



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado



**Programa de
Pós-graduação
em Educação**

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO-
MG: oferta, currículo, material didático e espaço físico.**

AMANDA PEDROSA BARSANTE

Mariana

2020

AMANDA PEDROSA BARSANTE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO,
MG: oferta, currículo, material didático e espaço físico.**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientador: Prof. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.

Mariana

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

B282e Barsante, Amanda Pedrosa.

Educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto - MG
[manuscrito]: oferta, currículo, material didