direitos sociais que os mantêm em uma luta contínua pela sobrevivência, o desafio de que a escola e a sociedade reconheçam o saber prático e o delineamento de expectativas de aprendizagem em resposta ao mundo do trabalho. Essa premissa dialoga com a perspectiva trazida por Arroyo (2012), em sua obra “Currículo, território em disputa”, na qual menciona que um olhar crítico sobre as imagens de educandos é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. De acordo com o autor, se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos (Arroyo, 2011, p.22). Assim, a instituição escolar apresenta-se como um dos territórios no qual a Educação de Jovens e Adultos se insere e configura o *locus* da EJA escolarizada. Nessa arena territorial, a EJA também necessita ser reconhecida como direito (HADDAD, 2007; ARROYO, 2017).

Tais questões nos remetem, mais uma vez, às reflexões de Arroyo (2014), que em seu livro intitulado “Outros sujeitos, outras pedagogias”, aborda a importância da tomada de consciência do direito pelos sujeitos que, por séculos, foram relegados à margem do direito à moradia, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania. Trata-se de sujeitos, pertencentes a coletivos populares, que chegam à escola da EJA trazendo longas histórias de inferiorização, opressão, requisitando, justamente por esse quadro, novas pedagogias, pela vitimização que lhes foi imposta, por meio de processos históricos de dominação/subalternização. Carregam,

em si, suas pedagogias de resistência que seguem “coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à perda e na recuperação de seus territórios” (ARROYO, 2014, p. 14).

É neste sentido que esta pesquisa ganha vulto, pois sob a ótica de Arroyo (2014), para que se possa avançar na consolidação de outras pedagogias, tão necessárias ao território da EJA, torna-se imperioso desenvolver ações pedagógicas capazes de possibilitar aos sujeitos afirmarem-se como sujeitos de direitos, como sujeitos legais, como sujeitos com direitos aos direitos humanos. Segundo Arroyo (2014), a consolidação de uma pedagogia de afirmações de sujeitos de direitos viabiliza o aprendizado de tornarem-se sujeitos legais, considerando que, nessas pedagogias afirmativas, o “direito a ter direitos, a ser reconhecidos existentes no território do direito, vai deixando de ser visto como uma dádiva e vai sendo exigido como um direito” (2014, p. 269).

Os relatos dos depoentes enriquecem e corroboram muitas questões no bojo da pesquisa. Observemos alguns aspectos trazidos pela entrevistada Gizé (2022):

Desde que lá cheguei, percebi a liberdade que tínhamos para estruturar a organização curricular, desde que fundamentados teoricamente. Apesar de os gestores da instituição serem frutos de indicação, não percebia um movimento de opressão, em termos de estruturação administrativa e pedagógica das propostas internas; nenhuma administração toliu. Em 2011, conseguimos avançar em algumas questões importantes, como os CAC's e a implementação da Plataforma Moodle como ambiente de formação e de interlocução da escola (PAUSA). Considero esta uma ação vanguardista! No governo do Bejani, houve um movimento em prol de cursos profissionalizantes - quando fui encaminhada para o CEM (...Essa ambivalência – assistência + educação - resultou numa experiência exitosa). Perceba que, apesar de indicados, os gestores atuantes no CEM, em sua maioria, como Plínio, Vânia e eu (rsrs), eram educadores muito ligados à Assistência Social - e com experiência na área (GIZÉ, 2022- Entrevista).

E a ex gestora prossegue, relatando as (re)configurações das formas de atendimento, inclusive indo ao encontro do que a entrevistada Kaká (2022) havia destacado:

Uma passagem interessante e desafiadora, que me vem à cabeça, foi o encaminhamento dos estudantes da E.E. Maria das Dores (extinta, enquanto escola especial) para o CEM. Recebemos 64 pessoas com deficiência para o turno da manhã - apesar do tumulto inicial e de nossa inabilidade, a princípio, o evento representou um SALTO no atendimento à EJA da escola: precisávamos pensar na ampliação da EJA, com potencial diferenciado, respaldando aspectos para a profissionalização (educação formal + cursos de apoio). Nesse sentido, a direção e a equipe buscaram parcerias, como a efetivada com a Faculdade Granbery, através do curso de Psicologia, que ofereceu profissionais para trabalhar com as famílias desses alunos egressos do Maria das Dores, preparando-os para favorecer a integração e a autonomia dos filhos na nova escola, o que propiciou um diálogo mais favorável e intenso com esses familiares, possibilitando a todos – alunos, famílias e comunidade escolar – um olhar diferenciado. Todos os alunos (64) prosseguiram com êxito até o

9º ano e foram acompanhados para que pudessem dar continuidade aos estudos e transitar de modo mais naturalizado no meio social, perspectivando a vertente cidadã desses sujeitos. Criou-se uma linha de interlocução para preparar essas pessoas com deficiência para o mundo do trabalho (BPC). Em 2007/2008, acentuou-se a luta para se pensar nas peculiaridades da EJA e, em função disso, enfocamos os idosos (pais, avós de alunos que tinham interesse em voltar a estudar) e fomos organizando turmas específicas, nos turnos da manhã e da tarde, pois já havíamos consolidado tais grupos, à noite; efetivamos também parceria com alunos que estavam em contexto de semiliberdade, a fim de se ampliar o atendimento para a EJA, como uma espécie de laboratório, o que deu super certo. A equipe estava unida e comprometida, em torno do fomento à EJA. O apoio e incentivo da mestra Thereza Leite, enquanto assessora e mentora, merece destaque nesta época (GIZÉ, 2022-Entrevista).

Fica nítida, em sua fala, o quanto a equipe do CEM estava “atenada” às necessidades que surgiam e iam se readaptando a essas novas urgências, criando outras vertentes para atendimento, fomentando o fortalecimento da EJA na instituição. Isso porque, conforme o próprio relato de Gizé (2022), o fato de se estruturar novas formas de atendimento, diante da demanda que surgia, sobretudo na EJA, denotava, ainda mais, a sensibilidade diferenciada da escola para atender novas frentes: percebiam que o recebimento de estudantes com deficiência impulsionou a criação de novas turmas diferenciadas para atendê-los e, posteriormente, para atender aos pais destes alunos. Esse impulsionamento, de acordo com a fala de Gizé (2022), impulsionou novas estruturas de turmas de EJA para receber, inclusive, os sujeitos em contexto de semiliberdade. Novas vertentes iam incrementando a polivalência da instituição e enraizando processos importantes para a edificação de uma EJA forte e embasada em princípios norteadores importantes.

A ênfase dada às necessárias reformulações para se atender à EJA se destacam neste relato. No arcabouço desses pontos emergentes, somos impelidos para reflexões mais aprofundadas, trazidas pelo autor supracitado. O questionamento acerca de que modo se trabalhar as tensões entre presente e futuro prometido (decorrente de uma trajetória escolar refeita) e um passado-presente das condições de classe, de raça, de trabalho e de sobrevivência que conduzem os alunos à EJA é destaque em seu livro “Passageiros da Noite” - Arroyo (2017, p. 29).

De acordo com Arroyo (2017, p. 108)

Relacionar direitos humanos à educação de jovens-adultos pode ser uma investida fecunda para repensar, reinventar a EJA. Articular o direito à educação das pessoas jovens-adultas, reconhecendo-as sujeitos de direitos humanos, obriga-nos a alargar a concepção da educação, na perspectiva da Constituição Federal e da LDB: direito à educação como direito humano ao desenvolvimento humano pleno. (ARROYO, 2017).



Na grande maioria das vezes, relaciona-se a EJA - enquanto caracterização - como fonte de estigma (Galvão e Di Pierro, 2013; Sales e Paiva, 2014). Ocorre, inclusive, uma deturpação relativa às suas reais necessidades, em que muitos entendem ser este o *locus* onde há permissividade para tudo: a improvisação, o amadorismo, o trabalho realizado de qualquer maneira com material aleatório, a concepção equivocada no que tange a aprendizados ao longo da vida, o entendimento de pessoas que tenham boa vontade para ministrar aulas para outras “destituídas de saberes” enquanto premência, entre outros equívocos. Todavia, há que se ressaltar ser a EJA um terreno de múltiplos saberes, singulares e plurais, e com o qual buscamos estabelecer um diálogo, no intuito de contribuir para que possa se efetivar como campo de direito e de responsabilidade pública (Arroyo, 2006).

À medida que retoma esse debate, Arroyo (2006, p. 47) favorece o entendimento da urgência em se reconfigurar a EJA numa perspectiva processual – que já ocorria, gradativamente – de maximização da oferta da modalidade pelos sistemas educacionais, conquista da luta de diversificados movimentos sociais do campo em questão, abarcando trabalhadores urbanos e rurais para a mesma investida, concretizando a interrogação do sistema escolar. De acordo com suas postulações, “[...] a EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares”. Reforça a necessidade de um aprendizado mútuo, nesse reconfigurar da modalidade, enfatizando:

A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar, assim como este tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares (Arroyo, 2006, p. 47).

Neste sentido, evidencia-se, nos depoimentos diversos, a autonomia que o CEM possui para vir implementando, no decorrer do tempo, tais propostas inovadoras no campo curricular, sobretudo no que concerne à Educação de Jovens e Adultos.

Reportamo-nos, pois, novamente às Diretrizes Curriculares Nacionais, que dialogam com tais premências e onde se resalta a EJA como representação de uma dívida social com as populações jovem e adulta que não tiveram “[...] acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação das obras públicas” (Brasil, 2000, p. 5).

Ratifica-se, nesse sentido, a ideia de que, ao mergulharmos na história da educação de jovens e adultos no Brasil, evidenciamos a concepção educacional fortemente atrelada ao

contexto político e ao momento histórico vivenciado. Na observância dos rastros da EJA, atesta-se que a responsabilidade por essa oferta de escolarização sempre foi compartilhada por órgãos públicos e instituições parceiras. Apesar disso, recorrentemente, se evidenciou o viés compensatório e reducionista empregado pelas políticas para o setor. Segundo tal premissa, é preciso concordar com Arroyo (2005), ao afirmar ser urgente a superação dessa ideia, perdurada por décadas, em relação à modalidade e aos educandos que a frequentam:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhando os alunos de EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá se suprir por carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).

É exatamente perspectivados por essas questões tão urgentes que estudiosos e defensores do direito à educação ao longo da vida, insistem e persistem na luta por articulações que possam desenvolver e potencializar a EJA. Para tanto, há que se considerar o papel primordial de políticas públicas voltadas a esta modalidade de educação, garantidas pela LDBEN/96, coadjuvadas pelo diálogo e pela capacitação em sistemas estaduais e municipais de educação. A enorme demanda que ainda se atesta para a EJA é uma contundente justificativa para a oferta com qualidade nesse segmento. Somada a essa constatação, entende-se que a constituição histórica da modalidade, no Brasil, deve-se também aos seus processos político-educativos.

Nesse sentido, a entrevista feita com uma das assessoras responsáveis pelo acompanhamento do CEM, na gestão 2009-2012, aqui denominada Dire, traz questões importantes, relativas a um olhar diferenciado para a instituição e para o Centro Herval da Cruz Brás (o qual também era assessorado diretamente pelas representantes do gabinete da, então, secretária de educação, Eleuza Barbosa). A esse respeito, Dire (2022) declara:

De modo geral, a educação de jovens e adultos sempre esteve à margem das principais políticas educacionais (ou pelo menos não foi, em geral, a preocupação principal dessas políticas, apesar dos avanços no PNE e na própria LDB). Na prática, as coisas não mudaram muito. Na contramão dessa realidade, a gestão desta época (2009-2012), procurou trabalhar de modo a mitigar os efeitos desse histórico. Isso se revela na forma como passaram a cuidar/ tratar o CEM, na criação do Centro de Referência Herval da Cruz Brás e nas políticas específicas para a alfabetização. O CEM era uma das escolas do município que atendia à educação de jovens e adultos. O que a diferenciava das demais era a proposta pedagógica (a qual primava pela ênfase nas Artes e na Dança, além de privilegiar movimentos com a leitura), a possibilidade de experienciar e a sua localização (é importante dizer isso, pois a maioria das

escolas da rede municipal fica na periferia). Com relação à educação de jovens e adultos no município, havia uma proposta bastante direcionada, cuja responsabilidade era da Supervisão da EJA - SEJA, equipe dentro do Departamento de Ações Pedagógicas - DEAP (responsável por toda a organização da educação escolar no município, mais especificamente pelas ações relacionadas ao ensino fundamental e à EJA). Viu-se ali, então, uma forma de buscar referenciar o CEM, enquanto um Centro que primasse pela modalidade. Nesse período, a rede municipal elaborou uma proposta curricular para toda a rede, inclusive para a EJA (importantíssimo, pois não se tinha um currículo até então e, de modo mais específico, para a EJA). Perceba que, nesta fase, havia uma preocupação em se fomentar políticas para a modalidade, visando contemplar as necessidades da população e já se verificava, no CEM, uma equipe e um público diferenciados que, na maioria das vezes, abraçavam as propostas que ali chegavam e também pela observância das necessidades dos educandos, as práticas curriculares e formas de atendimento que iam se ressignificando. (DIRE, 2022- Entrevista).

Ressalta-se, em sua fala, a questão do diferencial que o CEM representa no conjunto da rede de ensino do município de Juiz de Fora, bem como o olhar da administração mencionada que se atentou para essa ‘marca’, digamos assim, da escola pesquisada. Dire (2022) deixa claro que a percepção de características peculiares no CEM instigou a gestão à proposição de novas estratégias, bem como a sensibilidade aos clamores do público atendido foi determinando, paulatinamente, as propostas e as formas de atendimento. Destaca, em sua colocação, a grande importância da elaboração da proposta curricular para a EJA, que representou várias vozes da modalidade na rede municipal, em sua tessitura, pois contava com representantes das escolas, bem como com profissionais do CEM (Diretor, coordenadores e professores) em todo o seu movimento de construção.

A necessidade de que o direito à aprendizagem seja intrínseco ao direito à educação é indiscutível, porém é imperioso que haja uma educação de qualidade respaldada na promoção de igualdade (PARECER 11/2000, RALE, 2015, GRALE IV, 2020). Além disso, carece de ser um direito, conforme reforça Bobbio (2004), que migre do campo do direito potencial e passe a ser um direito reconhecido e protegido. Paiva (2006, 2009) frisa que a construção do direito, do direito à educação e do direito à aprendizagem se realiza, inclusive, em conjunto com as políticas públicas, com os movimentos de luta, com os fóruns de discussão, com as legislações construídas e com o acolhimento de órgãos internacionais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização das Nações Unidas - ONU.

Mediante a tantas complexidades interpostas pelas exigências que emergem no contexto de jovens, adultos e idosos, ‘aprendizagem’ se destaca como palavra chave na contemporaneidade, afrontada pelo intenso ritmo transformador operado na realidade, a partir de inovações que surgem diariamente, numa clara manifestação da rica produção de

conhecimento em todas as áreas e das mais variadas ordens. Essa efemeridade e constante transmutação de informações se apresenta como um desafio na compreensão dos que nasceram e foram formados em um mundo dado, quase pronto, cujos conteúdos faziam crer que era só um (simplesmente um) o mundo (PAIVA & SALES, 2013). Segundo Sales & Paiva (2014), os 10 países com mais analfabetos respondem por 72% do total mundial, além disso, a taxa de analfabetismo caiu apenas 1% entre 2000 e 2011, demonstrando, de forma clara, que a EJA no cenário mundial não tem tido uma boa evolução.

Uma efetiva transmutação nessa seara requisitaria a oferta, pela escola, de uma contribuição valorosa, no sentido de propiciar, de fato, o desenvolvimento das pessoas adultas, considerando que, numa sociedade letrada, esta se revela crucial para promover a transformação dos indivíduos, ao longo dos seus processos de desenvolvimento psicológicos (CARBONELL, 2010). Lamentavelmente, em ambos os cenários – escola e sociedade no geral, há pontos que contribuem para agravar o *status* da EJA como um modelo de educação de baixa qualidade, sobretudo pela baixa representatividade que o segmento possui no âmbito das Políticas Públicas para Educação. Esta modalidade, no Brasil, segundo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, carrega como traço significativo a descontinuidade por tênues políticas públicas, insuficientes para atenderem à demanda potencial e ao cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A timidez das políticas se evidencia, compondo um pequeno universo de grupos isolados e ainda não acompanham os avanços das políticas públicas educacionais que têm conseguindo aumentar a oferta de vagas, como ocorreu no ensino fundamental (BRASIL, 2007).

Importante, ao analisar as entrevistas, é percebermos alguns pontos divergentes e outros convergentes, dependendo da perspectiva de quem relata e do papel exercido na escola/secretaria por esse profissional. Essas questões controversas assinalam tensões e disputas, disparadas justamente por esse (re) constituir de propostas, em face dos atendimentos. A entrevistada Ferna (2022) traz aspectos relevantes ao contexto:

O CEM, até o ano de 2017, quando conseguimos finalmente ter uma equipe diretiva eleita pela comunidade escolar, através de um processo legitimamente democrático, foi uma escola que servia aos interesses políticos de cada gestão, na qual a direção era oferecida como uma moeda eleitoreira. Neste ano citado, um grupo de professores do CEM se mobilizou junto ao SINPRO (pela segunda vez) e cobraram a mudança deste formato, pois somente o CEM e a Escola Herval ainda não tinham este processo democrático de eleição vigorando até o presente ano. Sendo assim, do ano em que eu entrei (2004) até 2014 (período correspondente a esta pesquisa), ou seja, no período de 10 anos passaram 3 equipes diretivas pela escola, sendo que

houve uma verdadeira dança de cadeiras de vice-direção, além de diversas mobilizações de resistência da categoria dos professores, por diferentes motivos, todos de fundo político e pedagógico e em defesa dos projetos e profissionais que ali atuavam. A primeira equipe diretiva, 2004-2005, até a chegada da AMAC, em 2005, a meu ver, conseguiu articular bem os projetos artísticos e a escolarização, mas sua duração foi muito curta (menos de um ano) para uma avaliação diagnóstica. De qualquer maneira, nesse período houve uma grande movimentação nas atividades pedagógicas da escola como: a sustentação do Projeto sócio-artístico-cultural EMCENACEM; a parceria do Projeto EMCENACEM com um grupo de Psicologia (Granbery) que contava com uma coordenadora e diversos estagiários da mesma instituição que atuavam através de atendimentos individuais e coletivos, com alunos e familiares dos alunos deste projeto; o fortalecimento das atividades pré-profissionalizantes que lá existiam (corte e costura, cabeleireiro, manicure, artes gráficas, serigrafia, gráfica, informática) e das propostas artísticas e culturais como Dança, Teatro, Artesanato, Capoeira, Música, Escolinhas de Esportes, entre outros; manutenção das atividades da EJA; apresentações de Mostras Culturais na escola e além dos muros da escola. A segunda, 2005-2014, foi liderada por uma funcionária da AMAC, mas que também era professora efetiva da Secretaria de Educação; em sua gestão, houve três diferenciados momentos e ações, de acordo com as três administrações da prefeitura nas quais ela conseguiu manter seu cargo de diretora do CEM (FERNA, 2022 - Entrevista).

No início de sua fala, Ferna (2022) traz à baila um aspecto já destacado nesta pesquisa e que, neste depoimento, ela corrobora: o fato de a escola estar intimamente atrelada ao âmbito político-administrativo municipal, no que se refere a uma comunicação mais imediata com a gestão e o quanto essa ligação impacta nos fazeres, nas propostas ali tecidas e nos ecos do seu atendimento. A menção também a uma “dança das cadeiras” na vice-direção, em 2014, desperta o olhar para um descompasso entre a gestão da Secretaria de Educação com as reais premissas do CEM ou mesmo uma não compreensão adequada dos propósitos e das propostas do Centro de EJA, além, claro, de uma possível incompatibilidade do profissional conduzido para gestar a unidade com o perfil da instituição. Observem também que, na finalização de sua fala, emerge a percepção do quanto o trabalho da escola ficava vulnerável às mudanças políticas, o que viria a caracterizar uma descontinuidade de ações, porém o fato de ter havido uma gestão que permaneceu por três gestões diferentes, merece um olhar cuidadoso, pois, de certa forma, pode ter propiciado uma maior permanência das proposições e apenas adequações de certos movimentos e ações. Instauram-se, nesta constatação, mais disputas em jogo.

Todas as questões suscitadas por Ferna (2022), se constituem de acentuada relevância nas discussões aqui deflagradas, tais como: a gestão por indicação, gestores com experiência no campo educacional e social, a potencialização de projetos profissionalizantes no decurso temporal, a expressão socioartística se redimensionando, a AMAC com forte influência nas questões do CEM, a importância de parcerias para potencialização da EJA (com psicólogos, por exemplo), gestora que se manteve por três administrações, o destaque

para a conquista da eleição no estabelecimento escolar.

A docente prossegue, detalhando no decorrer do tempo, como as questões foram se sucedendo, perpassadas por uma rotatividade no quesito ‘gestão’ que impactava em diferentes aspectos no estabelecimento escolar:

De **2005 a 2008**, a direção que foi indicada pela AMAC, atendia aos interesses dessa entidade, articulando-os aos interesses político pedagógicos da SE, pois o atendimento de EJA continuava sendo a força estrutural do CEM. Este período, a meu ver, foi o segundo momento mais instável do CEM, técnica e emocionalmente (o campeão de instabilidade foi de 2012 a 2014), pela troca de vice-diretores e saída de Gisele, como falei. Lembro-me que a vice-diretora Luiza ainda permaneceu um tempo como vice da diretora (professora citou o nome da diretora à época), mas não me lembro quem a substituiu. Vieram vários funcionários da AMAC para trabalhar no CEM, todos com cargos de coordenação de alguma coisa. Também vieram funcionários para atuar junto à nossa secretaria e no ramo da informática. Houve até mesmo transferência da gestão do CEM da pasta da SE para a pasta da Secretaria de Assistência Social, onde os profissionais efetivos e contratados pela SE ficaram vinculados à outra Secretaria. Ouvíamos nos corredores que o desejo da AMAC era de tornar o CEM um braço dessa Associação, ou seja, estávamos sempre em alerta por não saber as reais intenções para com a nossa instituição. Foi um período de equilíbrio e de paciência para aturar aquela situação toda. Houve, inclusive, um estranho evento onde a equipe de professores daquela época se mobilizou para manter a diretora no cargo, pois ela tinha sido ameaçada de sair por “não ter” realizado uma determinada “vontade” de algum político. Ou seja, apesar de o grupo não estar exatamente satisfeito com a administração da AMAC, nós não deixamos de agir contra uma situação de opressão e arbitrariedade assumidamente incoerente com uma colega de trabalho. (FERNA, 2022- Entrevista).

Nesse trecho transparece, de forma clara, alguns efeitos provocados em função da transição gestora da instituição, ressaltando-se o temor pela instabilidade dessa transitoriedade nas ações da escola e impactando, inexoravelmente, nas escolhas curriculares. Embora, em vários relatos e em certas colocações da própria Ferna (2022) sobressaíam-se aspectos favoráveis dessa mudança na coordenação da instituição, percebem-se também traços de um grupo acuado por determinações “de cima para baixo”. Ainda assim, ela enfatiza a insatisfação, por meio de uma postura reativa do grupo: “...nós não deixamos de agir contra uma situação de opressão e arbitrariedade assumidamente incoerente com uma colega de trabalho” (Ferna, 2022).

Diante dessas evidenciações, é preciso concordar com Apple (1982) e Goodson (2001), ao asseverarem que a definição curricular decorre de discursos intelectuais, finalidades sociais e políticas, explícitas ou não. Dessa forma, o conhecimento escolar não é neutro e, no caso estudado, reflete interesses progressistas e alternativos de grupos de áreas diferentes. Ao se referir à vinda de funcionários da AMAC para a escola, com certa restrição, a depoente não percebe que, ali, estava se fomentando a vertente profissionalizante ofertada

pela unidade escolar, ampliando sua polivalência.

No ato de ser transmutado, paralelamente ir se transmutando, com sinais de resistência e sendo moldado, de acordo com cada ocorrência temporal – dadas circunstâncias diversas, com protagonistas que se alternam, em cada partícula espaço-temporal, e consideradas as relações que se estabelecem entre esses fatores, vai se constituindo e se consolidando um currículo real praticado, que se afasta do prescrito, mantendo com ele (ou não) uma estrita relação.

As situações de mudança ocorridas nos currículos são agrupadas por Goodson (2008) em três segmentos: as internas, que “operam no ambiente escolar para iniciar e promover a mudança em um arcabouço externo de apoio e de patrocínio”; as externas, reconhecidas como “administradas de cima para baixo como as diretrizes do Currículo Nacional”; e as pessoais, que se referem às “crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança” (GOODSON, 2008, p. 41). Ele sinaliza que estes segmentos podem se interligar ou não para propiciar transições, que podem ser impulsionadas por um dos segmentos, por dois, ou pela coalização de todos e que, mesmo sendo mais rotineiras as transmutações impulsionadas por um segmento isolado, estas terão mais potência quanto maior a harmonia e integração entre os segmentos.

E continua a relatar, complementando:

De **2009-2012**, com a troca de prefeito e sua equipe, a diretora Gisele se mantém e, ao CEM, é concedido um novo vice-diretor, escolhido entre quatro nomes levantados pela SE. Acho que ele foi indicado pela Gisele, se não me engano. João Paulo chega em 2010 e isso foi bem positivo para a escola. Foi um período fértil para o CEM, com a troca de gestão da Secretaria de Educação e, principalmente, pelas mãos e ações da Professora Thereza Leite, assessora da secretária Eleuza, que ficou responsável por investir nos projetos do CEM (nos antigos e na proposição de novos). Neste período, a escola retorna para a pasta da Secretaria de Educação e os projetos relacionados à estrutura educacional tomam novas dimensões. Se não me engano os CAC's foram criados neste período. No meu ponto de vista de arte educadora, o maior legado que Dona Thereza Leite deixou para nossa escola, foi a criação do Projeto de Leitura. Em 2009, Patrícia Barbosa, professora de História do CEM passa a coordenar esse projeto de cunho pedagógico, cultural e artístico, na qual toda a escola passa a desenvolver uma “Unidade Temática”, anual ou semestralmente. Esta ação pedagógica propõe um grande movimento e envolvimento de toda a escola no exercício coletivo de ampliar os processos de ensino aprendizagem, através de novas metodologias de leitura e escrita. Ademais, pude perceber também um fortalecimento da EJA na escola e ampliação de turmas.

**2013-2014.** Certamente este foi o período mais conturbado desta gestão diretiva. Ocorre novamente uma troca da cadeira do executivo e o prefeito Bruno Siqueira assume a gestão de JF. De uma forma muito “sem noção” ele oferece o cargo de secretário da Educação para um amigo pessoal, Weverton Villas Boas. A que tudo indicou, esse cidadão não tinha conhecimento específico no campo da Educação e isso gerou um incômodo e uma má gestão durante sua passagem pelo cargo. Isso refletiu diretamente na nossa escola. Em 2013, o vice diretor João Paulo vai para o Herval e Marcelo Varanda é indicado pelo secretário para o seu lugar. Por motivos

de desentendimentos e outros que não chegaram com clareza a nosso conhecimento, essa pessoa nem chega a assumir o cargo. Nova indicação vem e Rodolfo Visentim assume a vice direção. Em 2014, a diretora Gisele é convidada para trabalhar em um departamento na SE e ela assume o novo cargo, mas mantém sua função de diretora, assessorando o CEM. Ana Maria, é a nova vice diretora indicada pela SE. Essa condição de não ter a diretora presente na escola, faz com que o CEM consiga o cargo de 2º vice diretor e o João Paulo retorna ao CEM. No final deste mesmo ano, com a notícia de que Gisele deixaria definitivamente o CEM, há uma nova mobilização de professores engajados com a escola. Eles organizam um documento indicando 3 nomes de professores do CEM para assumirem a equipe diretiva no ano seguinte. Indicamos (*cita 3 profissionais atuantes na escola à época*). A mobilização não surte efeito direto e Weverton indica (*nome do indicado*), permanece o mesmo 1º vice diretor e entra (*cita nome da funcionária*) como 2ª vice diretora - indicada pela comunidade escolar (FERNA, 2022- Entrevista).

A cada prosseguir do relato, evidencia-se mais a força dos aspectos político-administrativos no delinear da história da instituição. Percebam a perspectiva diferenciada, em termos dessas manobras, nas falas das professoras e nas falas das gestoras. De certa forma, o lugar de onde se fala influencia na forma de se observar e interpretar os eventos – nova disputa se assinala nesse quesito.

Convém assinalar que o Projeto Leitura abarcava toda a escola, inclusive a EJA, e suas incursões junto aos alunos, privilegiavam suas vivências, num movimento inicial próximo às premissas das palavras geradoras de Freire, impulsionando os saberes e fazeres na modalidade. Isso contribuiu para o fortalecimento da EJA, concomitantemente à estruturação de turmas específicas para atender aos alunos deficientes vindos da rede estadual, aos pais destes estudantes, aos idosos, aos indivíduos da semiliberdade, dentre outras.

Eis um trecho que merece destaque: “foi uma escola que servia aos interesses políticos de cada gestão, na qual a direção era oferecida como uma moeda eleitoreira”. Se confrontarmos essa fala com a de um trecho anterior, do depoimento da colaboradora Gizé, evidenciam-se colocações antagônicas, tornando perceptível o tensionamento, no que tange à indicação de gestores para a instituição. Retomemos o referido trecho, destacado por Gizé (2022): “Apesar dos gestores da instituição serem frutos de indicação, não percebia um movimento de opressão, em termos de estruturação administrativa e pedagógica das propostas internas; nenhuma administração toliu”. De um lado, uma professora que assinala as contradições em torno do fato das direções da escola serem definidas por atores externos; de outro, uma gestora que caracteriza a relação entre gestão indicada e governantes como amistosa, isenta de pressão, apesar dos percursos por eles trilhados. Esse tensionamento impacta nas relações e escolhas institucionais.

Em muitas análises da produção curricular, o currículo é focalizado como manifestação de intenções estabelecidas no confronto político, nas negociações plausíveis, em



vitórias parciais, frutos de conquistas desse processo de discussão. Os debates em torno da elaboração curricular e das condições que propiciaram um repensar das estratégias possibilitam pensar o currículo como entre-lugar, ou seja como espaço de negociação e polaridade, numa relação fronteira de encontro e diálogo de diferentes culturas. Na verdade, as tensões e conflitos consubstanciam o mecanismo de constante estruturação, opondo-se à ideia de encerramento, ao contrário, revelando-se parcial, mutável, criativo e dinâmico. Enquanto expressão de embate e negociação política, a produção curricular se corporifica, não num *locus* de elaboração consensualizada, mas sim de projetos em disputa pela hegemonia, mesmo que temporária ou instável; lutando continuamente pela busca de sentidos.

Elencar esse pluralismo de ideias que emerge destes relatos e que se manifestaram no fazer diário da seara do CEM, em confrontos dialógicos, requisitam enfrentamento, disputa, exclusão e isso denota o processo de produção curricular como político. É preciso se atentar, entretanto, pois a visão equivocada também pode ser reveladora de conflito processual e das disputas em seu âmago. Convém salientar que as disputas no processo de construção curricular perpassam as relações de poder que os diferentes grupos têm/mantêm/perdem/conquistam/negociam. Na senda da percepção de cadeias significativas que vão se formando e de que modo são formadas, nos é propiciada a edificação de um espaço dialógico analítico, em que se percebe o currículo como produção cultural.

No próximo capítulo, prosseguiremos com a análise dos dados, enfocando aspectos referentes às singularidades e instabilidades na tessitura dessa proposta curricular tão específica desse Centro de EJA trintenário. Também serão abordados os elementos de destaque no histórico da instituição, ressaltando marcos temporais, em termos de projetos e os protagonistas dos movimentos instaurados no CEM.

## **Capítulo 5. Evidenciações significativas no histórico da unidade responsáveis pelo delineamento de proposta(s) curricular(es) própria(s): o resgate do viés educacional com consequente fortalecimento da EJA pós período transitório – apontamentos e reflexões**

Como já evidenciado neste trabalho, mergulhar nas linhas históricas do CEM significa adentrar em um celeiro de episódios significativos, no contexto do decurso educacional e, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Juiz de Fora -MG. De acordo com o quadro de contextualização histórica dos eventos (Tabela I - Capítulo II), a instituição trintenária abarca memórias de experimentações educacionais diferenciadas que merecem vir a público, por meio de uma análise atenta, capaz de reverberar em outros campos. O pensar de um modo próprio na oferta de EJA carrega em si uma potencial força de ressignificação, embora seja necessário ter em mente que mesmo essa característica singular, como a do CEM, atue com limites determinados pelas diversas forças de poder convivem, convergem e/ou se confrontam, cotidianamente.

Mesmo se evidenciando limitações para a oferta escolar emancipatória em EJA, que passam desde financiamento, formação docente, ausência de políticas de Estado próprias para a modalidade, conforme argumenta Apple (2006), a vida social e cultural é “demasiado complexa para poder ser totalmente abarcada por modelos deterministas” (p.156). Destarte, examinar com lentes analíticas aproximativas os processos sócio-históricos de constituição curricular, postos a termos nas unidades escolares, é um modo de sobressaltar as contradições e as agências dos profissionais da educação que, na relação com sobredeterminações estruturais, produzem, sob limites, arranjos possíveis de ofensiva contra as forças que reproduzem a exclusão histórica dos trabalhadores, especialmente aqueles em condição econômica, social, racial de maior vulnerabilidade, à educação institucional.

E é nesse sentido que as tessituras desse histórico do Centro de EJA, com suas singularidades e instabilidades nos trazem questões relevantes para refletirmos sobre os processos de organização curricular tão peculiares e alvo de constantes (re) arranjos, ressaltados, em especial, nos relatos dos entrevistados nesta pesquisa.

Nas palavras da educadora e ex assessora, Dire (2022), por exemplo, transparecem elementos que traduzem algumas dessas características supracitadas, conforme se expõe:

O CEM é um importante centro educacional para a população que, por alguma razão, não tenha concluído o ensino fundamental na idade adequada, mas, sobretudo, identifico o CEM como um potente centro de formação de professores, dada a sua organização curricular, a sua predisposição em ousar novas possibilidades, a

diversidade de profissionais, a estrutura da escola, dentre outros (PAUSA). Acho válido destacar que as atividades de assessoria são (eram) diversas, desde as questões pedagógicas até àquelas mais relacionadas aos aspectos administrativos. Acompanhei o processo de retorno da unidade para a SE (quando cheguei na SE, o CEM tinha vindo da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social). Uma das primeiras medidas da nova gestão (à época) foi propor a reintegração total da unidade escolar à educação por entender que se tratava de uma escola de fundamental importância para a formação dos estudantes, jovens e adultos, que não haviam concluído o ensino fundamental e requeriam toda a atenção e estrutura que eram próprias da área. Tratava-se de uma escola e não de uma unidade de assistência social, mas, historicamente, o CEM sempre teve essa relação com a Assistência, desde a sua origem. Sempre percebi uma escola com uma proposta bastante ousada, inovadora e potencialmente produtiva para a aprendizagem dos estudantes, voltada para a emancipação desses sujeitos. O CEM era também uma referência para a formação dos professores (DIRE, 2022- Entrevista).

A depoente está se referindo ao período em que foi implementada a assessoria direta do gabinete da secretária de educação para as duas escolas colocadas, então, como centros de referência: o CEM e o Centro de Referência Educacional Herval da Cruz Brás, o que ocorreu no período do governo Custódio de Mattos (PSDB), de 2009 a 2012. Nesse tempo, ela atuava como assessora, mais ligada ao Centro Herval, coadjuvada pela professora Thereza de Azevedo Leite, que se ligava diretamente ao CEM, embora ambas, em alguns momentos, assessoravam juntas as instituições. Eram escaladas pela secretaria de educação, sendo responsáveis, durante estes quatro anos, pelo acompanhamento das questões administrativas, de planejamento e, sobretudo, pedagógicas dos dois estabelecimentos de ensino. A escolha das assessoras se deu pela sua formação e experiência no âmbito da educação popular e na condução de projetos que entrelaçavam vertente social e educacional.

Essa relação de assessoria acontece em vários momentos da história da escola e como já evidenciado em trechos de outros depoentes neste trabalho, a presença das profissionais, a princípio, foi vista com certa desconfiança pelos grupos, no entanto sua participação contínua nas ações da escola, com sugestionamentos, apoio constante e interface com outros setores (educação, saúde), acabou estreitando os laços e favorecendo a relação, principalmente, com a solidificação de projetos e de práticas diferentes, que agregavam dinamicidade à escola, conforme já descrito neste estudo. Obviamente, muitos ainda questionavam o fato de sempre haver um olhar da secretaria dentro da instituição, o que para estes, significava certo desconforto.

Ademais, Dire (2022) destaca muitas questões relevantes na caracterização do estabelecimento escolar, deixando evidente sua singularidade, principalmente ao caracterizar o CEM como uma escola ousada, inovadora e potencialmente produtiva. Essa fala corrobora o fato de a escola ter se tornado um Centro de inovação curricular, dadas as suas constantes

reconfigurações, seja pela forma como se estruturou a equipe, seja pelo seu histórico marcado pela transição gestora (assistência x educação), seja pela autonomia que lhe foi dada em face destas referidas nuances. Outra afirmação feita por Dire (2022) e que merece atenção é a frase final: “O CEM era também uma referência para a formação dos professores” que se relaciona ao fato de a escola ser a única que se valia, até então, de um tempo da carga horária do professor para formação interna e em conjunto com demais pares, como já registrado aqui. Também se reporta à ideia inicial da referida gestão (2009-2012) de que o CEM se consolidasse como um grande Centro de EJA, capaz de se firmar como coordenador do modelo em outras instituições e se consolidar para além de um Centro de referência em EJA, mas, paralelamente, como um Centro de Formação de docentes para atuar na modalidade, o que não se efetivou.

Diante de sua narrativa, reportamo-nos, novamente, a Freire (2010), que em seu percurso na busca de caminhos viáveis para a inibição da prática desumanizada nas instituições de ensino, indica o conceito de “ser mais” cujo objetivo é fomentar a união de docentes e discentes rumo a uma ação consciente, libertadora da opressão. De acordo com o educador,

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 107).

A entrevistada ressalta também o entrelaçamento das vertentes da assistência social e da educacional no histórico da unidade escolar, salientando a ação imediata da gestão na qual atuou como assessora da secretária de educação (governo Custódio Mattos – 2009 a 2012, destacado no quadro I – Capítulo II), de formalizar o retorno pleno do CEM para a gestão do setor educacional, por perceberem a necessidade de fazer emergir, de um modo mais preponderante, o viés educativo nas relações com o público atendido. Salta aos olhos o fato de se ter criado uma assessoria direta para o estabelecimento, justamente neste momento pós transição, dando a impressão da percepção de necessidade de um acompanhamento mais próximo, que privilegiasse os aspectos pedagógicos.

Esses traços caracterizadores, supracitados, da escola também se sobressaem no relato da ex coordenadora e, posteriormente diretora da unidade, Dinha (2022):

Os maiores desafios da escola estavam, não só no fortalecimento dos pressupostos pedagógicos, como na melhoria da estrutura física, já que o prédio era muito antigo

(antiga fábrica Bernardo Mascarenhas) e os recursos eram escassos para tal aprimoramento. Percebia, porém, ainda maior necessidade de foco para a oferta de EJA que contemplasse bastantes peculiaridades. Daí veio o esforço para se atender aos estudantes oriundos da antiga E. E. Maria das Dores e de se pensar em estratégias de aprendizagem, considerando-se as deficiências dos alunos. Além disso, se organizou uma proposta diferenciada para atender aos adolescentes que ainda não tinham idade para ingressar na EJA (turmas de correção de fluxo), paralelamente à ampliação dos CAC's, em comunidades de alta vulnerabilidade social (entre 2010 e 2014). Esse fomento e (re) articulação foram muito bem acolhidos pelos representantes da SE que, na pessoa da professora Thereza Leite, nos acompanhavam em todos os processos (DINHA, 2022- Entrevista).

A narrativa de Dinha (2022) ratifica questões trazidas, anteriormente neste trabalho, por outras depoentes (Kaká e Gizé), referente à preocupação com o fomento à EJA, no atendimento às necessidades demandadas pelo público atendido, como no episódio do fechamento da E. E. Maria das Dores, que resultou, em 2007, no encaminhamento de vários alunos deficientes para a instituição. Tal fato requisitou um repensar nas propostas, tanto para este contingente quanto para os pais destes estudantes, impactando em novas proposições de ofertas na instituição, o que culminou num impulsionamento nas ações para a modalidade. Além disso, ilustra o olhar sensível do estabelecimento escolar para a estruturação de vertentes variadas, como também no caso da formação de turmas de correção de fluxo cujo público se diferia, em determinados aspectos, daquele atendido pela EJA, dada a limitação etária que a legislação impunha.

Conforme asseverado por Luz (2020), em seu trabalho que versa sobre as turmas de aceleração da aprendizagem da rede municipal de Juiz de Fora, no contexto do Projeto Tempos de Aprender – TA (também implementado no CEM, sob tal alcunha, a partir de 2020): como o currículo se estrutura em função de certas funções do (a) aluno (a), é preciso contestar visões reducionistas, idealistas e preconceituosas dos (as) educandos (as). E prossegue, afirmando: o conhecimento valioso é, portanto, aquele que amplia os conhecimentos dos (as) alunos (as), promovendo a reflexão de si e do mundo, no compromisso de o transformar radicalmente (LUZ, 2020, p. 26).

Apoiados em tais premissas, atestamos que os profissionais atuantes na EJA são construtores do currículo. Essa constatação está impregnada das concretudes das ações docentes efetivadas em sala de aula, por meio de suas práticas cotidianas, ou seja, “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve” (Sacristán, 2000, p.107). A maneira como os rearranjos foram ocorrendo no CEM evidenciam tais afirmações. Desse modo, o currículo emerge como um objeto de investigação aberto ao poder, à ideologia, à história. Não se materializa como o

testemunho do que de melhor as ciências têm a oferecer às gerações futuras (Goodson, 2008). Pelo contrário, é o terreno da disputa, que se configura entre a institucionalização da docilidade dos corpos e das leituras de mundo afeitas aos opressores e o anseio humano em *ser mais* (Freire, 1987), como já frisado e reafirmado nesta pesquisa.

A colaboradora Dinha (2022) prossegue, em sua caracterização do Centro de EJA:

Meu direcionamento para o CEM ocorreu, conforme eu já mencionei, meio que por um acaso, mas... (PAUSA) como o acaso não existe, vi ali um cenário inquietante e instigante, que desafiava minha vertente profissional. Eu me assustei um pouco, a princípio para, logo a seguir, me encantar. Encontrei ali uma diretora (Gisele Zaquini) que, de fato, se envolvia com a proposta e estimulava o grupo, apoiando e incentivando todas as ações, inclusive as mais ousadas rsrs. Pude testemunhar um grupo, no geral, disposto a abraçar a causa, com uma sensibilidade e uma atenção ao social, muito singulares. Percebi, logo de cara, um público difícil de lidar, mas também carente de atenção, afeto, políticas específicas. Existia uma relação bem próxima com a Secretaria de Educação, por meio da assessoria, o que me conferia maior tranquilidade na condução das ações (DINHA, 2022- Entrevista).

Nesta fala, Dinha (2022) destaca uma questão muito peculiar, também comum a outros depoentes: a reação temerosa inicial frente a um estabelecimento com proposições diferenciadas e o encantamento, a seguir, por uma escola que ousava experienciar e que tinha um grupo imbuído da vontade de fazer acontecer, mesmo diante de um público desafiador, com atenção ao social – fato que sobressalta nos relatos. Esse delineamento do que constitui a instituição nos remete à consideração de Sacristán (2000, p.108), segundo a qual “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo, não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. Tal ótica, corroborada por Arroyo e Sacristán, traduz a centralidade do pensamento freiriano, isto é o ato educativo é sempre um ato político (Freire, 1987).

Seguindo em frente no estudo do processo sócio-histórico em questão, o relato do educador e vice-diretor Jopa (2022), ao se referir ao processo transitório de gestão do CEM, focaliza o quanto esse movimento estava consubstanciado pela necessidade de se fomentar a Educação de Jovens e Adultos na instituição, corroborando, outra vez, considerações destacadas por outros entrevistados. Em suas palavras,

Olha...eu me lembro bastante dessa transição, justamente por ter sido a época de minha condução para o CEM (2010). Avalio o processo como parte de um movimento clamado pela própria instituição, de reforço ao seu caráter educacional. Lembro-me bem de que a grande condutora dessa readaptação e do reforço de tal necessidade era a professora Thereza Leite, assessora da SE. A educadora enfatizava que, apesar de ter sido importante no histórico da escola, o CEM precisaria afrouxar o caráter assistencialista para focar mais nas estratégias educacionais, com

especial ênfase na EJA →(...) fase em que se organizou as turmas de EJA específicas para idosos (foi feita uma campanha junto aos pais, avós, tios dos alunos, conclamando todos para retorno aos estudos) – Thereza ressaltava a importância de se congregarem os interesses dos alunos já matriculados às necessidades de suas famílias, reforçando o vital papel da educação na vida de todos (JOPA, 2022-Entrevista).

E continua tecendo comentários importantes, neste sentido, reforçando o objetivo depreendido de potencializar a EJA:

A referida mudança se justifica exatamente pela necessidade de maior aprofundamento do caráter educativo da instituição e essa questão foi encabeçada pela professora Thereza Leite. Os interesses em disputa, a meu ver, seriam: poder e tensionamento entre referência de gestão. A partir daí, percebeu-se um maior investimento nas concepções pedagógicas norteadoras das ações com foco na EJA (JOPA, 2022- Entrevista).

Percebamos que o depoente Jopa (2022), assinala o reforço do caráter educacional da instituição, quando da transição gestora: da assistência social para a educação. Isso se deve ao fato de o estabelecimento ter ido se destituindo, de certa forma, da sua natureza formativa pedagógica, nesse transitar entre esferas diferenciadas e, portanto, a equipe e a própria gestão municipal terem se atentado para a importância de se revestir a escola desse fortalecimento pedagógico. E uma das formas de fortalecer tal vertente foi justamente enxergar o clamor vindo do próprio público que veio endossar turmas de EJA na instituição, turmas estas com formação variada, abarcando pais e avós de educandos que ali já estudavam.

Ao se investir na ampliação de oferta no segmento da educação de jovens e adultos, a escola investe no atendimento a uma gama diversificada de educandos como uma estratégia de ampliação de matrículas. Paralelamente a isso, decorre a necessidade de um diálogo mais profícuo em torno de metodologias educacionais para esse novo contingente que traz novas demandas e tal requisição colabora para o reforço de diretrizes pedagógicas, reforço de projetos que privilegiem a leitura e o letramento, o que, conseqüentemente, reforça o caráter educacional, minimizando ações assistencialistas da instituição. É nesse sentido que ele traz a observação acerca de poder e tensionamento de gestão, referindo-se à polaridade que se estabelecia, àquela época transitória, entre seguir os parâmetros de um ou de outro setor.

A ênfase dada, em sua percepção, quanto aos interesses que aponta em disputa salienta a polaridade que impactava nas ações da instituição, diante do tensionamento de transitar por esferas diferenciadas. Assim, cabe referenciar Freire (1999, p. 35): “O entendimento sobre a realidade traz a compreensão do mundo, de como se dá a relação entre liberdade e dominação”.

Outro colaborador no rol de entrevistas é o professor Zazá, que atuou também, em determinado período (2013 a 2015), como coordenador dos CAC's no CEM. O docente traz alguns pontos de destaque, relativos ao atendimento da escola, como no trecho a seguir:

Sempre houve grandes desafios, mas o fato de concentrar, em um mesmo espaço, estudantes de diferentes pontos da cidade é complicado. Isso gera, muitas vezes, conflitos, brigas, agressões, sobretudo, quando se fala dos adolescentes. O CEM atendia aos estudantes que se encontravam em privação parcial de liberdade, o que maximizava a carga desafiadora, porém a escola buscava integrar esses estudantes e atendê-los da melhor forma. E, para isso, contava com total apoio da secretaria (ZAZÁ, 2022- Entrevista).

Em sua fala, sobressaem aspectos que precisam ser, de fato, considerados na análise: a centralidade territorial da escola que favorece a conglomeração de indivíduos de diferentes regiões, acirrando as diferenças e o atendimento a educandos no contexto de privação parcial de liberdade - duas questões desafiadoras, mas também instigantes, no sentido de estimular a instituição na busca de estratégias diversas para atender da melhor maneira possível educandos com perfil e demandas educacionais tão diversas. Importante verter o olhar para as práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento, na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2013, p. 32).

É preciso se ter em mente que a Constituição Federal (1988) estabelece a educação como direito essencial para todos, inclusive para os alunos em privação de liberdade, considerando o estabelecimento escolar como potente influenciador nos diversos aspectos da vida cotidiana, o que propicia a esses indivíduos a reinserção social, bem como a reintegração ao mundo do trabalho. É necessário se atentar, no entanto, para a relação complexa aí estabelecida, já que é preciso haver uma interlocução intersetorial entre educação, assistência, segurança, saúde, garantindo o funcionamento regular da escola e não desconsiderando o preconceito que envolve tais pessoas. A própria condição psicossocial do indivíduo submetido ao cárcere, numa idade tênue (adolescência), é determinante para a sua frequência e permanência em sala de aula. A sua história de vida perpassa por uma trajetória de “fracasso escolar”, distorção série/ano e “evasão”, antecessora dessa situação privativa. Na maioria das vezes, os adolescentes neste contexto desconhecem e mesmo ignoram o valor do estudo para sua emancipação. Portanto, o desafio se redimensiona aí.



Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Arroyo (1998),

A cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria *alunos violentos* introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais segregadoras, com impactos não apenas nos processos tradicionais de enturmação, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos (ARROYO, 1998; p. 789,790).

Insta destacar que, durante o percurso escolar, aprendemos a ser alunos como a escola quer ou espera que sejamos. A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (Sacristán, J. Gimeno, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos. A construção de nossas identidades docentes e gestoras têm caminhado em paralelo com a construção do aluno como figura escolar (ARROYO, 2007, p. 22).

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola (ARROYO, 2007, p. 22).

Enfim, a realidade concreta de trabalho no CEM, marcada pelo atendimento a educandos tão diversos e desiguais, desafia a escola a propor ofertas educacionais também diversas que carregam marcas da filiação da escola ao campo da assistência. Em se tratando do CEM, tendo em vista sua aproximação às esferas políticas administrativas, conforme já tratado, essa diversidade do perfil de educandos se amplifica ainda mais, na medida em que a escola é chamada a responder às demandas apresentadas pela gestão superior. Assim, podemos nos questionar o quanto essa realidade provoca em seu corpo docente a reflexão acerca de quem são os educandos que frequentam a escola e como isso repercute nas construções curriculares. Nesta ação, é cabível uma interrogação: os educandos da EJA são pensados no currículo somente como elemento produtivo para as exigências do mundo do trabalho? Conforme colocado por Arroyo (2007), essa linha de pensamento traduz uma das

imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos e que, historicamente, determina as estruturas das políticas curriculares. Nosso estudo indica que parece haver um esforço por parte da gestão da escola e de seus educadores em superar uma leitura tão reducionista acerca dos demandantes da EJA e dos demais educandos que frequentam a unidade, de modo que desenhos de experiências educacionais são realizadas com contornos mais próximos dos princípios da educação popular, como acontece nos CAC's, nos projetos de leitura que enfocam temáticas variadas atuais, nos grupos socioartísticos, nos cursos profissionalizantes, dentre outras propostas apresentadas pela escola.

Assim como o professor Zazá (2022) frisa, a conglomeração de aspectos diversificados no CEM que corporificam um cenário desafiador, como já exposto no capítulo anterior pela depoente Gizé (2022), denotam a urgência indicada por Paulo Freire, em “Professora sim, tia não” (1997), obra na qual o autor evoca a sensibilidade que as educadoras deveriam ter para realizarem a leitura da classe de seus alunos, como se esta fosse, decerto, um texto a ser interpretado.

De acordo com Freire (1997):

(...) é esse conhecimento crítico do contexto dos educandos que explica, mais do que a dramaticidade, a tragicidade com que vive um sem-número deles e delas. Tragicidade na qual convivem com a morte muito mais do que com a vida e em que a vida passa a ser quase puro pretexto para morrer (FREIRE, 1997 p. 46).

Desse modo, como a leitura de um texto exige o uso de ferramentas auxiliaadoras na compreensão do conteúdo lido, a leitura do contexto da classe também nos exige o bom uso de instrumentos, como: a observação, a imaginação, a intuição, a sensibilidade, e a crença no outro (FREIRE, 1997). Às ferramentas listadas por Freire, somamos ainda a precisão de coragem (GABRIEL, 2021, p. 63).

### **5.1. A EJA e a inovação curricular: O CEM como palco de tais elementos que se impulsionam e se entrelaçam no decurso histórico**

Transitar por experiências diferenciadas no campo da Educação de Jovens e Adultos é uma ação vital para que se compreenda as possibilidades e plausibilidades nesta seara educativa. Escrutinar currículos de EJA que ousam subverter a mera tarefa de transmissão de conhecimentos, de forma desconexa com o mundo, é uma missão que norteia a ação do pesquisador deste campo. E, de acordo com nossa pesquisa, o CEM constrói um caminhar

diferenciado nesse cenário.

Esse trânsito se constitui uma tarefa para educadores humanistas, que primam por orientar suas práticas pedagógicas, sob uma perspectiva libertadora de educação, como nos registros de Paulo Freire: sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2018, p. 86). Ainda, segundo Freire, é imperativo para a educadora e o educador progressista estarem convencidos de que o trabalho educativo é uma especificidade humana (FREIRE, 2019).

É neste sentido que adentramos nas esferas deste Centro de EJA mineiro, abarcador de múltiplos saberes e fazeres, perspectivando novas possibilidades de práticas e processos curriculares. Embasados pelas considerações dos depoentes, reconstituimos o traçado de um percurso de experimentações educacionais, incomuns à maioria das escolas, em especial no âmbito da Princesa de Minas. Apoiemo-nos na fala de Jopa (2022):

À época de minha chegada, a EJA já se ampliava no CEM e as matrículas eram feitas, de acordo com a demanda. Entretanto, a SE, por meio da assessoria (Thereza e WAL) encaminhava casos de alunos com dificuldades de relacionamento ou de aprendizagem para a instituição. Além das turmas de escolarização propriamente ditas, já funcionavam as oficinas e cursos e os alunos que lá chegavam, já eram convidados a delas participar, seja em função de alguma necessidade específica de desenvolvimento ou mesmo para favorecer a permanência do educando por mais tempo na escola, evitando que ele ficasse nas ruas, à mercê de algum tipo de situação desfavorável (JOPA, 2022- Entrevista).

Jopa, designado, então, como vice-diretor na escola, se refere ao ano de 2010. Fica nítido, diante do seu relato e de alguns outros, que a assessoria (2009 a 2012) enfocava, conforme afirmado pela entrevistada Dire, que também desempenhou o papel de assessora, em maximizar o atendimento e a ação na EJA da escola. Nessa época, entendia-se que a oferta de vivências educacionais projetadas a partir de desenhos não escolares favorecia a entrada e a permanência dos educandos, sobretudo aqueles em situação de maior vulnerabilidade e que colecionavam experiências escolares desditosas. Depreende-se, indo mais além, que esse objetivo foi se concretizando e tendo fortalecimento, a partir da observância de necessidades demandadas pelo próprio público que recorria à instituição, primando pela ampliação de seu tempo na escola, no fomento às oficinas e aos cursos - sensibilizados pela clemência de aspectos socioemocionais vividas pelos demandantes da escola que se aviltavam e num sucessivo traçar de estratégias que, muitas vezes, ao que parece, não contavam com uma

prévia sistematização, mas se delineavam a partir da contemplação das clemências que emergiam da comunidade.

A caminhada que compõe o percurso investigativo até aqui, não se pauta numa ingenuidade na leitura dos indícios encontrados, mas vai ao encontro do pensamento freiriano, segundo o qual “a educação reflete a estrutura do poder” (FREIRE, 2018, p. 86). Não se pode romantizar as experiências, desconsiderando os revezes que as permeiam. Assim, convém reconhecer a concretude de muitos limites objetivos e subjetivos, condicionadores da coerência entre a palavra e ação, no intuito de contribuir para a realização do quefazer educativo, pautado no diálogo e em práticas libertadoras da educação.

A narrativa de Jopa (2022) tem continuidade, dando destaque:

Em 2010, o público era formado, em sua maioria, por adolescentes e jovens (sobretudo no diurno), com comportamentos indóceis e, em grande parte, deslocados de suas comunidades, o que demandava maior análise, atenção e necessidade de acolhimento por parte do grupo e tal característica denotava um estereótipo para o CEM de instituição que recebe os ‘indesejados’. O grupo da noite era formado, na quase totalidade, por adultos e/ou idosos (trabalhadores e aposentados) com maiores dificuldades e lacunas de aprendizagem, baixa autoestima, requisitando deles grande esforço para se manter na escolarização. Percebia, nesta mesma época, o crescimento de mulheres estudantes, que revelavam um empoderamento pela ‘libertação’ da condição de subalterna no lar (JOPA, 2022- Entrevista).

Em suma, a escola na época citada, organiza uma oferta em Educação de Jovens e Adultos na parte da manhã e tarde em que se agrupam as juventudes. Já na parte da noite, são enturmados os educandos idosos, dando a entender o quanto convive na mesma instituição EJA’s diversas, com desafios particulares a serem enfrentados pelos profissionais da escola. E segue, ressaltando aspectos da escola, do período em que chegou (2010) até os dias atuais, fazendo referências, inclusive, à relação dialogal entre CEM e a Proposta Curricular (2012) da rede de ensino municipal:

Naquela época, não se percebia muitas similaridades, justamente porque, como eu disse, o CEM se constituía em um arcabouço de experimentações e mantinham a vertente diferencial, procurando contemplar as demandas de cada vertente. Hoje, já se percebe uma maior aproximação da proposta com as das demais escolas, embora resguardam-se as peculiaridades (JOPA, 2012- Entrevista).

Bem interessante a forma como o entrevistado estabelece uma caracterização do CEM, em períodos diferenciados, além de designar caracterizações do público, nos diferentes turnos, sendo que os ‘indesejados’ transitavam no diurno e os mais velhos, com intensas lacunas de aprendizagem, se concentravam no noturno, mas ambos requisitando estratégias

para a vida diária. Anos mais tarde, ampliam-se as turmas específicas de idosos para o diurno, buscando contemplar, ainda mais, as peculiaridades do público que lá chegava. Esse apontamento nos conduz ao que assinala Mariana Cassab (2019), “no curso da ação pedagógica os educadores percebem que se aproximar dos educandos é algo central para que a ação pedagógica se realize, inclusive para garantir sua presença e progressão nos estudos” (CASSAB, 2019, p. 4).

Interessante também nos atentarmos à afirmação de que, hoje, a escola estabelece um diálogo mais próximo das premissas da, outrora, Proposta Curricular da EJA (2012), agora Referenciais Curriculares da EJA (2020), destacando que, embora o CEM mantenha sua autonomia em muitas ações e se destaque pelas singularidades, como a oferta polivalente; a articulação de um projeto de leitura singular, subsidiado por pressupostos inter/transdisciplinares; pela manutenção de seus cursos socioartísticos e profissionalizantes; pela caracterização de turmas específicas de EJA, como a de idosos, pela manutenção dos Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC’s em espaços não escolares, a escola vem se aproximando mais das diretrizes que norteiam o trabalho educacional em rede.

Outro ponto que requer um olhar mais detido é a colocação de Jopa (2022) a respeito do crescimento no contingente feminino da instituição, realçando o empoderamento: “percebia, nesta mesma época, o crescimento de mulheres estudantes, que revelavam um empoderamento pela ‘libertação’ da condição de subalterna no lar” (JOPA, 2022). Estas breves linhas traduzem tamanha carga significativa, no que tange ao gênero na EJA e a aspectos de liberdade e de poder, sendo possível correlacioná-las à seguinte afirmação que denota o sentido do trabalho ou das perspectivas para tal que impacta nos educandos e, com mais ênfase, nas educandas da EJA: “uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância” (ARROYO, 2017).

Jogando luz sobre essa temática (gênero), recorreremos à dissertação de Mestrado de Júlia Canella (2023) – membro do GRUPPEEJA/UFJF, publicada recentemente e intitulada “Mulheres que se contam: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos”, a qual traz à tona o quanto o estar na escola, para essas figuras femininas, representa uma conquista, diante da discriminação que as cerceia, nos mais diferentes âmbitos. De acordo com Canella (2023):

O gênero, assim como o pertencimento étnico-racial se colocou como fator de dificultador perante as entrevistadas, tanto em sua escolarização inicial como em seu retorno. Diferente do que afirma o sexismo e o racismo, nossas Marias do Brasil são pouco escolarizadas exatamente porque são mulheres, negras e pobres (CANELLA, 2023, p. 138).

Consideradas as premissas expostas, estabelece-se correlação com o pautado por Paulo Freire (1997) que enfatiza, da mesma forma, a importância deste ato de aproximação aos educandos e de escuta verdadeira de suas vozes, perpassando suas vidas e inquietações. Segundo o autor:

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo, não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1997, p. 59).

Nesta ótica, Apple (2004) salienta que: precisamos examinar criticamente, não apenas como um aluno adquire mais conhecimento, mas por que e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual.

Na continuação da análise das contribuições de Jopa (2022), cumpre observar o seguinte trecho, que frisa o combate à evasão na EJA como mola propulsora de novas vertentes e experimentações educacionais no chão do CEM, conforme se segue:

O grande entrave enfrentado pela EJA, que ainda persiste, é a evasão. Por isso o CEM foi ampliando as possibilidades de atendimento, caracterizando sua polivalência e investindo em propostas diferenciadas, com experimentações diversas – e grande parte delas foi se reconfigurando, até atingir o atual delineamento. A SE não atuava diretamente nesses enfrentamentos junto com o CEM (JOPA, 2022-Entrevista).

É notório o tracejar de novas alternativas para a EJA na escola, a partir de desafios interpostos que conclamam a novas metodologias e estratégias. Esse reconfigurar de ações/intervenções resultou no que o CEM é, hoje: um celeiro de polivalência. A opção por tal nomenclatura caracterizadora da unidade escolar se justifica pelo fato de ela abarcar variados atendimentos, em concomitância, ofertas estas motivadas pela sensível percepção de necessidade do público acolhido, bem como das demandas que se lhe apresentam, tanto que continua ofertando um leque variado: curso de manicure/pedicure, informática, teatro, artesanato, percussão, bolsas, dentre outros. Sob tal lente, remetemo-nos, novamente, a Apple (2011), por meio da seguinte colocação: “enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes desiguais relações de poder, estaremos vivendo um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2011, p. 51). É preciso estar antenado às questões do mundo para contextualizar as abordagens na escola.

Nessa tarefa de melhor compreender os processos de inovação curricular atrelados ao crescimento da EJA na instituição, trazemos mais um trecho da depoente Dinha (2022), diretora da instituição, que declara, acerca da época de sua chegada à escola:

Na época em que lá cheguei (2011), já ocorria a oferta da EJA nos três turnos, o CAC estava em fase inicial e as propostas de projetos diferenciados, como aqueles entrecruzados com Arte e Leitura, estavam sendo fomentados e ganhavam vulto, além de se investir em interações diferenciadas nas proposições de cursos e oficinas para alunos e a comunidade, ampliando-se as possibilidades de oferta. Fiquei seduzida pela polivalência da escola e logo fui me inteirando dos processos, apoiada pela direção e me disponibilizando, ao máximo, para implementar maior dinamização e propiciar fortalecimento pedagógico (DINHA, 2022- Entrevista).

E complementa:

EM 2011, época da minha chegada, a escola já havia passado por diversos processos e reconfigurações e, pelo que pude ouvir e ler em registros, o Centro foi palco de uma polaridade entre assistencialismo e foco educacional, mas que, ao meu ver, de certa forma, colaborou para uma proposta curricular diferenciada (...)

Estava claro que a visão da EJA como um direito efetivo, que conclamava qualidade e possibilidades variadas, era uma premissa do CEM. A necessidade de se destacar a escola como um estabelecimento de proposta singular favorecia a interlocução entre direção e docentes, docentes e comunidade, comunidade escolar e SE, enfim entre todos os agentes do processo. Tal interatividade propiciava maiores possibilidades nas interações pedagógicas, fortalecendo, cada vez mais, o dinamismo das proposições. (DINHA, 2022- Entrevista).

As colocações de Dinha (2022) vêm corroborar alguns aspectos preponderantes nas escrivências - referenciando o esperar de Conceição Evaristo, importante autora brasileira - do CEM, já aludidas por outros depoentes e evidenciadas em seu histórico, inclusive na compilação dos eventos marcantes, listados no Capítulo II (Tabela I), como a polaridade marcante na instituição que transitou entre a assistência e a educação, além da intenção de se investir no fortalecimento da EJA, com proposições contempladoras das especificidades do público que ali chegava. Também se destaca o fortalecimento das interações pedagógicas, quando do retorno da escola para a gestão da SE.

Considerados tais aspectos, insta reportarmo-nos a Di Pierro (2008) que defende serem os programas de educação básica para promover a educação na EJA carentes de aprimoramento, no sentido de delinearem estratégias e métodos inovadores com foco na gestão dos sistemas de ensino para o desenvolvimento de mudanças sistemáticas e produtivas nesse segmento; aperfeiçoaria-se, dessa maneira, o currículo para que os conteúdos programáticos, métodos instrucionais e o próprio ensino correspondam às exigências do referido segmento. Na trilha de tais princípios, torna-se possível vislumbrar, fomentar e

construir criticamente formas de intervenção, na perspectiva da superação de contradições e desigualdades sociais, apontando simultaneamente para transformações nas relações interculturais, perseguindo a ética da tolerância e do respeito, no convívio democrático entre os diversos (Apple, [1994] 1995).

Indo avante no olhar minucioso para esse processo da instituição, observemos a fala de Gizé (2022):

Até 2005, trabalhava como coordenadora na área da Assistência Social, na AMAC, e percebia, nitidamente, que aquela secretaria desconhecia as características e necessidades do CEM. Por eu ter experiência nas duas esferas, e perceber o potencial que havia no Centro em questão, além de verificar a necessária (re) organização para contemplar os alunos da E.E. Maria das Dores, fui conglomerando as equipes do CEM, juntamente com a da Assistência, a fim de potencializar o trabalho com foco na EJA, visando ampliação de atendimento para esse público. Por ainda estarmos vinculados à Assistência, não podia se denominar, ainda, de EJA, mas esse era o foco. Foi aí que se fomentou o Projeto Cidadão XXI, justamente para arrebatar o público da EJA. Nesta época, a professora Thereza Leite já estava em diálogo e, com sua experiência com a Educação Popular, auxiliava na organização e na formação de uma equipe maior para o CEM, vindo, anos depois, a se tornar assessora direta da unidade escolar (GIZÉ, 2022- Entrevista).

Interessante notar as evidenciações que emergem dessa fala da educadora, a citar: a experiência dela nas áreas de Assistência e Educação que, segundo a mesma, favoreciam um olhar mais apurado para os movimentos que ocorriam no CEM quando, por exemplo, se reporta, mais uma vez, ao episódio da vinda dos alunos da E.E. Maria das Dores. Esta ocorrência significou, conforme já detectado nos relatos, importante momento de impulsionamento da EJA na escola, com vistas à ampliação e ao fomento do atendimento a essa clientela, criando, inclusive, subterfúgios como a faceta da denominação do segmento que se visava alavancar. Percebe-se também, já no período mencionado (2005), a referência à professora Thereza Leite como uma figura de apoio fundamental nos processos, devido à sua experiência com a Educação Popular e, como bem se sabe, com o próprio Paulo Freire, devido à pública proximidade e sintonia entre ambos.

## **5.2. Projetos de relevância no contexto sócio-histórico de ressignificação curricular polivalente em EJA**

Uma das questões norteadoras da interlocução na entrevista semiestruturada foi justamente a respeito dos projetos que cada depoente poderia apontar como de extrema relevância no contexto sócio-histórico da instituição e, conseqüentemente, da ressignificação



curricular polivalente em EJA. Perceber o papel de alguns projetos nessa redefinição dos desenhos curriculares do CEM é essencial neste estudo.

O depoente Jopa (2022) destaca a respeito:

Atribuo o crescimento do público da EJA à redução das turmas da modalidade nas demais escolas da rede. Ressalto, neste contexto, a proximidade, constante apoio e interlocução profícua da assessoria da SE, entre 2009 e 2012, com a equipe do CEM, o que favorecia as tentativas diferenciadas de ações, pois as assessoras destacavam o interesse em testar novas práticas curriculares, bem como em mudar e ousar currículos testados e praticados (nesta perspectiva, percebia o CEM como um laboratório onde se testavam novas proposições). Havia, por exemplo, reuniões periódicas entre Thereza, Wal, direção, articuladores e professores, dando ênfase aos projetos de leitura, aos CAC's e aos cursos socioartísticos/oficinas, realizando análise permanente do andamento de cada segmento e repensando novas possibilidades (JOPA, 2022- Entrevista).

E enfatiza o interstício 2001 a 2014:

Neste período, grandes ações tomaram um vulto expressivo, mas destaco, a meu ver, o Projeto de Leitura e o CAC que fomentaram, ainda mais, as possibilidades de elevação de escolaridade da população que recorria ao CEM, além de considerar as especificidades do público (JOPA, 2022- Entrevista).

Na sua narrativa acerca dos projetos em vulto e da ressignificação curricular da EJA, Jopa (2022) deixa claro, de acordo com sua percepção, o quanto o papel da assessoria (2009 a 2012) facilitou o diálogo entre o grupo, favorecendo novos rearranjos na instituição, delineando projetos substanciais e que se mantiveram, como o Projeto de Leitura, os CAC's e os cursos socioartísticos, fatores estes que garantiram a ampliação e o fortalecimento de uma oferta educacional polivalente para jovens, adultos e idosos. A sensível forma de se abrir espaços periódicos para discussão representa a busca de possibilidade e de facilitação do aprendizado dos alunos, pois permite que o professor (re) pense sua prática docente, seja se fundamentando teoricamente ou mesmo (re) estruturando ações pedagógicas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, argumenta Vázquez apud Saviani (1984):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 1984, p. 76).

Ao postular a defesa de que uma teoria se traduz prática, à proporção que se materializa, o autor nos passa a concepção de que o modo como se mediam as relações no reduto educativo, bem como a forma com que se viabilizam tempos/espacos na ação docente, traduzem a importância que atribuem aos saberes e fazeres no chão da escola. Refletir, coletivamente, sobre a maneira em que se dá o processo de aprendizado, não apenas favorece as inter-relações, mas também propicia aos educandos o compartilhamento de experiências, o desenvolvimento de sua identidade e a apreensão dos conhecimentos. Isso nos remete a Freire (1996, p.47), em sua reflexão: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Ao ser inquirido sobre a participação do CEM no processo de discussão para a construção da Proposta Curricular da EJA-PJF (2012), Jopa (2022) declara:

(...) em 2010, os projetos que perduravam, até então, com destaque, eram o Projeto de Leitura e o CAC – que foi se expandindo, posteriormente, possibilitando abrangência das ações do CEM, com singularidade, contemplando as premissas da EJA. (Ahaann...) Em relação à Proposta Curricular para a EJA (2012), não houve grande movimentação do CEM em relação a isso, apesar de alguns integrantes da escola terem participado de encontros. A aproximação da escola com a Proposta começou a ocorrer, com maior efetividade, a partir de 2017, quando as coordenadoras passaram a participar das reuniões formativas coordenadas pela SEJA/DEF/SE, compartilhando as impressões e experiências com o grupo. Isso veio a se reforçar com a publicação dos referenciais curriculares da EJA, em 2020, pela Secretaria de Educação (JOPA, 2022- Entrevista).

Torna-se um ponto que merece relevo essa fala acerca da relação do CEM com a Proposta Curricular da EJA – PJF/2012, que também apareceu em outros relatos, ressaltando ter havido participação do CEM nas discussões que culminaram na concretização da referida Proposta, mas que a proximidade e a apropriação das premissas desta só se tornaram realidade anos mais tarde.

Na linha da caracterização do CEM, em especial nas suas andarilhagens em prol da EJA, Dinha (2022) pontua:

Apesar de eu não ter tido, até então (2011, quando fui pro CEM), experiência efetiva com EJA, tudo que já havia observado em outras escolas, na rede e em outras redes, só deixava o CEM em destaque pela diferenciação da proposta, com olhar de acolhimento e de cuidado com o público atendido, marcado pela possibilidade de experiências no interior do estabelecimento que culminavam em projetos interessantes, como o Projeto de Leitura e os CAC’s, por exemplo. Claro que o fato de o CEM ter se constituído, a princípio, por profissionais que iam atuar a convite, “selecionados”, favorecia esse caráter ‘laboratorial’ da instituição, digamos assim. Esses projetos e essa caracterização polivalente a diferenciavam das demais escolas ofertantes da EJA.

E enfatiza:

Nesse interstício analisado neste estudo, enxergo uma grande evolução do CEM – passou de uma escola desmontada, que transitou por identidades diferenciadas, para uma escola que precisou ser reorganizada, resgatando seu viés educativo e, nesta reconfiguração, sobressaiu-se a EJA, a qual ampliou seu raio de ação, atendendo nos 3 turnos e potencializando as peculiaridades na oferta (tal ampliação ocorreu entre 2007 e 2008), propiciando condições de estudo para quem trabalhava à noite, bem como se sensibilizando com as especificidades dos idosos, ao lhes ofertar turmas diurnas e também abrindo espaço para as mulheres, durante o dia (sobretudo as mães que levavam os filhos deficientes para as aulas) e as adolescentes rejeitadas e rechaçadas – seja por se tornarem mães cedo ou por optarem por uma vida censurável, aos olhos de muitos (DINHA, 2022- Entrevista).

A depoente Dinha (2022) ressalta alguns aspectos, antes evidenciados por outros depoentes, como o fato de o CEM ter se resignificado, à medida que transitava sob a gestão de diferentes órgãos, ressaltando, sempre, o cuidado no acolhimento para a definição de propostas, ou seja, a demanda afetava a proposta a ser delineada e vice-versa. Outro foco dado por ela, e já trazido por outros depoimentos, é a conduta seletiva na organização inicial da equipe que atuaria na unidade. Acredito que a caracterização ‘desmontada’, atribuída à instituição pela entrevistada, deva-se ao fato de, no início da criação da unidade, as proposições terem ido se sucedendo, sem uma prévia concepção ou mesmo sem que se houvesse preocupação em articular, de forma ordenada, as ações ali implementadas. A movimentação e reorganização das propostas também evidencia o quanto tal percurso favoreceu a ampliação e o fortalecimento da oferta de EJA na instituição. E, conforme já destacado anteriormente, a notória contemplação de grupos socialmente marginalizados é destaque nesta fala: idosos, trabalhadores, mulheres, mães adolescentes, dentre outros.

Essa característica do CEM nos impele a pensar sobre o quanto o espaço escolar engloba, em sua emblemática, a função enquanto espaço dos signos, símbolos e marcas das relações interpessoais dos sujeitos que dele usufruem. Para Louro (2002), o espaço é um constituidor de sujeitos, nele se adquire um jeito de ser. Neste sentido, dependendo dos elementos com que a escola se reveste e se institui, ela afeta, certamente, aqueles que a frequentam, trazendo à tona a sua marca de influenciadora na formação e no desenvolvimento do indivíduo. Assim, percebe-se o quanto o espaço físico da escola, assim como seu modo de organização traduzem, significativamente, a vida que ali se desenvolve ou mesmo que se deseja desenvolver, evidenciando que os espaços não são construções neutras, mas construções sociais que guardam significados. Lutar pela concretização de um espaço que seja, minimamente elementar, a ponto de favorecer uma atuação docente como curricularista, pode garantir o desenvolvimento intelectual e social do aluno, com autonomia e identidade.

No prosseguimento da entrevista com Dinha (2022), ao nos reportarmos a alguns projetos e ações passadas, protagonizados pela educação municipal e mesmo pelo CEM, ela afirma:

Não tenho plenos conhecimentos da maioria desses projetos; apenas ouvi falar a respeito e é perceptível a importância de cada um no histórico da instituição e na sua atual configuração. (PAUSA) Sinto-me mais confortável em falar da implementação da nova proposta curricular da EJA, em 2012, reformulada em 2020, que representou um marco significativo nas ações e na vertente pedagógica da modalidade, na rede municipal de Juiz de Fora, vindo repercutir, efetivamente, no CEM, apenas a partir de 2017, ano em que as propostas de formação continuada se fortaleceram e a escola passou a se ver, de fato, como integrante da rede, passando a rediscutir as possibilidades de dialogar com o documento sem, no entanto, se despir de sua singularidade. (...) Preciso deixar claro que o Projeto de Leitura foi uma mola propulsora de peso na ressignificação da EJA, pois os alunos eram convidados a mergulhar no mundo da leitura e podiam eleger o livro que a turma gostaria de ler, destacando-se aí temáticas relacionadas à cidadania que motivavam grandes debates e um mergulho nas histórias de vida dos sujeitos (DINHA, 2022- Entrevista).

Novamente aparece a menção à Proposta Curricular da EJA da rede municipal (2012) como documento que foi explorado e visto com maior enfoque para apropriação, apenas a partir de 2017, pois, pelas declarações, parece ter sido, neste ano, que a escola, de fato, se envolveu mais com as proposições formativas da SE, mas tendo o cuidado de manutenção de algumas características específicas do CEM. Percebam que também o Projeto de Leitura é enfatizado nesta colocação, inclusive motivado, segundo a coordenadora, pela temática “cidadania”, o eixo temático norteador da Proposta Curricular da EJA/PJF - 2012 e que se manteve na revisão, através dos Referenciais Curriculares da EJA/PJF – 2020. Sob tal lente, o trecho da fala acima que merece ênfase é: “Preciso deixar claro que o Projeto de Leitura foi uma mola propulsora de peso na ressignificação da EJA, pois os alunos eram convidados a mergulhar no mundo da leitura e podiam eleger o livro que a turma gostaria de ler (...)” (DINHA, 2022). A depoente também menciona que, a partir dessa época, a escola passa a se ver mais como integrante da rede municipal de ensino, ou seja, pressupõe-se que, até então, os caminhos revezados em campos diferentes (assistência e educação) tenham, de certa forma, atrapalhado ou retardado a construção identitária da instituição, que ora estava ligada a um setor, ora a outro.

Outra depoente, Gizé (2022), apresenta sua visão acerca dos projetos que considera como destaque:

Ressalto aqui o Projeto de Leitura que, ainda hoje, movimenta toda a organização pedagógica, influenciando outras ações da escola – nesse contexto, indicava-se a leitura de, pelo menos, dois livros/aluno, durante o ano, ressaltando-se as expressões

culturais que nele estavam contidas e pressupondo dinâmicas coletivas diferenciadas, muito interessantes, na culminância do projeto, o que muito auxiliou na ampliação/fortificação da EJA. Quem coordenava toda essa ação leitora na escola era a professora Patrícia Barbosa (articuladora, na perspectiva da proposta curricular da EJA/2012) – uma das questões que colaboraram para a escolha de Patrícia pelo grupo foi justamente sua sensibilidade e inclinação para o mundo das artes, enfatizando essa vertente junto aos educandos. (PAUSA) Também ressalto o valor da proposta dos CAC's pela sua correlação com as experiências freirianas de alfabetização, garantindo maior acesso dos cidadãos à escolaridade, respeitando-se sua dificuldade de encarar centros de escolarização propriamente ditos. O fato de terem ampliado os CAC's, entre 2013 e 2014, de três para seis postos, merece destaque pelo olhar cuidadoso e sensível para aqueles que careciam de retomar a trilha educacional (GIZÉ, 2022- Entrevista).

Novamente, o Projeto de Leitura é citado como grande movimentador da orientação pedagógica da instituição e como fomentador dos processos na EJA, impulsionando a modalidade no CEM e favorecendo inter-relações. Outro dado interessante foi a citação da professora Patrícia Barbosa como grande coordenadora dessa ação que, coincidentemente (ou não) é apontada como um dos membros participantes das discussões para a organização da Proposta Curricular da EJA/PJF – 2012 e também interessante a informação de que a sua escolha foi favorecida pela inclinação dela para o mundo das artes. Isso nos leva a concluir, baseando-nos também em outras informações coletadas nesta trajetória, que os processos inter/transdisciplinares favoreceram a criação e perpetuação de projetos no CEM, impulsionando novas práticas e um contínuo refazimento de abordagens curriculares, o que, conseqüentemente, fomentou a EJA na instituição.

Em sua resposta à mesma questão relativa aos projetos de vulto no campo da EJA municipal (englobando o CEM), Dire (2022) declara:

Poderia destacar a própria mudança de gestão da escola da SAS para a SE. A construção de um currículo específico para a EJA (2009 a 2012), pelos próprios profissionais que nela atuavam, respeitando-se suas peculiaridades. Diante dessas questões levantadas, cabe ressaltar a necessária visão da educação como um direito e que, como tal, precisa ser alcançado de fato. Para isso, o poder público não pode medir esforços para garanti-lo, principalmente, quando se fala de jovens, adultos e idosos, que tiveram esse direito negado em sua vida, seja por qual motivo for – e aí exalto também a criação dos CAC's, em 2011. E garantir esse direito, na prática, muitas vezes, significa romper com os modelos tradicionais de escola que temos, desconstruir conceitos, rever e reinventar o currículo, as práticas pedagógicas e de gestão, às quais estamos acostumados. Enfim, a experiência do CEM revela um pouco sobre esse repensar (DIRE, 2022- Entrevista).

Esta depoente coloca a transição gestora do CEM (da Assistência para a Educação) como um ponto de destaque, no histórico da EJA municipal. Enfatiza o valor da forma como se conduziu a construção da Proposta Curricular da EJA/PJF – 2012, dando vez e voz aos

profissionais atuantes na modalidade. E traz também a criação dos CAC's como um grande marco, justamente por ampliar as possibilidades de acesso a um direito negado a tantos, justamente pelo fato de os Círculos funcionarem em polos, nas regiões vulneráveis da cidade. Merece ênfase a sua colocação final, que traduz, de certa forma, as escrevivências do CEM: “E garantir esse direito, na prática, muitas vezes, significa romper com os modelos tradicionais de escola que temos, desconstruir conceitos, rever e reinventar o currículo, as práticas pedagógicas e de gestão, às quais estamos acostumados.” (DIRE, 2022).

Vale também destacar um outro trecho da entrevistada Gizé (2022) que traz a seguinte consideração

Outra questão de destaque que adveio do ‘pertencimento’, digamos assim, do CEM à Assistência Social, é o fato de a escola servir de interlocutora com diversos postos no mercado de trabalho, por meio dos cursos profissionalizantes ali oferecidos, consagrando-o como uma referência, neste campo, na cidade e consagrando sua polivalência. Esses vieses e revezes pelos quais a escola passou, desencadearam possibilidades variadas que contribuíram para a (re) configuração de sua proposta curricular polivalente, que sagrou a EJA da instituição como uma grande referência na cidade e região (GIZÉ, 2022- Entrevista).

Acrescentando outros elementos relevantes ao estudo, Gizé (2022) traz como ponto crucial para a consagração da polivalência do CEM, o fato de ele ter sido gestado, durante um tempo, pelo setor da Assistência Social, o que propiciou a estruturação da vertente de oferta dos cursos profissionalizantes, impactando, de forma favorável, na EJA, pois possibilitou seu fortalecimento na instituição.

Necessário se faz considerar revezes e pontos que carecem de reflexão crítica nesta perspectiva: reconhece-se a educação como a possibilidade, quase exclusivamente, de conseguir emprego formal e da inserção “positiva do indivíduo na sociedade”, de uma política que Dale (1989) chamou de modernização conservadora, a qual professa

“libertar” os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controlá-los para propósitos sociais. Realmente, à medida que a “liberdade” econômica acentua as desigualdades, ocorre a probabilidade de aumento também da necessidade de controle social. Um “Estado pequeno e forte” limita o âmbito de suas próprias atividades transferindo para o mercado, que ele defende e legitima, o máximo possível de responsabilidades sobre o bem-estar social. Na educação, a nova crença na competição e na escolha não é inteiramente difundida; em vez disso, “o que se pretende é um sistema duplo, polarizado entre [...] escolas para o mercado e escolas mínimas” (DALE, 1989 apud APPLE, 2011, p.83).

Perspectivados por essa lente, referenciamos Serra e Furtado (2016, p. 150) que destacam alguns objetivos que deveriam ser buscados com o processo de escolarização de

estudantes da EJA; objetivos estes distantes de processos de padronização e homogeneização, tais como a instrumentalização para o mundo globalizado, a preparação para o mercado de trabalho, o resgate do conhecimento perdido na infância e adolescência, entre outros.

Neste sentido, insta aludir a ideia de que o currículo da EJA não pode seguir a lógica excludente, mas precisa se abrir a novas possibilidades, repensando tempos e espaços escolares, na saga de potencializar as características dos sujeitos, procurando inseri-los nas redes de proteção social. A imensa diversidade que compõe os bancos da EJA exige que não haja modelos únicos de propostas de atendimento, mas sim modelos híbridos que visem contemplar, ao máximo, os diferentes sujeitos ali presentes.

Dessa forma, enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimento, a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, assim como o currículo que ali é construído, não pode e nem deve desconsiderar a dimensão do trabalho, tampouco os saberes dos educandos trabalhadores, afinal para aqueles que passam boa parte de suas vidas num descompasso entre tempo de formação escolar e o tempo do trabalho, chega a hora decisiva de buscar conciliar essas duas necessidades fundamentais (...) Entendemos o trabalho como eixo privilegiado na construção do currículo, por isso cabe aprofundar a reflexão acerca do trabalho e do seu papel na emancipação dos sujeitos da EJA (FEITOSA, 2012).

### **5.3. Protagonistas históricos na condução da (re) organização curricular do CEM**

Embora em várias passagens deste estudo, já tenham sido referenciados alguns protagonistas dos movimentos curriculares orquestrados pelo CEM, devido à amplitude das ações ocorridas naquele reduto, com evidencição da EJA, reservamos um lugar especial para que tais atores que marcaram essa história ilustrem estas páginas.

Dar projeção àqueles que protagonizam possibilidades para a EJA é estimular outros a ousarem mudar a lógica processual que paira sobre essa seara. Assim, dar visibilidade aos que lutam pelo acesso, permanência e por políticas públicas para os estudantes deste segmento, fatores cruciais para um processo educativo satisfatório, é de suma relevância. Perspectivados pelas premissas de Arroyo (2005), sentimo-nos ainda mais estimulados a abrir espaço para essa visão, conforme se demonstra:

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma

do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência. A situação do campo da modalidade da educação de jovens e adultos necessita de um debate aprofundado para garantir vozes aos sujeitos que foram silenciados durante as suas trajetórias (ARROYO, 2005, p. 48).

Diante do postulado pelo autor, mais importante se torna descortinar quem são as pessoas sensíveis a essas questões tão gritantes da EJA que clamam por um olhar diferenciado, no sentido de minimizar décadas de exclusão. Também é preciso reconhecer que o poder público, em dados momentos, teve papel decisivo nessa multiplicidade de vertentes que se configuraram no CEM, favorecendo certas (re) organizações curriculares da escola.

Sob tal prisma, lancemos o olhar sobre a fala de Jopa (2022):

Na verdade, o que sempre observei, sobretudo quando passei a interagir melhor com os atores do CEM, é que a instituição se constituía como um laboratório de experiências da SE, onde se testavam diversas possibilidades e se orquestravam diferentes tentativas de interlocução com o público. As grandes protagonistas das proposições eram as assessoras da SE (Professora Thereza Leite e Wal). Observava também que o próprio histórico da instituição (na transição entre educação e assistência social), favorecia experimentações, em especial aquelas com foco na EJA, maior público da escola. Percebia a dicotomia entre forças de poder e possibilidades de humanização no seio da instituição (JOPA, 2022- Entrevista).

A depoente Zinha (2022) apresenta a seguinte consideração a respeito do protagonismo:

Vejo a professora Thereza como uma figura icônica que sempre batalhava para criar possibilidades diversas das pessoas estudarem (sobretudo os adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade), lutava para que as mulheres conquistassem sua emancipação, dava atenção especial ao CEM, por reconhecer, naquele local, um berço de potencialidades. (PAUSA) A experiência anterior de Thereza, na organização da CASA DO ADOLESCENTE (década de 90), com direcionamento especial no atendimento, que se ramificou em polos nas comunidades, foi importante. A Casa do Adolescente era no Linhares (tipo a antiga FEBEM) e a professora lutou, à época, para implantação de um atendimento mais humanizado e polivalente ali, com oficinas de fanfarra, marcenaria, projetos de leitura, fauna e flora (com vistas a cuidados com as plantações), práticas esportivas, formando, inclusive, o coral das escolas municipais. Toda essa proposta visava ao encaminhamento para atividades profissionais. (PAUSA). Thereza acreditava na cultura como fortalecedora das aprendizagens ... o foco na música, para ela, aguçava a sensibilidade e estimulava a atividade criadora: ao formar o coral, ela pediu que eu fizesse o acompanhamento dos meninos e era muito gratificante – dali, surgiram dois grandes artistas, que seguiram o caminho profissional da música: o maestro Sávio Taibert e um outro ... não me lembro o nome, que é cantor lírico. A docente primava pelo valor do acesso à cultura. (PAUSA). Penso que essa experiência tenha inspirado à professora Teresa na orientação dos processos no CEM (ZINHA, 2022-Entrevista).



Prossegue, complementando a fala:

(...) A professora Thereza destacava a importância de se ter um Centro de Referência em EJA que pudesse referenciar o trabalho de toda a rede e se pensava na perspectiva de expansão dessa experiência, trabalhando para a formação e coordenação dos trabalhos, maximizando as proposições exitosas, mesmo ramificando as propostas de forma mais abrangente no município. Via o CEM como um laboratório de experiências para referendar as ações com a EJA e com propostas polivalentes (trocas e muitas ações no interior da escola deveriam ser impulsionadas). Entre 2011 e 2012, os CAC's e o Projeto Travessia (estadual) ganharam vulto numa região de alta vulnerabilidade (Vila Ideal) e fomentaram os processos de ensino e aprendizagem para jovens, adultos e idosos. (...) Pensar a EJA com novas perspectivas é essencial. E, desde 2010, após o processo de transição, o CEM vem inusitando com diferentes abordagens e novas possibilidades (ZINHA, 2022- Entrevista).

Nesta fala, exalta-se a figura da professora Thereza Leite, ex secretária municipal de educação, ex assessora que atuava junto ao CEM e uma educadora que, pelos relatos, transitou por diversos espaços nas repartições municipais com um olhar, conforme demonstram as narrativas, humanizado e afinado com as premissas freirianas. Todos os depoentes mencionam a importância da figura dessa educadora na educação municipal, sobretudo na EJA e com especial influência no CEM. Dos nove entrevistados, sete deles atribuem o protagonismo das ações orquestradas pela instituição a essa figura ilustre que, certamente, não se pode desconsiderar, representava determinado grupo gestor e, conseqüentemente, suas visões e interesses no que tange a determinados aspectos educativos.

No relato de Zinha, emerge a experiência pretérita de Thereza no campo da Assistência Social que, a seu ver, pode ter servido de inspiração para as posteriores articulações no CEM, favorecendo experimentações curriculares, consolidadoras da polivalência do Centro de EJA. Apesar de também ter constado em trechos de entrevistas, como no da professora Kaká (2022), referências quanto às tentativas de padronização e engessamento da proposta do CEM, percebe-se, pela observância funcional da escola e por vários outros relatos, que os aspectos singulares se mantiveram, denotando sua singularidade.

Assim, é notória a prevalência da autoria e do rearranjo da equipe do Centro de EJA, mesmo que, de 2017 para cá, declarem estar em um diálogo maior com a Proposta Curricular da EJA – PJC (2012) e, posteriormente, com os Referenciais Curriculares da EJA da rede municipal (2020). Todavia, não podemos desconsiderar essas tentativas de padronização e homogeneização na EJA, como as que ocorrem na maioria dos lugares. Portanto, ao observar um histórico tão diferenciado e peculiar como o do CEM, defendemos um debate profícuo por uma sociedade mais democrática e, conseqüente, com a formação cidadã mais humana e

receptiva a um crescimento cada vez maior no respeito à diferença, pois evidenciamos o possível na instituição analisada, mesmo num contexto tão adverso. E é através dessa percepção, que negamos a obrigação por qualquer tipo de tentativa de se padronizar a proposta curricular na modalidade. Essa defesa ancora-se no entendimento de que o currículo é uma constante produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2011), sempre provisória e contingente, de fixação de sentidos hegemônicos em determinado contexto. É também mister frisar esse aspecto para a comunidade educacional, pois as políticas curriculares que estão sendo construídas, a partir dos anos 2000, pouco têm levado em consideração o que os pesquisadores do campo pensam e estudam (Macedo, 2014). E é sob tal prisma que difundir experiências exitosas no campo da EJA e os protagonistas destas, ousados subversores da lógica estabelecida, se revela ponto chave nesta luta.

Ainda no tocante ao protagonismo nas ações do CEM, convém destacar a fala de Ferna (2022), que traz um olhar bem interessante sobre a orquestração dos processos:

Apesar das condições críticas de variações de gestões políticas do CEM, as coordenações pedagógicas e a equipe docente sempre fizeram parte da contratação temporária da SE, além da equipe de professores e coordenadores efetivos cedidos ao CEM que, a meu ver, sempre foi a garantia da continuidade de um trabalho de excelência e resistência de nossa escola. Cito duas coordenadoras cedidas e de grande contribuição para a escola: Marlene Zapparoli e Fernanda Araújo. Marlene foi uma grande coordenadora pedagógica, e, para mim, uma das pessoas mais marcantes nos meus 19 anos de CEM. Coordenadora do quadro dos efetivos e cedidos ao CEM, ela conseguiu participar ativamente e construir uma base sólida para seu pensar/fazer pedagógico, o que sobreviveu às intempéries administrativas. Seu engajamento era notável! A cada nova proposta ela se articulava e movimentava os professores com propostas de formação, mas também de ações efetivas para a escola. Fernanda Araújo também foi uma grande coordenadora pedagógica, muito atenta às demandas da escola e uma pessoa muito carismática com toda a comunidade escolar. Não à toa que ela é considerada uma das grandes gestoras do CEM, sem contar que foi a primeira diretora eleita em nossa escola. Por isso considero este grupo pedagógico, coordenado por uma equipe batalhadora e unida, o grande protagonista das ações exitosas do CEM (FERNA, 2022- Entrevista).

Muito interessante a observância do olhar de Ferna (2022) sobre a condução pedagógica, destacando o papel de duas coordenadoras, sendo que uma delas, posteriormente, se tornou diretora da instituição e conglomerando à atuação destas, o papel primordial de um grupo unido, que orquestrava movimentos favoráveis à ressignificação dos processos, mas, segundo transparece em sua fala, porque guiados por líderes altivas e ativas.

Estas falas nos remetem à inquietação que, muitas vezes, impele o docente à necessidade de mudança de identidade profissional com a finalidade de atender um estudante (s) que exige (s) o pensar além da docência, didática e currículo. Paiva e Oliveira (2009)

tratam a EJA como um espaço onde não podemos nos restringir apenas a conteúdos intelectuais. Atuar nesta modalidade implica lidar também com valores, com formas de respeitar e conhecer as diferenças e os iguais. O ato de professar algo exige outro a quem se professa, não sendo uma ação de via única.

Nessa lógica, Tardif (2002) defende que ensinar: é saber agir com outros seres humanos e saber que lhes ensino. Daí decorre todo o jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Conduzidos por tais premissas, somos levados a pensar que nenhuma aprendizagem deve-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanos, providos de inteligência. À medida que o trabalho docente se amplia, não dá para reduzir os professores a meros “aulistas” (ARROYO, 2013), e isso influencia, inclusive, na formação deste docente. E, ainda embalados por tais princípios, no escrutinar dessas narrativas e inovações curriculares ocorridas no chão do CEM, reportamos, uma vez mais, a Freire (2007): “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (Freire, 2007, p. 35).

## Considerações Finais

Conforme destacado no início deste trabalho, o que me moveu nesta saga pela busca de respostas em relação ao processo sócio-histórico de constituição da proposta curricular polivalente em EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM, localizado na cidade de Juiz de Fora – MG, foi o entrecruzamento de questões marcantes em minha vivência, seja em âmbito pessoal e/ou profissional. Impulsionada por essas experiências, me vi instigada a observar e analisar uma proposição diferenciada de interlocução na/com/para a EJA, cujos diálogos e (des) caminhos pudessem perspectivar outras rotas, constituindo-se, pois, uma oportunidade ímpar, capaz de ressignificar a minha história e, principalmente, a de tantos outros sujeitos.

Portanto, essa pesquisa, não obstante tenha partido do necessário olhar sobre a dura realidade do mundo, do modo de vida imposto pelo viés capitalista e por sua máquina desenfreada de triturar os cidadãos, segue em busca das resistências possíveis produzidas, ainda que por pouquíssimos espaços escolares com foco na EJA, mesmo diante de contexto tão desafiador, tal qual o protagonizado pelo CEM. São experiências que retratam um viés humanizador sobre os educandos atendidos, destacando respeito por cada vivência, buscando compreender as especificidades e as integrando à prática educacional cotidiana. Nessa passada, a história do estabelecimento de ensino pesquisado, contraria visões gerencialistas de se conceber a educação, em que se sobrepujam estatísticas, maximização dos recursos, alcance de metas, desempenho atestado mediante uma cultura cada vez mais extensiva de auditoria em detrimento do direito e da vida humana, conforme assevera Michael Apple (2014), ao caracterizar as políticas educacionais de caráter neoliberal e neoconservadoras.

Nesse engendrar de ações, tais proposições ousadas empenham-se em modificar, mesmo que minimamente, as práticas escolares, o olhar sobre os discentes e sua educação. Nessa forma de percepção diferenciada no trato com a realidade e todas as contradições que a cercam, reportamo-nos a Freire (1982), que acredita na construção do inédito viável, partindo de uma educação problematizadora da realidade e construtora de um mundo menos decrepto.

Marginalização e desvalorização são elementos marcantes no histórico da Educação de Jovens e Adultos, corroborando a fala de Arroyo (2005), na qual afirma que a história da EJA se confunde com a história do lugar na sociedade que é reservada aos setores populares. A forma conflitante com que os jovens, adultos e idosos olham sua condição social, política e cultural condiciona as diversas concepções de educação que lhes é oferecida, ou seja os

lugares sociais marginalizados, opressores e excludentes que são reservados a esses sujeitos condiciona o lugar e a sua educação no conjunto das políticas oficiais. Sob esse prisma, o modo como vemos os educandos da EJA e como eles se veem instiga concepções e interações diferenciadas na EJA (ARROYO, 2005).

Compreender a forma como as relações estruturais determinam aspectos da escola, é destacadamente relevante para o entendimento do conceito de hegemonia (APPLE, 2006) porque um considerável percentual das pessoas na sociedade elabora um sentido de realidade sobre ela, já que opera, sobretudo, manipulando os pensamentos do indivíduo por meio do senso comum. Mediante tais características ideológicas, entende-se que o papel da instituição escolar é atuar hegemonicamente no processo de saturação que mina a experiência, através da tradição seletiva. Nesse sentido, há uma seleção de práticas, significados e conhecimentos que são perpetuados e mantidos como tradicionais em uma sociedade. Essas tradições, também presentes na escola, serão auxiliares na reprodução de desigualdades, além de legitimar o funcionamento reprodutivo das instituições bem como as ações tácitas das pessoas, dentro destas (APPLE, 1989).

Sob tal prisma, as unidades escolares agem, tanto em atividades estruturais econômicas quanto culturais, desempenhando o papel de transmissoras dessa tradição de uma cultura dominante. Contudo, essas não se restringem a ser instrumentos de produção e reprodução de democracia e igualdade, ocorrendo também um processo de resistência (APPLE, 1989) como resultado das relações culturais externas à escola.

A tríade escola, conhecimento e educador, diante do exposto, não devem ser estudados de forma isolada, mas ‘em relação’, considerando a interdependência entre as atuações, e ‘situados’ porque esses fatores ocorrem num contexto, numa realidade com hegemonias globais, mas também locais de uma região. Analisar tal tríade presume, em especial, fazer a leitura delas, partindo de interpretações próprias. O ambiente escolar, portanto, não é neutro, estando a serviço de hegemonias e ideologias de grupos - em grande parte dominantes – assim, não pode a escola se distanciar do ato político; contrariamente, é nela que as relações de poder se estabelecem e indivíduos que integram este ambiente são indivíduos políticos (APPLE, 2006). A orientação de Apple (2006), sob a referida percepção, é expandir tal estudo para além dos muros da instituição de ensino e de seu currículo, centrados na teoria da justiça social, contribuindo “para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem”.

Guiados por essa premissa, o processo desta pesquisa primou pelo olhar crítico sobre o CEM, contextualizando-o devidamente, propiciando compreender a (re) configuração dessa unidade escolar, enquanto um arcabouço de múltiplas interlocuções, advindas de uma proposta curricular em constante (re) organização.

O movimento investigativo, que só pode ser feito, efetivamente, após amenizados os efeitos da pandemia de COVID-19, registrando um percurso margeado por inúmeros percalços, se consistiu na análise documental (Projetos Político Pedagógicos – PPP's de 3 épocas distintas da instituição, memorandos, atas, ofícios, registros internos), na busca em registros históricos, mas, em especial (a partir de abril/2022), nos relatos daqueles que vivenciaram a saga temporal da instituição, em diferentes momentos, nos trazendo questões interessantes, denotadoras da singularidade do CEM, no rol das escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora que atendem à EJA, impulsionando-nos, nesta trajetória, a reconstituir o contexto sócio-histórico, determinante nesse processo de constituição do Centro de EJA.

O entendimento da educação de Freire como anúncio e denúncia, emerge como tamanha exigência, nesta seara. E é preciso, enquanto educadores que somos, nos revestirmos da responsabilidade necessária ao enfrentamento das lutas urgentes da atualidade, tendo a consciência de não sobrecarregar, ainda mais, o fardo capitalista assolador do cotidiano, mas sim de avivar a consciência cidadã que nos clama ao enfrentamento, em prol dos oprimidos e suas lutas. Nesse sentido, assumirmos como missão o fortalecimento de nossas práticas educacionais e da proclamação de experiências propiciadoras da subversão e da superação de forças opressivas, que insistem em calar as vozes das minorias, expostas ao viés exploratório e opressivo, imposto historicamente.

O trabalho de investigação desenvolvido acerca das experiências educativas diversas praticadas pela escola, com foco no período de 2001 a 2014, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, na Princesa de Minas, procurou entender as relações interdependentes entre as esferas macros que definem determinados marcadores políticos e pedagógicos para a Educação de Jovens e Adultos, aspectos que dizem respeito aos arranjos e configurações locais, próprios do âmbito político administrativo e educacional, referente ao município de Juiz de Fora, e às singularidades dos diversos atores que fazem a história da referida escola.

Tornou-se plausível, pelo estudo concebido, concluir que a oferta curricular realizada pela escola autoriza-nos a pensar essa realidade, a partir, primeiramente, de uma bivalência estabelecida, desde a criação do local, com finalidade diversa da apresentada hoje: educação x

assistência social, questão esta que impactou em muitas diferentes propostas e mesmo em definições curriculares, no decurso histórico da instituição, definindo estratégias e práticas, que atendessem a uma e a outra vertente, como detectado nos documentos e nos relatos advindos desse percurso investigativo. Essas disputas que se dão entre as esferas da educação e da assistência repercutem, em termos das escolhas dos profissionais que vão atuar diretamente na instituição, inclusive por meio de assessorias, nas demandas do poder público que a escola é clamada a responder e nos tipos de experiências educativas que desenvolve, ao longo do tempo. Estas se delineiam, seja por experiências de curta duração e descontínuas, como o Projeto Cidadão XXI, Projeto Renascer, Caminho do Ler e do Escrever, Projeto de Leitura, os grupos teatrais “EncenaCEM” e “Arteiros do Cem”, os CAC’s, dentre outros (citados na Tabela 1 – Capítulo I), sendo que alguns destes, até o tempo presente, ocupam lugar de destaque no trabalho desenvolvido pelo CEM, como os quatro últimos citados.

De acordo com o exposto neste estudo, um Centro que se constituiu, a partir de movimentos de experimentações curriculares diversas, transitando por áreas diferenciadas, mas que certamente reconhece no campo das expressões artísticas um terreno vigoroso de atuação junto aqueles que experenciam com tamanho ultraje a violação dos direitos elementares para a dignidade humana, carecia de um olhar investigativo atento e minucioso pelo traçado de um caminho adverso trilhado pela maioria. Há de se destacar também o fato de a escola ter sua localização geográfica privilegiada, no centro da cidade, nas instalações onde funcionava, outrora, a Fábrica têxtil Bernardo Mascarenhas, exatamente na parte de trás do local de funcionamento da Secretaria de Educação, proximidade esta que, certamente, favorecia o diálogo, as visitas e a troca de ideias, no decorrer dos anos.

Nesse seu movimento de (re) configuração temporal, estruturando-se em uma série de ramificações de proposições para atendimento a um público de EJA, cada vez mais eclético, demandante de uma série de formas variadas de inter-relações com os atendidos, consolidou-se como uma instituição caracterizada pela polivalência de oferta, conforme descrito nestas páginas. Há que se registrar, portanto, o trabalho posto a termo no CEM, no tocante à inserção de inter-relações disciplinares em sua proposta curricular, com o viés da dança, do teatro, do enfoque na leitura sob a perspectiva dos diversos letramentos, da Arte, em suas interações cotidianas, propiciando o consolidar de projetos que vêm se mantendo enquanto referenciais de suas ações, como o Projeto de Leitura, os grupos socioartísticos e os próprios CAC’s, conforme supracitado.

Todos esses pressupostos constituem-se pontos-chave para o patamar de referência (enquanto modelo diferenciado de oferta de EJA), alcançado pela unidade escolar, fazendo emergir, inclusive, elementos que requisitam e merecem maior incursão analítica, a fim de que se possa maximizar a experiência deste Centro para outras searas. Assim, a história que o CEM nos conta destaca ser possível inovar no campo curricular, de modo a propiciar experiências peculiares no campo da educação de jovens e adultos, amparando-se em projetos que prescindem da articulação inter/transdisciplinar, capazes de ressignificar práticas e garantir novas experiências compromissadas com o direito à educação para todos e todas. Tal análise se revela terreno fértil de múltiplas possibilidades efetivas de ação dos diferentes sujeitos, assim como também possui sua relevância ao avançar em relação a muitos estudos estruturais (OLIVEIRA, 2008) que atentos, sobremaneira, aos limites concretos que o modo capitalista impõe à organização da vida social, têm dificuldade de interpretar e dar centralidade às agências humanas que se empenham em construir projetos contra – hegemônicos, nos quais homens e mulheres e seus direitos encontrem algum tipo de guarita.

Após elencados vários pontos relevantes no histórico da instituição, salientamos alguns pressupostos que conduzem a constatações e corroboram as questões responsáveis pela tamanha singularidade do CEM, no rol das escolas municipais juiz-foranas: a oferta de experiências educativas que superam formas escolares como estratégia de recrutar e atender a um público diverso, especialmente aqueles que vivem uma situação de maior vulnerabilidade social, além de se constituir também como forma de se enfrentar a questão da evasão; o enfoque e o repensar nas peculiaridades da EJA, associado à atenção e revisão contínua, relativa ao tipo de demanda e ao próprio público atendido, sobretudo após a transição gestora, conforme aqui destacado; a oferta da EJA nos três turnos, com enturmações por pertencimento etário e por particularidades; a composição inicial da equipe da instituição, por indicação e seleção da SE, configurando o perfil docente que ali atuaria, fato este que garante contradições e benesses impactantes na estruturação do estabelecimento escolar; a instabilidade da composição das direções, em certos momentos, em função do jogo político que se desenha em esferas fora da escola e suas repercussões para oferta; a estruturação de um projeto vincado nas premissas freirianas – os CAC's e sua expansão, no decorrer dos anos, em áreas de alta vulnerabilidade social e em espaços não escolares, visando, sobretudo, possibilitar aos cidadãos menos favorecidos o retorno à rotina educativa.

Fato é que se evidenciou, sobretudo por meio das entrevistas, um destaque crescente para a EJA, à medida que se consolida o retorno da instituição para o setor da educação, em



concomitância com o momento em que se implementa a assessoria direta na escola. O assessoramento, indubitavelmente, representou um fomento às ações do CEM, como destacado por vários depoentes, que declararam ter percebido uma interlocução mais efetiva com a SE, com maior respaldo para as ações, no referido período (2009 a 2012), além de um fortalecimento da EJA, com ênfase no viés pedagógico, havendo o impulsionamento de projetos e de interações entre o grupo docente, acompanhado de uma atenção à formação em serviço do professorado, que contava com reuniões semanais para discutir as estratégias e repensar os rumos das ações – tais momentos de interlocução sedimentavam as ações e os levavam a repensar possibilidades, conferindo ao grupo, inclusive, um protagonismo peculiar na condução de novas ações naquele âmbito.

Outra questão detectada e que não pode ser preterida é o fato de o CEM ter transitado pela área da assistência social, ocasionando a configuração de oferta de formação para o trabalho simples, ressaltando o valor de experiências educativas integradas à formação profissional, visando ao favorecimento da entrada dos sujeitos atendidos no mundo do trabalho, de forma a evitar ou, ao menos, minimizar efeitos da situação vulnerável de suas vidas. Mesmo após o retorno para a gestão educacional, muitos deles se mantêm (Curso de manicure/pedicure, artesanato, bolsas, informática), primeiramente pela consagração e popularização da oferta em uma escola central e, em segundo lugar, por continuar favorecendo a ascensão dos indivíduos e um leque de possibilidades, concomitante à escalada educativa, dentro do mesmo estabelecimento.

Pensar sobre a pouca participação ou mesmo sobre o afastamento do CEM do processo de formulação da proposta curricular da EJA, entre 2009 e 2012, que culminou na consolidação da Proposta Curricular da rede municipal para a modalidade, revela-se um aspecto de suma relevância que requisita, inclusive, de maior aprofundamento, em ocasião oportuna. Ainda que seja um indício da autonomia garantida para o trabalho que a escola vinha fazendo, também indica que o mesmo não serviu de balizador para o que estava sendo construído para EJA na rede como um todo, favorecendo a consolidação do Centro como um diferencial no rol das escolas da rede municipal de ensino.

Após o estudo e a análise dos documentos e relatos que formaram o substrato analítico fundamental nesse processo, torna-se relevante assinalar: muito mais que a análise de uma proposta curricular polivalente em EJA, este trabalho jogou luz acerca da dimensão de um trabalho que pode referenciar outros tantos projetos, constituindo-se, pois, uma política educacional no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosos, no tocante à ampla

possibilidade ofertada pela instituição pesquisada, na cidade de Juiz de Fora. Sua abrangência e potencialidade, marcada por experimentações, inovações, mas também por tensões, disputas e resistências, compele a uma análise mais pormenorizada, futuramente, no desenho específico traçado em sua estrutura organizacional (grade de disciplinas que formam o currículo, de modo mais específico), em determinados períodos de tempo, assim como os fatores determinantes para certas escolhas ou descartes.

Constata-se, mediante o visto e ouvido, que o currículo, então, determina e orienta o trabalho escolar e também é determinado por ele, sendo centralmente envolvido na produção social, principalmente de nossas identidades. Sob tal prerrogativa, o trabalho com a modalidade que enfoca apenas um público específico para se pensar as metodologias e práticas, acaba desvirtualizando as premissas da EJA cuja base é justamente respeitar as diferenças e trabalhar de forma a atender as peculiaridades dos sujeitos diversos que a ela recorrem. A presente investigação apresenta limites que poderão, certamente, ser desvendados com outras pesquisas na área, ampliando-se as perspectivas analíticas e traçando novas vias de exploração.

Respalhando-nos em Arroyo (2005), os jovens, adultos e idosos da EJA merecem mais do que construir seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades de ensino. As experiências na/com/da EJA clamam por respeito e reconhecimento como forma de garantir o direito dos excluídos à educação. Educação esta que se ergue como um direito humano e deve ser garantido aos sujeitos coletivos. Portanto, publicizar experiências que subvertam a rigidez dos ditames e normas burocráticas, capazes de elevar determinadas escolas, como o CEM, a um patamar de referência, emerge como uma ação vital no arcabouço de uma contemporaneidade educacional brasileira deteriorada por políticas públicas não efetivadas ou desfaceladas ou mesmo descontínuas, principalmente no campo da educação de jovens e adultos.

Que as escrituras coordenadas pelo CEM, e aqui destacadas, sirvam de andarilhagens para educadores e pesquisadores da EJA, no sentido de não somente enfatizar a possibilidade de experimentações curriculares, mas também de anunciar caminhos viáveis na modalidade em questão, provocando mudanças nas relações educacionais e sociais. Dado o ineditismo da análise aqui apresentada, este estudo se torna extremamente relevante no campo da EJA, destacando-se como um propulsor de novas possibilidades que permitam delineamentos singulares, no afã de se propiciar caminhos de resgate de identidades e da

busca de mais conhecimentos. Nesse movimento, são operacionalizadas viabilizações diversas, afinal, só subverte quem conhece!

## Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil: 1500 – 1889.** São Paulo: Ed. da Puc; Brasília: MEC – INEP 2000.

APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lilia Loman. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

APPLE, Michael. **Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional.** *Linhas Críticas.* Brasília, n. 45. 2015.

APPLE, M. W. **A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional.** In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, Cultura e Sociedade.* 15ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014. Cap. 3, p. 71-106.

\_\_\_\_\_. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

APPLE, Michael & GANDIM, Luiz Armando. **A democracia crítica pode durar? Porto Alegre e a luta pela “grossa” democracia na educação.** *Revista de Política Educacional.* Ed. Especial, vol. 27, Porto Alegre, 2012, p. 621-639.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, M. W. **Endireitar a Educação. Mercados, padrões, deus e desigualdade.** Mangualde: Pedago, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Para além da Lógica de Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Tradução: Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder.** 3 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** Porto: Porto, 2002. APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas.* Porto: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas culturais e educação.** Porto: Porto, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis: Vozes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo,*

*cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Professores e Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Currículo e poder**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n.14. 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

ARROYO, M. G. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo Sem Fronteiras, v. 7, n. 1, p. 28-49, 2007.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio(Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17 – 32, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Cadernos de EJA**. Brasília. DF. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13536%3A materiais - didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536%3A materiais - didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913) Acesso em 21 Mai 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB Nº 1, De 5 De Julho De 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 12 Mar 2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Resolução nº1/2000 de 3 de junho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Jun, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004. **Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Mar, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em 12 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16/06/2021.

BRUYNE, P., HERMAN, J., & SCHOUTHEETE, M. (1994). **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional**, 2004. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG. Disponível em: Microsoft Word - 00\_ - \_P.GINAS\_INICIAIS\_01\_.doc (pucminas.br) Acesso em: Jul. 2021.

CARO, Sueli Pessagno. **Educação social: uma questão de relações**. In: Neto, Moura, Silva (orgs.). **Pedagogia social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CASSAB, M. **Educadores de Ciências e Biologia da EJA e seus percursos de construção curricular**. Anais da V Semana da Faculdade de Educação, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-8, 2019.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez.

CORBUCCI, P. R. et al. **Desafios da educação superior e desenvolvimento do Brasil**. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009.

CURY, Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set. / dez. 2007.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?. In: Daniel Mato (coord.), *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil entiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004, p.52. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/facesucv/20120723055520/Dagnino.pD>

DALE, R. *The new State and education policy* Milton Keynes: Open University Press, 1989.

DI PIERRO, MARIA CLARA; JOIA, ORLANDO; RIBEIRO, VERA MASAGÃO. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES (online), 2001, vol. 21, n. 55. ISSN 0101-3262

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2008, v. 38, n. 134, pp. 367 - 391. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos**

**no Brasil.** In: PEJA/SECAD/MEC/RAAAB (org.). *Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, 2005.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte.** 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG. Disponível em: Microsoft Word - Educacao\_EugenioBG\_1.doc.doc (pucminas.br) Acesso em: 12 Ago. 2021.

FAGUNDES, Liziane Borges. **Participação docente na produção da atual proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.** In 13ª Reunião da ANPED Sul, 2020. Blumenau, SC. Anais: 13º ANPED Sul |mesas temáticas virtuais em 2020 e encontro presencial em 2021 | ANPED Acesso em: 11 Set. 2021.

FEITOSA, Raphael Alves. **O Currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em Ciências Biológicas.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2012.

FIDEL, R (1992). **The case Sudy Method: a Case Study.** Englewood, CO. Libraries Unlimited.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 42ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 65º. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo : Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **P. Pedagogia do Oprimido.** 65º. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Ana. Maria. Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967], 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.** 37 ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: editora scipione, 1997.
- GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. 2 ed. São Paulo. Cortes Editora, 2013.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Vivendo o Preconceito e a condição de analfabeto**. In: Preconceito Contra o Analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical: subsídios**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- GOHN, M. G. Teoria dos movimentos sociais. 4 ed., São Paulo, Loyol, 2002.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 12.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.
- GOMES, Dinorá de Castro. A “**Escola Municipal Flor do Cerrado**”: Uma Experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Caxambu/MG. Anais: A ‘ESCOLA MUNICIPAL FLOR DO CERRADO’: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS EM GOIÂNIA | ANPEd Acesso em: 12 Set. 2021.
- GOODSON, I. Currículo: **Teoria e História**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. **O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. GOODSON, I. F.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.



GROPPO, A. L. et al. **Sociologia da educação sociocomunitária: ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal**. Holambra, SP: Editora Setembro, 2013.

HADDAD, Sérgio; PEREGRINO, Mônica; HARTILL, Richard; DEMARCO, Diogo Joel. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo, Observatório da Educação - Ação Educativa, edição 22 - Jun 2007.

HADDAD, Sérgio. **Promoção de programas de alfabetização, pós- alfabetização e educação de adultos em vinculação com instituições de ensino Superior no país**. São Paulo, CRESALC/CEDI, 1989.

HARTLEY, Jean F. **Case studies in organizational research**. In: CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian (Ed.). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage, 1994.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. 1993. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacaobrasileira> Acesso em: 02 fev. 2023.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação de Juiz de Fora. **Quadro estimativo interno - Dados preliminares do Censo 2020**; SGEDE – Supervisão de Gestão de Dados Escolares. Abril/2021.

\_\_\_\_\_. **Caderno de registros de ocorrências interno**. Secretaria de Educação – SE/DEAP/SEJA - registro datado de outubro/2014.

\_\_\_\_\_. **Caderno de registros de ocorrências interno**. Secretaria de Educação – SE/DEAP/SEJA - registro datado de agosto/2009.

\_\_\_\_\_. **Criação do CEGEM**. Lei N.º 7.851 de 27 de dezembro de 1990. Disponível em Lei Ordinária 8180 1992 de Juiz de Fora MG ([leismunicipais.com.br](http://leismunicipais.com.br)). Acesso em: 03 Ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. Secretaria de Educação – Prefeitura de Juiz de Fora SE/JF, 2003/ 2005 a 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal nº 12.086 de Julho./2010**.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal nº 8.971 de Dez./1996**.

\_\_\_\_\_. **Lei municipal nº 7.851 de 27/12/1990**.

\_\_\_\_\_. **PPP- Projeto Político Pedagógico, 2017** - CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. SE/PJF.

\_\_\_\_\_. **PPP- Projeto Político Pedagógico, 2015** - CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. SE/PJF.

\_\_\_\_\_. **PPP- Projeto Político Pedagógico, 2010** - CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. SE/PJF.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular da EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Secretaria de Educação - Administração 2009 a 2012. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/miolo\\_eja.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_eja.pdf) Acesso 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Quadro de Previsão e Quadro Informativo do CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos (2015 – 2020),** Secretaria de Educação - SE/SSAPE/DEF/SEJA, Juiz de Fora, 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 25 de 26/11/2008.** Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Disponível em [https://jflgis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000030703](https://jflgis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000030703) Acesso 15 Mai. 2021.

LEMOS, Riza Amaral. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011-2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire.** 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: Descrição: Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011 - 2019) : contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire (ibict.br) Acesso em: 10 Ago. 2021

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZ, Maria da Conceição Brandtz da. **Criando Laços e Recriando Histórias: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo das escolas municipais de Juiz de Fora.** 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, MG. Disponível em: Repositório Institucional -UFJF: Criando laços e recriando histórias – Tempos de Aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora Acesso em: 07 Jun. 2021.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional.** Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, v.36, n 2, 2011.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa.** Revista de Educação Popular, v. 20, n. 2, p. 25–42, 2021.

MARTINS, Airam Regina Aquino. **Educação de Jovens e Adultos: Expectativas na busca pela escola**. 2005. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, MG.

MARTINS, J. P.; SANTOS, G. P. **Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. **A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo**. REVISTA COCAR, nº 11, p. 1-14, 2022.

OLIVEIRA, R. P. De. **Financiamento da educação**. In: OLIVEIRA; R. P. ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação 22 ed. São Paulo, Xamã, 2022.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2009.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani. **Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças**. 2008. 207 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Disponível em: Microsoft Word - tese lourdes de f p possani 2008 (pucsp.br) Acesso em: Ago. 2021.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 13. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

- SERRA, D. C.; FURTADO, E. D. P. **Os idosos na EJA: uma política de Educação inclusiva.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2016.  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9808/20920921066>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.
- SILVA, Francisco Canindé da. **Os currículos praticados no cotidiano da EJA: regulações e emancipações na Escola Centro Educacional Dr. Pedro Amorim.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, RN. Disponível em: [CurriculosPraticadosEJA\\_FranciscoCSilva\\_2012.pdf](#) (ufrn.br) Acesso em Jul. 2021.
- SILVA, Iverson Geraldo da. **História dispersa: Memória da Secretaria de Educação de Juiz de Fora entre práticas e políticas educacionais,** Juiz de Fora, Editar Editora, 2019.
- SILVA, J. G. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. Trabalho necessário. Ano 7, 1995.**
- SILVA, Natalino Neves. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito à diversidade e de responsabilidade das políticas públicas educacionais.** Educação e Diversidade, 2011, S/Editora.
- SILVA, Úrsula Paula da. **Efeito das Políticas Públicas de Jovens e Adultos: Nascimento do Grupo Escolar Noturno em Juiz de Fora até a década de 50.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. MG.
- SILVA, T. T. da (2005). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica
- SOARES, L. J. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SPOSITO, M.P. **Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados.** *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, México, DF, v. 9, n. 22, jan./jun. 2005.
- STECANELA, Nilda. **Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Goiânia/MG. Anais: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL: DIMENSÕES DO CONCEBIDO, DO VIVIDO E DO PERCEBIDO | ANPEd Acesso em: 10 Set. 2021.
- STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista *histed.br* on-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, Jun/2010.
- TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. de. **Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2002 p 259 4ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes,

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.




VENTURA, J.; BONFIM, I. M. **Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas**. In Educação em Revista. Belo Horizonte. v.31; n.2. p. 221-227. Abril - junho, 2015. Disponível em: Acesso: 18 dez. 2020

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## Apêndice

### Apêndice A \_ Parecer Conselho de Ética: aprovação do Projeto de Pesquisa (excerto)

**UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - MG**

---

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho & CEM & conta sua história

**Pesquisador:** KÁTIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58831522.2.0000.5147

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação da UFJF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.571.074

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 601/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: março de 2023.

**Considerações Finais a critério do CEP:**  
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMACOES_BASICA_DO_PROJETO_199252.pdf	08/08/2022 22:46:07	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Outros	Katia_Aquino_Autorizacao_06_Pesquisa_com_alenacoes_docx.pdf	08/08/2022 22:46:46	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Katia_Aquino.pdf	08/08/2022 22:45:22	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
TCE / Termos de Assentamento / Justificativa de Ausência	TCE_Katia_Aquino.pdf	08/08/2022 22:44:13	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Outros	doc_digitalizado.pdf	10/04/2022 20:25:35	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Outros	Katia_Aquino_rotineiro_entrevista_semies titulada.pdf	10/04/2022 20:25:42	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Outros	Katia_Aquino_Curriculo_lista.pdf	10/04/2022 20:22:56	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito
Folha de Rosto	Katia_Aquino_Folha_de_rosto.pdf	10/04/2022 20:17:35	KATIA CRISTINA CÂNDIDO AQUINO MARCIANO	Aceito

## Apêndice B – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Gestores e docentes do CEM

<b>Título do Projeto:</b>	O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM – conta sua história
<b>Pesquisador Responsável:</b>	Kátia Cristina Candido Aquino Marciano
<b>Equipe da Pesquisa:</b>	-
<b>Endereços para contato:</b>	<b>E-mail:</b> katiaaquinoeja@gmail.com <b>Tel.:</b> (24) 98848-9459
<b>Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:</b>	Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal de Juiz de Fora

### **ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Educadores/profissionais da educação, gestores/ex gestores do CEM:**

- 1) Fale a respeito de sua formação. Sempre houve interesse ou desejo de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos ou ocorreu de forma ‘acidental’? Teve alguma experiência de formação inicial ou continuada com foco na EJA? Caso sim, conte como se deu.
- 2) Determine o período em que você trabalhou/trabalha no CEM.
- 3) Como você chegou na escola, ou seja, de que forma foi seu encaminhamento para a instituição? Qual foi sua primeira impressão? Em que cargos e etapas da escolarização trabalhou e/ou atendeu?
- 4) Demarcado o tempo de sua chegada na escola, quantos anos de experiência você tinha no âmbito educacional? Detalhe essa trajetória. Até chegar ao CEM, já havia tido experiência com a EJA?
- 5) Como você descreve a escola dessa época, em termos:
  - A. da equipe de direção
  - B. da coordenação pedagógica
  - C. da equipe docente
  - D. do público que atendia
  - E. da relação estabelecida com a Secretaria de Educação
  - F. outros aspectos que considere importantes destacar
- 6) Descreva como se dava a oferta da EJA na escola e, especificamente, o trabalho que desenvolvia.
- 7) Como esse tipo de atendimento foi se constituindo? Quem participou desse

planejamento e operacionalização? Que interesses e concepções da EJA estavam em disputa?

- 8) Compare suas experiências profissionais na EJA ofertada pelo CEM, no período em que lá atuou, bem como com as que ocorriam nas demais escolas da rede ofertantes da EJA: o que você destaca? Na sua opinião, quais fatores eram decisivos para essas distinções?
- 9) É possível apontar algum ponto em comum entre o trabalho do CEM e das demais escolas que ofertavam a EJA?
- 10) No ano de 2010, o CEM, que se encontrava sob a gestão da Secretaria de Assistência Social, volta a integrar o rol das escolas atendidas pela SE. Como você descreve e avalia esse processo? Quais foram os (as) protagonistas? Essa transição traz mudanças? Fale a respeito de suas impressões relativas a tal fase.
- 11) Segundo sua visão, o que explica a mudança supracitada? Quais interesses e concepções acerca da EJA estavam em disputa? Como esse movimento repercutiu no trabalho pedagógico desenvolvido pela EJA?
- 12) Na sua opinião, quais eram/são os maiores desafios enfrentados pela escola, no tocante à EJA? Como a instituição, seus profissionais e você, no trabalho desenvolvido, enfrentavam/enfrentam esses desafios? E a Secretaria de Educação, como se colocava/colocava frente a eles?
- 13) A pesquisa em curso enfoca o período temporal entre 2001 e 2014. Que ações, projetos e mudanças, no âmbito do CEM e mesmo das políticas curriculares para a EJA local, você destaca, referente a tal fase?
- 14) No percurso dos estudos em questão, verifica-se no histórico da SE e da unidade escolar, diversos projetos diferenciados e ações específicas voltados para a EJA. Eis alguns:

- 2003 – Projeto Cidadão XXI
- 2004 – Projeto Renascer e Projeto Caminho do Ler e Escrever
- 2005 – CEM estabelece convênio com a AMAC, enfatizando a vertente social
- 2007 – I Encontro de Educação de Jovens e Adultos (organizado pela equipe DEJA/SE)
- 2012 – Implementação da nova Proposta Curricular para a EJA- SE/PJF, fruto de um trabalho coletivo, realizado entre 2009 e 2011.

**→ Você tem conhecimento a respeito destes? Fale a respeito, destacando sua importância no contexto da EJA, sobretudo no tocante às políticas curriculares propostas para a modalidade.**



## Apêndice C – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Ex gestores da SE

<b>Título do Projeto:</b>	O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM – conta sua história
<b>Pesquisador Responsável:</b>	Kátia Cristina Candido Aquino Marciano
<b>Equipe da Pesquisa:</b>	-
<b>Endereços para contato:</b>	<b>E-mail:</b> katiiaquinoeja@gmail.com <b>Tel.:</b> (24) 98848-9459
<b>Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:</b>	Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal de Juiz de Fora

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### Ex gestores da SE/PJF

- 1) Fale a respeito de sua formação. Teve alguma experiência de formação inicial ou continuada com foco na EJA? Caso sim, conte como foi.
- 2) Em que período você trabalhou na Secretaria de Educação municipal de Juiz de Fora? Como se deu sua condução para a SE? Nessa época, como era o trabalho que você desenvolvia e, especificamente, qual era sua relação com o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr Geraldo Moutinho?
- 3) Como você descreve o CEM e, segundo seu ponto de vista, o que a instituição representa no contexto da educação, em especial da EJA, da rede municipal de Juiz de Fora?
- 4) Como você descreve a escola dessa época de sua chegada à SE, em termos:
  - A. da equipe de direção
  - B. da coordenação pedagógica
  - C. da equipe docente
  - D. do público que atendia
  - E. da relação estabelecida com a Secretaria de Educação
  - F. outros aspectos que considere importante destacar
- 5) Na época em que trabalhou na SE, descreva como se dava a oferta da EJA na escola. Como esse tipo de atendimento foi construído? Quem participou desse processo? Quais interesses e concepções da EJA estavam em disputa?

- 6) Como você avalia a proposta pedagógica e curricular do CEM, no que se refere à EJA, durante o período em que manteve relação direta ou mais próxima com o estabelecimento escolar?
- 7) No ano de 2010, o CEM, que se encontrava sob a gestão da Secretaria de Assistência Social, volta a integrar o rol das escolas atendidas pela SE. Como você descreve e avalia esse processo? Quais foram os (as) protagonistas? Essa transição traz mudanças? Fale a respeito de suas impressões relativas a tal fase.
- 8) Na sua compreensão, em que medida essa reintegração do CEM, relaciona-se com políticas educacionais e específicas para a EJA – em curso nas esferas nacional, estadual e local?
- 9) Na perspectiva da SE, de que forma eram conduzidas e/ou acompanhadas as políticas para a EJA, no âmbito do CEM? Estas se distinguem em relação às demais unidades escolares da rede que também ofertavam a modalidade? Em quais aspectos? Na sua avaliação, por que isso se dava?
- 10) Na sua opinião, quais eram os maiores desafios enfrentados pela escola, em relação à EJA? Como a instituição e seu corpo docente enfrentavam esses entraves? E a Secretaria de Educação, como se colocava/coloca frente a eles?
- 11) No ano de 2010, o CEM, que se encontrava sob a gestão da Secretaria de Assistência Social, volta a integrar o rol das escolas atendidas pela SE. Como você descreve e avalia esse processo? Quais foram os (as) protagonistas? Essa transição traz mudanças? Fale a respeito de suas impressões relativas a tal fase.
- 12) Segundo sua visão, o que explica essa mudança? Quais interesses e concepções acerca da EJA estavam em disputa? Como esse movimento repercutiu no trabalho pedagógico desenvolvido pela EJA?
- 13) A pesquisa em curso enfoca o período temporal entre 2001 e 2014. Que ações, projetos e mudanças, no âmbito do CEM e mesmo das políticas curriculares para a EJA local, você destaca, referente a tal fase?
- 14) No percurso dos estudos em questão, verifica-se no histórico da SE e da unidade escolar, diversos projetos diferenciados e ações específicas voltados para a EJA. Eis alguns:

- 2003 – Projeto Cidadão XXI
- 2004 – Projeto Renascer e Projeto Caminho do Ler e Escrever
- 2005 – CEM estabelece convênio com a AMAC, enfatizando a vertente social
- 2007 – I Encontro de Educação de Jovens e Adultos (organizado pela equipedo DEJA/SE)

- 2012 – Implementação da nova Proposta Curricular para a EJA, fruto de um trabalho coletivo, realizado entre 2009 e 2011.

15) Outro aspecto diferenciado do CEM é a polivalência no atendimento (turmas de correção de fluxo, EJA - com turmas específicas para idosos, oficinas com cunho profissionalizante, cursos socioartísticos, CAC's – Círculos de Alfabetização e Cultura, dentre outros. Na sua opinião, o que contribuiu para essa vertente polivalente da instituição e de que forma isso impacta nas ações para a EJA?

*Você tem conhecimento sobre alguns destes? Fale a respeito, destacando sua importância no contexto da EJA, sobretudo no tocante às políticas curriculares propostas para a modalidade.*

**Apêndice D: Quadro sinóptico evidenciador dos elementos de cada dimensão inquirida nas entrevistas**

QUESTÕES RELEVANTES - ENTREVISTAS							
ENTREVISTA DO	ASPECTOS DE DESTAQUE/ PERÍODO TRABALHADO	CONSTRUÇÃO DO ATENDIMENTO/ INTERESSES E DISPUTAS	EJA-CEM X EJA-OUTRAS	TRANSIÇÃO: ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO	PROTAGONISTAS- TRANSIÇÃO E PROPOSTAS DO CEM /INTERESSES	DESAFIOS CEM: POSTURA PROFISSIONAIS E SE	DESTAQUES: 2001 A 2014
1. (vice-diretor CEM)	Não focou a EJA inicialmente/ Identifica-se com as premissas do CEM. - 2010 A 2012 - 2014 ATÉ HOJE	Foco no público em alta vulnerabilidade DICOTOMIA: Forças de poder e possibilidades de humanização	CEM: Enfoque nas lacunas. Demais escolas: minorização do trabalho do regular. Esvaziamento escolas → aumento público CEM.	Movimento clamado pela própria instituição no reforço do caráter educacional → respeito às especificidades na organização de turmas de EJA.	Professora Teresa Leite e professora Waldirene Souza (então assessoras da SE/PJF)  INTERESSES EM DISPUTA: poder e tensionamento entre referência de gestão	EVASÃO  Os profissionais do CEM sempre se empenharam na busca ativa – a SE não participava muito ativamente desse processo.	PROJETO DE LEITURA E CAC: O primeiro, pelo caráter interdisciplinar, dinamizador e, o segundo, por propiciar a emancipação de sujeitos negligenciados

<p>2. (Ex supervisora DEJA e ex técnica educacional SEJA/ SE)</p>	<p>Professora de Língua Portuguesa – até assumir um cargo de gestão em escola, não havia dado a devida importância à EJA, mas passou a verificar seu potencial, ao trabalhar com ela de perto. Enquanto técnica da SE que acompanhava o CEM, se encantou por suas peculiaridades e participou, ativamente, junto à equipe, de alguns processos de reconfiguração da proposta.</p> <p>SE: 2005 a 2017 (aposentou) CEM: 2010 a 2018</p>	<p>CEM: uma escola 'sem amarras' → favoreceu a formação do berço de potencialidades.</p> <p>DISPUTA: Relações de poder, mas que culminavam na possibilidade de se contemplar diferenciação aos diferenciados.</p>	<p>O fato de o CEM ter se constituído, por meio de um histórico, que transitou por áreas diferenciadas, e 'sem amarras', lhe propiciou a oportunidade de incursão a novas experiências, com maior autonomia pedagógica e administrativa, fomentando os pressupostos da EJA, o que não era possível nas demais escolas que atendiam à modalidade.</p>	<p>A transição foi importante e necessária, sobretudo visando à questão financeira, cujo processo foi tranquilo. Tal reconfiguração trouxe maior humanização para as relações da instituição, o que a levou a assumir a postura, de fato, de um estabelecimento escolar.</p>	<p>Professora Teresa Leite e a diretora Gisele Zaquini.</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: Visão sensível da necessidade de se investir numa 'roupagem educacional' para a instituição, possibilitando normatizações que lhe garantissem continuidade.</p>	<p>A PERMANÊNCIA do aluno na instituição, garantindo-lhe a progressão escolar e a efetiva aprendizagem. Ao perceber isso, o CEM passou a investir, ainda mais, em políticas de ofertas variadas para o público diverso.</p>	<p>O PROJETO CIDADÃO XXI E O PROJETO DE 2004 foram base e vitais para a consolidação do atual Projeto de Leitura que, ainda hoje, é carro-chefe do CEM, propiciando a efetiva interdisciplinaridade e favorecendo outras tantas interações relevantes na escola.</p> <p>O convênio com a AMAC também merece destaque por acentuar o entrelaçamento entre social e educacional, assim como a construção coletiva da Proposta Curricular da EJA se consolida como um movimento histórico importantíssimo no contexto da EJA municipal que veio a impactar no CEM, anos depois.</p>
<p>3. (ex gerente, ex chefe de departamento – Assistência e SE)</p>	<p>De início, não vislumbrava possibilidades com a EJA, mas no decurso da trajetória profissional, tendo que atuar junto ao segmento, se encantou e foi desafiada a buscar aprofundamento e propostas. Depois, enquanto chefe de departamento,</p>	<p>CEM: Sempre observou uma atenção diferenciada da SE com a escola, até pelo fato de se constituir um laboratório de experiências. A prof<sup>ª</sup> Teresa Leite sempre defendeu a necessidade de um Centro de Referência em EJA que pudesse referenciar o trabalho de toda a rede, já pensando</p>	<p>Pelo caráter de referência e de aspecto laboratorial, o CEM requiritava um olhar diferenciado e sua autonomia possibilitava novas reconfigurações, diferentemente das demais escolas da rede.</p>	<p>Processo de transição necessário, principalmente pela questão do financiamento. Além disso, ainda que salutar, a vertente social não poderia se sobrepor à vertente educacional. A professora Teresa enfatizava a necessidade de se acentuar a</p>	<p>grande protagonista, que já havia estado à frente de outros grandes projetos, foi a professora Teresa Leite (figura icônica na condução de propostas inovadoras)</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: cultura como fortalecedora das</p>	<p>A evasão sempre foi um fator preocupante, embora minimizado pelas propostas diferenciadas da instituição. Além disso, o CEM tinha esse diferencial: realizar uma busca ativa constante, em que todo o grupo se empenhava. Após 2017, a SE</p>	<p>Destaco o Projeto de Leitura e os CAC's, pelo caráter impulsor de possibilidades e de valorização das diferenças, além de serem alicerçados nas premissas freireanas. Também ressalto como de crucial valor na rede, a proposta curricular revisada da EJA (2012), organizada coletivamente e revista, em 2020, à</p>

	<p>por ter a responsabilidade e de coordenar os processos, precisei me aprofundar nas premissas da EJA para melhor poder orientar.</p> <p>1993 a 2004: Chefe de serviço da Zona Rural - SE.</p> <p>2005 a 2008: Coordenadora de projetos socioeducacionais e, depois, do CPC - Curso Preparatório para Concursos (SAS - Secretaria de Assistência Social)</p> <p>2009 a 2012 - Gerente do DEAP/SE - Departamento de Ações Pedagógicas.</p> <p>2013 a 2014 - Retorno para as escolas (Ed. Infantil e E. Fundamental)</p> <p>2014 - Retorno como técnica educacional - SE</p> <p>2015 - Gerente do DEF - Departamento de Ensino Fundamental.</p>	<p>na perspectiva de expansão e de coordenação dos trabalhos e de formação.</p> <p>O CEM se firmava na resistência a formas convencionais de atendimento à EJA, confrontando: necessidade de se atender ao sistema X necessidade de atendimento a um público, cada vez mais diverso, o que fortalecia a (re)organização de uma proposta singular e polivalente.</p>		<p>perspectiva humanitária na condução das propostas da escola, atendendo, de formas diferentes, aos diferentes.</p> <p>Vejo essa 'polarização' no histórico do CEM como salutar e determinante em seu aspecto diferenciado, no que se refere às demais escolas de EJA.</p>	<p>aprendizagens X sistema massificado, sem considerar peculiaridades.</p> <p>O CEM se destacava como um laboratório de experiências, diferenciando-se pela forma de acolhimento. O Centro se firmava como resistência a formas convencionais de proposta educacional para a EJA.</p>	<p>encabeçou uma ação coletiva de busca ativa nas escolas e o CEM, mais uma vez, se dedicou a essa questão.</p>	<p>luz da BNCC. Mesmo tendo impactado mais tarde no CEM, não podemos negar sua natureza emancipatória e interdisciplinar, que serviu de inspiração a tantos outros projetos na rede.</p>
<p>4. (ex coordenadora e ex professora CEM)</p>	<p>Pedagoga cujo encantamento inicial era pela alfabetização de crianças. Foi convidada, após 9 anos de PJF, para atuar como apoio pedagógico no CEMEC (E. M. Áurea Bicalho) onde teve os primeiros contatos com a educação de adultos, se tornando, mais tarde (1994), vice-diretora da escola. Em 2005, foi cedida para a AMAC com o propósito de trabalhar na Casa do Adolescente, conhecendo a professora Teresa Leite que, posteriormente, a convidou para trabalhar no CEM, num projeto que</p>	<p>CEM: Inicialmente, percebi a escola como "protegida", porém, ao me inteirar dos processos e propostas, enxerguei o objetivo de seu caráter: ser um laboratório de experimentos diversos que primassem pela formação humanitária, considerando-se as diferenças, com autonomia para fazê-lo, devido a uma equipe constituída, a princípio, por convite e análise de perfil, contribuindo para que a equipe 'abraçasse' a causa.</p>	<p>A irreverência e a vontade de fazer acontecer do CEM sempre foram aspectos favorecedores de sua diferenciação em relação às demais escolas. Tratava-se de uma forma de funcionar sem estar atrelado a normatizações. A liberdade, a autonomia e o espírito de coletividade foram determinantes para a referência do CEM.</p>	<p>O fato de ter trabalhado na AMAC me permitiu ter uma visão do quanto as questões de cunho político-partidário influenciavam nos processos e o quanto isso era prejudicial. Além disso, era preciso haver a transição do CEM, até por uma questão de financiamento. Foi uma transição tranquila, que trouxe maiores possibilidades e amplitudes às proposições do CEM. De certa forma, as questões sociais, até então afloradas, fomentaram os processos</p>	<p>Grandes protagonistas: Gisele Zaquini (então diretora) e professora Teresa Leite (assessora).</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: favorecimento e contemplação de um público não escolarizado, repleto de peculiaridades (formação cidadã e emancipação dos sujeitos) X atendimento à rigidez de um sistema burocratizado que tenta impor ditames insensíveis às peculiaridades.</p>	<p>Desafiar um sistema capitalista e formatador que insistia em 'padronizar' as formas de interação diferenciadas da escola. Contudo, a união e a resistência do grupo possibilitaram a não descaracterização total da proposta, evidenciando-se e se mantendo como um centro de referência em EJA.</p>	<p>Projeto de Leitura e CAC: experiências sensacionais que fomentaram o processo de ensino e aprendizagem, oportunizando, a variados cidadãos, a elevação da escolaridade, além do acesso à cultura. Destaca, em 2013, um ponto negativo que impactou nas ações do CEM e em toda a rede de ensino municipal: a redução da jornada semanal do professor - de 15 h para 13h20'.</p>

	<p>ainda estava em fase de organização (CAC), o que aflorou, de vez, a paixão pela EJA. Naquele projeto, pude, efetivamente, me pautar nas premissas freireanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º-2007 a 2015</li> <li>• 2º-2016 a 2021</li> </ul>			educacionais e essa dualidade acabou sendo benéfica para o contexto.			
5. (ex diretora CEM e ex funcionária AMAC)	<p>Vida profissional marcada, desde o início, pela interseção entre assistência social e educação, perpassando, inevitavelmente, pela EJA.</p> <p>2005 a 2013 – diretora do CEM.</p>	<p>Quando cheguei ao CEM, praticamente não existia a EJA (cerca de 120 alunos). O que me encantou, logo na chegada, foi a singularidade e a forma de acolhimento, além da liberdade de experimentar novas propostas. Apesar da minha pouca idade (28 anos), meu fascínio me impulsionava a encarar de frente o grande desafio. Mesmo com diretores 'indicados', não percebia um movimento de opressão, em termos administrativos e pedagógicos; não se toliam as possibilidades.</p>	<p>Merece relevo o olhar sensível para o público atendido, bem como o histórico marcado pela gestão compartilhada entre Assistência e Educação que, certamente, trouxe mais pontos positivos que negativos, contribuindo para a singularidade da instituição. Convém ressaltar também a forma de acolhimento peculiar e a sensibilidade na escuta dos sujeitos, por parte da equipe. Além disso, o cuidado na escolha de metodologias capazes de atender às especificidades do público atendido colaboravam para a diferenciação entre a EJA do CEM e a das demais escolas.</p>	<p>Ano de 2010: período de efervescência, em termos de inovação pedagógica - a SE tinha sede de retomar o CEM e potencializar o trabalho de viés educativo, mas sem se despir das ações de cunho social constituídas até ali.</p> <p>processo de reconstrução da proposta curricular do CEM começou a se arrematar no final de 2009 e prosseguiu nos anos seguintes, tendo seu ápice, de fato, em 2012, justamente num momento em que a SE também reformulava sua estratégia de ação, lançando documentos significativos para o âmbito educacional (Propostas Curriculares, inclusive a da EJA), fruto de um trabalho coletivo dos profissionais da rede. A mudança precisava ocorrer devido às dificuldades de gerenciamento que se apresentavam, no que tange a</p>	<p>Grandes protagonistas: Secretária Eleuza e as assessoras Teresa Leite e Wal.</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: Entravam em disputa: poder, resistência, escolha e humanização. E foi visível a substancial mudança no orquestrar dos processos internos.</p> <p>Ressalta aqui o Projeto de Leitura que, ainda hoje, movimenta toda a organização pedagógica, influenciando outras ações da escola.</p>	<p>maiores desafios em relação à EJA eram as lacunas e deficiências de ofertas de atendimento peculiares, bem como de aprendizagem apresentadas pelos alunos – não fazia sentido "chover no molhado"; era necessário se aproximar mais do grupo, entender seu cotidiano para poder contribuir com sua melhor performance lá fora, enquanto cidadão, de fato. Assim, nessa perspectiva, a equipe focou em questões nevrálgicas e polêmicas, como na formação de turmas exclusivas para idosos, exclusivas para alunos com deficiência (oriundos da E.E. Maria das Dores), entendendo que um olhar singular faria toda a diferença, que o enfoque precisa ser cuidadoso e que a educação não pode e não deve funcionar como muleta.</p> <p>outro grande desafio, que</p>	<p>Destaco os projetos de 2004, fonte de inspiração para o posterior Projeto de Leitura que repercutiu até hoje. Ele representou uma ressignificação das ações no CEM, aliando acesso à cultura e às artes ao processo de ensino e aprendizagem, salientando as questões de alfabetização e letramento.</p> <p>O CAC merece o seu devido lugar de destaque, se redimensionou e atende em 6 regiões de alta vulnerabilidade social, hoje. A relação direta com as premissas freireanas o elevam à condição de uma valiosa proposta do CEM, pois ratifica o caráter político e social do aprendizado.</p> <p>Outra questão de destaque que adveio do 'pertencimento', digamos assim, do CEM à Assistência Social, é o fato de a escola servir de interlocutora com diversos postos no mercado de trabalho, por meio dos cursos profissionalizantes ali oferecidos, consagrando-se como uma referência, neste campo, na cidade e consolidando sua polivalência. Esses</p>

				<p>financiamento, à própria sistematização de processos e à necessidade de se potencializar o viés educacional da instituição.</p>		<p>requisitou um olhar atento foi em relação aos adolescentes que ainda não tinham idade para a EJA (12 A 14 anos), mas precisavam de um atendimento específico. Percebíamos intensa agressividade naqueles meninos que não sabiam ler, nem escrever e percebemos que criar uma forma de atendimento capaz de respeitar suas especificidades seria uma forma de tirá-los do tráfico e da condição periférica – trabalhamos muito na formação dos professores e na aceitação de toda a comunidade escolar, primando pelo acolhimento como força motriz. Então, a equipe apresentou a proposta de formação de turmas de aceleração, entre 2010/2011, o que foi muito bem acolhido por todos e pela SE que, na pessoa da professora Teresa Leite, nos acompanhava em todos os processos.</p>	<p>vieses e revezes pelos quais a escola passou, desencadearam possibilidades variadas que contribuíram para a (re)configuração de sua proposta curricular polivalente.</p>
<p>6. (diretora CEM e antiga coordenadora da escola)</p>	<p>Formada em Pedagogia, em 2003, depois em Psicopedagogia, sempre teve encantamento pela alfabetização – tanto de</p>	<p>CEM: A chegada à instituição foi marcada, logo de cara, pelo encantamento e admiração pela singularidade da proposta. Apesar da</p>	<p>Apesar de não ter tido, até ali, experiência efetiva com EJA, tudo que já havia observado em outras</p>	<p>A chegada de Fernanda se deu, justamente após essa mudança, e foi interessante porque a ênfase no aspecto educacional</p>	<p>As grandes protagonistas do processo foram as assessoras Teresa Leite e Waldirene, além da diretora Gisele Zaquini</p>	<p>maiores desafios da escola estavam, não só no fortalecimento dos pressupostos pedagógicos, como na melhoria da</p>	<p>Mesmo não tendo plenos conhecimentos da maioria desses projetos, é perceptível a importância de cada um no histórico da</p>



	<p>crianças quanto de adultos. Teve primeiro contato com EJA, ainda na Faculdade, através de disciplina específica e do estágio. Mas só foi trabalhar, diretamente, em 2011, quando ingressou no CEM.</p> <p>2011- Coordenadora até hoje (atualmente, diretora)</p>	<p>insegurança por ter que coordenar um trabalho tão diferenciado, dedicou-se a estudar e a se aprofundar nas premissas, apaixonando-se pela proposta inclusiva que abarcava as diversidades com respeito.</p>	<p>escolas, na rede e em outras redes, só deixava o CEM em destaque pela diferenciação da proposta, com olhar de acolhimento e de cuidado com o público atendido, marcado pela possibilidade de experienciã es no interior do estabelecime nto. Destaca que o fato de o CEM ter se constituído, a princípio, por profissionais que iam atuar a convite, "selecionado s" , favorecia esse caráter 'laboratorial ' da instituição. Esses projetos e essa caracterizaã o polivalente a diferenciavam das demais escolas ofertantes da EJA.</p>	<p>preponderava e se reelaboravam propostas internas que atendessem, com mais afinco, aos pressupostos educativos, fortalecendo a vertente pedagógica. Havia simultaneidade de ações quando cheguei e pude assistir, bem como contribuir para potencializar o Projeto de Leitura, a organização do CAC, o lançamento da Plataforma Moodle no CEM, para a formação, interlocução e fomento dos trabalhos ali desenvolvidos. Neste quesito, o fato de ter transitado entre assistência e educação favoreceu e humanizou as relações.</p>	<p>que, de fato, abraçava a causa e se empenhava em aprimorar as metodologias e estratégias, aglutinando o grupo e favorecendo a interlocução.</p> <p>RESSES EM DISPUTA: Pelo que pude ouvir e ler em registros, o Centro foi palco de uma polaridade entre assistencialismo e foco educacional, mas que, ao meu ver, de certa forma colaborou para uma proposta curricular diferenciada.</p>	<p>estrutura física, já que o prédio era muito antigo (antiga fábrica Almirante) e os recursos eram escassos para tal aprimoramento. Percebia, porém, ainda maior necessidade de foco para a oferta de EJA que contemplasse bastantes peculiaridades. Daí veio o esforço para se atender aos estudantes oriundos da antiga E. E. Maria das Dores e de se pensar em estratégias de aprendizagem, considerando-se as deficiências dos alunos. Além disso, se organizou uma proposta diferenciada para atender aos adolescentes que ainda não tinham idade para ingressar na EJA (turmas de correção de fluxo), paralelamente à ampliação dos CAC' s, em comunidades de alta vulnerabilidade social (Entre 2010 e 2014).</p>	<p>instituição e na sua atual configuração. Destaca a implementação da nova proposta curricular da EJA, em 2012, reformulada em 2020, que representou um marco significativo nas ações e na vertente pedagógica da modalidade, na rede municipal de Juiz de Fora, vindo repercutir, efetivamente, no CEM, apenas a partir de 2017, ano em que as propostas de formação continuada se fortaleceram e a escola passou a se ver, de fato, como integrante da rede, passando a rediscutir as possibilidades de dialogar com o documento sem, no entanto, se despir de sua singularidade. Também ressalta o valor da proposta dos CAC' s pela sua correlação com as experiências freirianas de alfabetização, garantindo maior acesso dos cidadãos à escolaridade, respeitando-se sua dificuldade de encarar centros de escolarização propriamente ditos. O fato de terem ampliado os CAC' s, entre 2013 e 2014, merece destaque pelo olhar cuidadoso e sensível para aqueles que careciam de retomar a trilha educacional.</p>
--	---	--	---	--	---	---	--

<p>7. (professora de Dança do CEM)</p>	<p>Possui graduação em Educação Física/UFJF, Especialização em Atividades Motoras em Academias/Faculdade de Muzambinho/MG, Mestrado em Educação/UFJF e formação continuada na área da Dança. Atualmente também tenho me enveredado nos caminhos da Filosofia e nos estudos sobre a Surdez (LIBRAS e outros assuntos). Nunca fez nenhuma formação específica em EJA e, durante o curso de licenciatura na década de 90, não realizou nenhum estágio na EJA. Cita alguma parte teórica sobre o segmento, mas nenhuma vivência prática. Trabalhar com a EJA foi uma "feliz" consequência por ter ido trabalhar no CEM.</p> <p>CEM: 2004 até os dias de hoje.</p> <p>Foi para o CEM para trabalhar com o Projeto Sócio-artístico-cultural EMCENACEM e Oficinas de Dança em 2004, a convite da professora Edna Christine, responsável por este projeto (então o meu cargo de efetiva da SE/PJF foi cedido para o CEM, desde então). Ressalta que, em 2006,</p>	<p>Logo que chegou ao CEM, percebeu se tratar de uma escola diferenciada. Era ambiente de escola e também ambiente de atividades artístico-culturais e profissionalizantes; tudo no mesmo espaço/tempo escola, confluências. Percebeu também um público de grande vulnerabilidade social (muitos jovens encaminhados pelo Conselho Tutelar e pelo sistema prisional). Entre os adolescentes, haviam algumas rixas por questão de território e "vira e mexe" aconteciam brigas. Existiam também turmas de adultos e idosos nos turnos da tarde e noite e, entre eles, o "clima" sempre mais ameno e colaborativo. Ver toda essa multiplicidade convivendo no mesmo espaço escolar, chamou muito a atenção da professora. 8 ou 80, não... o CEM é uma escola de 12(anos) a CEM!</p>	<p>O CEM, até o ano de 2017, quando se conquistou uma equipe diretiva eleita pela comunidade escolar através de um processo legitimamente democrático, foi uma escola que servia aos interesses políticos de cada gestão, na qual a direção era oferecida como uma moeda eleitoreira. Neste ano citado, um grupo de professores do CEM se mobilizou junto ao SINPRO (pela segunda vez) e cobraram a mudança deste formato, pois somente o CEM e a Escola Herval ainda não tinham este processo democrático de eleição vigorando até o presente ano. Sendo assim, do ano em que eu entrou, 2004, até 2014 (período correspondente a esta pesquisa), ou seja, no período de 10 anos, passaram 3 equipes diretivas pela escola, sendo que houve uma verdadeira "dança de cadeiras" de</p>	<p>O CEM é um espaço educacional bem diferenciado da maioria das escolas da Rede Municipal, pois há uma multiplicidade de modos de vidas. São diferentes idades, etnias, locais da cidade, culturas, crenças, condições econômicas, etc. (Cita as páginas 36 a 42 da sua dissertação). Isso é uma característica que perpassa todo o período investigado por esta pesquisa, ressaltando-se o maior investimento na EJA. Há, ainda, uma particularidade com relação ao atendimento ao público de Pessoas com Deficiência (PcD) que acho interessante frisar: Em 2007 o prefeito Bejani resolve abraçar duas turmas de PcDs da Escola Estadual Maria das Dores que seriam encerradas definitivamente e as encaminha para o CEM. o CEM projeta seu pensar/fazer "desenvolvendo o projetos educacionais de qualidade e que possibilitem o retorno e continuidade da vida acadêmica, além de facilitar o acesso a bens culturais e formação profissional. Assegurando ensino de</p>	<p>De 2005 a 2008, a direção que foi indicada pela AMAC, atendia aos interesses dessa entidade, articulando-os aos interesses político pedagógicos da SE, pois o atendimento de EJA continuava sendo a força estrutural do CEM. Este período, a meu ver, foi o segundo momento mais instável do CEM, técnica e emocionalmente (o campeão de instabilidade foi de 2012 a 2014 Vieram vários funcionários da AMAC para trabalhar no CEM, todos com cargos de coordenação de alguma coisa., culminando na transferência da gestão do CEM da pasta da SE para a pasta da Secretaria de Assistência Social, onde os profissionais e contratados pela SE ficaram vinculados à outra Secretaria. Foi um período de equilíbrio e de paciência para aturar aquela situação toda. De 2009-2012, com a troca de prefeito e sua equipe, a diretora Gisele se mantém e, ao CEM, é concedido um novo vice-diretor escolhido entre quatro nomes levantados pela SE. João Paulo chega em 2010 e isso foi bem</p>	<p>NOVAS ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Afirma que o maior legado que Dona Tereza Leite deixou para nossa escola, foi a criação do Projeto de Leitura, que vem sendo reinventado, a cada ano. Em 2009, Patrícia Barbosa, professora de História do CEM passa a coordenar esse projeto de cunho pedagógico, cultural e artístico, na qual toda a escola passa a desenvolver uma "Unidade Temática", anual ou semestralmente. Esta ação pedagógica propõe um grande movimento e envolvimento de toda a escola no exercício coletivo de ampliar os processos de ensino aprendizagem, através de novas metodologias de leitura e escrita.<sup>1</sup> Ademais, pude perceber também um fortalecimento da EJA na escola e ampliação de turmas.<sup>1</sup> OLIVEIRA,</p>	<p>O Projeto de Leitura foi referenciado positivamente, várias vezes, pela entrevistada, que lhe confere um caráter de potencial articulador de várias vertentes pedagógicas no interior da escola, resignificando os processos de alfabetização e letramento, além de estabelecer uma inter-relação potente entre diversas áreas do conhecimento.</p> <p>Refere-se à natureza mais aberta da Proposta Curricular da EJA (2012), à horizontalidade dos saberes, das propostas de trabalhos interdisciplinares, da escuta mais atenta ao público e seus tempos de aprendizagens que propiciou novos delineamentos no trabalho com a modalidade na rede, impactando no CEM, anos depois, após uma maior interatividade dos profissionais da instituição nos processos de formação coordenados pela SEJA/SE.</p>
--	---	---	--	--	--	---	---

	<p>quando a AMAC chega no CEM, começa a encerrar vários projetos (o que gerou muita insatisfação no público atendido e profissionais) e o Projeto Sócio-artístico-cultural EMCENACEM foi um deles. Assim, criou um novo projeto: o <u>Grupo de Dança EmCenaCEM</u>, com estudantes remanescentes (até hoje continuamos com essa proposta artística/pedagógica, constante no PPP do CEM).</p> <p>A partir de 2007, começou a ministrar aulas de Dança também como componente curricular da EJA na escola, o que pode ser considerado mais um grande diferencial e vanguarda nas propostas pedagógicas da nossa Rede Municipal.</p>		<p>vice -direção, além de diversas mobilizações de resistência da categoria dos professores, por diferentes motivos, todos de fundo político e pedagógico e em defesa dos projetos e profissionais que ali atuavam.</p> <p>A primeira equipe diretiva, 2004-2005, (José de Cássia/diretor e Luiza/vice diretora) até a chegada da AMAC em 2005, segundo Fernanda, conseguiu articular bem os projetos artísticos e a escolarização, mas sua duração foi muito curta para uma avaliação diagnóstica. De qualquer maneira, nesse período houve uma grande movimentação nas atividades pedagógicas da escola, fomentando sua vertente polivalente, como: a sustentação do Projeto sócio-artístico-cultural EMCENACEM; a parceria do Projeto EMCENACEM com um grupo de Psicologia; o fortalecimento das</p>	<p>qualidade aos discentes, com profissionais comprometidos e qualificados, tem a proposta de capacitar e de transformar as trocas de experiências em conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de estimular sua inserção no mercado de trabalho e na continuidade do seu ensino - aprendizagem.</p> <p>" (PPP/2017)</p> <p>Ao começar a trabalhar efetivamente na EJA, que foi em 2007, até 2014 pude perceber que o CEM foi desenvolvendo mais projetos e ficando menos limitado à concepção conteudista. Isso significa dizer que eu percebi uma maior movimentação de proposições metodológicas no Currículo do CEM.</p>	<p>positivo para a escola. Foi um período fértil para o CEM, com a troca de gestão da Secretaria de Educação e, principalmente, pelas mãos e ações da Professora Tereza Leite, assessora da secretária Eleuza, que ficou responsável por investir nos projetos do CEM (nos antigos e na proposição de novos). Neste período, a escola retorna para a pasta da SE e os projetos relacionados à estrutura educacional tomam novas dimensões. Os CAC's foram criados neste período.</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: satisfazer ao ego de administradores ou atender, efetivamente, aos anseios da comunidade escolar.</p>		
--	---	--	---	---	--	--	--

			atividades pré-profissionalizantes que lá existiam (corte e costura, cabeleireiro, manicure, artes gráficas, serigrafia, gráfica, informática) e das propostas artísticas e culturais como Dança, Teatro, Artesanato, Capoeira, Música, Escolinhas de Esportes, entre outros; manutenção das atividades da EJA; apresentações de Mostras Culturais na escola e além dos muros da escola; etc.				
8. (professor do CEM e antigo articulador dos CACs)	<p>Possui Graduação em Educação Física, com Especialização em Educação Física Escolar. No princípio da atuação docente, não tinha interesse nem contato com a EJA. Essa primeira relação se deu no CEM, em 1994, quando ainda não se atendia à EJA, especificamente, mas a um público correlato.</p> <p>CEM- 1994 até hoje</p> <p>Destaca que, ao ingressar no CEM, o foco era trabalho com adolescentes em situação de alta vulnerabilidade. De 2001 a 2008 – passou a ser coordenador de</p>	<p>A primeira impressão que tive do CEM foi a de que se tratava de um extremo desafio, principalmente porque, naquela época (1994), o foco da instituição era acolher menores em situação de risco (sobretudo situação de rua) – os menores passavam o dia todo ali (8h às 17 h) e tinham reforço escolar, projetos da área esportiva e oficinas (marcenaria, sapataria, datilografia, gráfica, etc), não havendo somente a escolarização plena.</p> <p>Á medida que o trabalho com a EJA foi se ampliando e outras vertentes se abrindo, revela ter se sentido cada vez mais seduzido pela proposta da entidade.</p>	<p>Como mencionado pelo entrevistado, várias vezes durante a entrevista, não chegou a ter outras experiências com a EJA, apesar de sempre acompanhar relatos de colegas e notícias de outras escolas. Saliente que, desde sua chegada na época do Centro do Menor, percebia uma equipe buida da vontade de fazer a diferença na vida dos ‘meninos’, dando o melhor de si e, depois, do público de jovens, adultos e idosos.</p>	<p>Ressalta como grande diferencial do CEM o envolvimento da equipe e a autonomia na proposição/condição dos projetos. Enfatiza também que a EJA se consolidou no CEM, em função da demanda do próprio público atendido, afinal os menores iam crescendo e precisavam de direcionamentos – somente o reforço escolar não resolveria as necessidades. Esse olhar sensível e cuidadoso da entidade também se revela um importante diferencial em relação às demais instituições da</p>	<p>Avalia a transição como fundamental e altamente positiva. O próprio contexto sócio-histórico foi se modificando, devido às mudanças na sociedade e, com isso, o CEM precisava se adequar: batia à sua porta, incessantemente, um público diferente, com questões urgentes a serem atendidas e a SE percebeu tal necessidade, portanto requisitou a retomada da gestão da escola, impactando em mudanças no atendimento, nas condições de acolhimento e de trabalho, no perfil do</p>	<p>Segundo Izaltino, o grande desafio do CEM foi (e ainda permanece, porém em menor escala) a discriminação com o público atendido pela instituição – muitos profissionais tinham resistência – daí foi ocorrendo, gradativamente, o fortalecimento da equipe, com as mudanças, um maior engajamento, com a SE reconhecendo a singularidade da escola.</p>	<p>O entrevistado assinala como um período de efervescência da escola o interstício 2001 a 2014. Afirma que foi nesta fase, sobretudo entre 2009 e 2014, uma maior ênfase nos projetos socioartísticos, esportivos e nas oficinas – tudo isso de forma articulada ao PPP da escola, contemplando, efetivamente, os alunos da EJA, nos 3 turnos. Salienta a extrema importância dos CAC’s, devido às premissas freireanas e por se revelar uma proposta que ‘vai até o aluno’, por meio dos polos de atendimento, bem como à Proposta Curricular de 2012, que veio conferir um novo status à</p>

	<p>projetos esportivos na SEL, porém nunca rompeu o vínculo com a escola, pois acompanhava núcleos de prática esportiva que lá funcionavam → estes atendiam à comunidade e às turmas de EJA.</p> <p>Retorna, integralmente, para o CEM, com os dois cargos, em 2009.</p>		<p>O fato de a direção ser sempre indicada o incomodava um pouco.</p> <p>Também, inicialmente, não percebia a SE tão presente, como passou a ser, a partir de 2009 (assessoria).</p> <p>Ressalta um conflito de interesses:</p> <p>ASSISTENCIALISMO X FORMAÇÃO EDUCACIONAL PLENA.</p>	<p>rede municipal.</p>	<p>professorado, na ramificação de ofertas, etc.</p> <p>PROTAGONISTA S: Equipe da SE (com destaque para a assessoria) e a própria equipe do CEM, que já conclamava uma alteração na sua proposta, de forma a maximizar o viés educacional. O trabalho pedagógico se fortaleceu e se ampliou.</p>		<p>EJA, em nível municipal, sendo fruto de debate dos profissionais atuantes na modalidade, à época.</p> <p>Afirma que o CEM, atualmente, abraça com maior ênfase os pressupostos da referida proposta, e ressalta o fato de o CEM já apresentar, há muitos anos, a Educação Física como parte componente da grade curricular da EJA, inclusive já registrada no seu PPP.</p>
<p>9. (ex assessora SE – coordenava projetos no CEM e HERVAL)</p>	<p>Formada em Pedagogia pela UFJF. Seu primeiro contato com EJA foi através da disciplina, na Faculdade. Ali, já se sentiu seduzida, tanto que optou por fazer a maior parte do estágio na modalidade e foi se envolvendo cada vez mais.</p> <p><b>PJF: 2005 a 2013</b> – EJA Fases Iniciais</p> <p><b>CEM: 2009 a 2013</b> – assessora da SE/PJF, acompanhando Centro Herval e CEM.</p>	<p>O CEM é um importante centro educacional para a população que, por alguma razão, não tenha concluído o ensino fundamental na idade adequada, mas, sobretudo, identifica o CEM como um potente centro de formação de professores, dada a sua organização curricular, a diversidade de profissionais, a estrutura da escola etc.</p> <p>Afirma que as atividades de assessoria são (eram) diversas, desde as questões pedagógicas até àquelas mais relacionadas aos aspectos administrativos. Em relação ao CEM, cita ter acompanhado o processo de retorno da unidade para a SE (quando chegou na SE, o CEM estava sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social).</p>	<p>Aponta que, de modo geral, a educação de jovens e adultos sempre esteve à margem das principais políticas educacionais (ou pelo menos não foi, em geral, a preocupação principal dessas políticas, apesar dos avanços no PNE e na própria LDB. Na prática, as coisas não mudaram muito). Alega que, na contramão dessa realidade, a gestão desta época procurou trabalhar de modo a mitigar os efeitos desse histórico. Isso se revela na forma como</p>	<p>Relata ter apoiado totalmente o retorno da escola para a SE, considerando uma decisão muito acertada e necessária, que contribuiu para o avanço da instituição em direção ao que ela se propunha, enquanto uma escola de EJA. Ressalta o empenho da assessoria da SE, com todo o apoio da secretaria e do próprio prefeito. Acrescenta a importância também da diretora Gisele Zaquini (que antes era coordenação, dentro da SAS), uma excelente profissional que assumiu esse desafio junto à SE.</p>	<p>Enfatiza a atuação da secretária de educação Eleuza Barbosa, coadjuvada pela assessora Teresa Leite, além do próprio prefeito, Custódio Matos e, sobretudo, de quem estava na linha de frente: a diretora Gisele Zaquini.</p> <p>INTERESSES EM DISPUTA: Reposicionar o foco da instituição, de um viés totalmente assistencialista para uma vertente educativa cujo cerne era a formação humanizada e holística.</p>	<p>Sempre houve grandes desafios, mas o fato de concentrar, em um mesmo espaço, estudantes de diferentes pontos da cidade é complicado. Isso gera, muitas vezes, conflitos, brigas, agressões, sobretudo, quando se fala dos adolescentes. O CEM atendia aos estudantes que se encontravam em privação parcial de liberdade, o que maximizava a carga desafiadora, porém a escola buscava integrar esses estudantes e atendê-los da melhor forma. E, para isso, contava com total apoio da secretaria.</p>	<p>Poderia destacar a própria mudança da escola da SAS para a SE. A construção de um currículo específico para a EJA (2009 a 2012), pelos próprios profissionais que nela atuavam, respeitando-se suas peculiaridades. Diante dessas questões levantadas, cabe ressaltar a necessária visão da educação como um direito e que, como tal, precisa ser alcançado de fato. Para isso, o poder público não pode medir esforços para garanti-lo, principalmente, quando se fala de jovens, adultos e idosos que tiveram esse direito negado em sua vida, seja por qual motivo for – e aí exalta também a criação dos CAC' s, em 2011. E garantir esse direito, na prática, muitas vezes,</p>

		<p>Uma das primeiras medidas da nova gestão (à época) foi propor a reintegração da unidade escolar à educação por entender que se tratava de uma escola de fundamental importância para a formação dos estudantes jovens e adultos que não haviam concluído o ensino fundamental e requeria toda a atenção e estrutura que eram próprias da área. Tratava-se de uma escola e não de uma unidade de assistência social, mas, historicamente, o CEM sempre teve essa relação com a Assistência, desde a sua origem. Reafirma que percebia uma escola com uma proposta bastante ousada, inovadora e potencialmente produtiva para a aprendizagem dos estudantes, voltada para a emancipação desses sujeitos. O CEM era também uma referência para a formação dos professores.</p>	<p>passaram a cuidar/ tratar o CEM, na criação do Centro de Referência Herval da Cruz Braz e nas políticas específicas para a alfabetização. O CEM era uma das escolas do município que atendia a educação de jovens e adultos. O que a diferenciava das demais era a proposta pedagógica, a possibilidade de experienciar e a sua localização (é importante dizer isso, pois a maioria das escolas da rede municipal fica na periferia). Com relação à educação de jovens e adultos no município, havia uma proposta bastante direcionada, cuja responsabilidade era da Supervisão da EJA, equipe dentro do Departamento de Ações Pedagógicas (responsável por toda a organização da educação escolar no município, mais</p>				<p>significa romper com os modelos tradicionais de escola que temos, desconstruir conceitos, rever e reinventar o currículo, as práticas pedagógicas e de gestão, às quais estamos acostumados. Enfim, a experiência do CEM revela um pouco sobre esse repensar.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>especificamente pelas ações relacionadas ao ensino fundamental e à EJA). Nesse período, a rede municipal elaborou uma proposta curricular para toda a rede, inclusive para a EJA (importantíssimo, pois não se tinha um currículo até então e, de modo mais específico, para a EJA).</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--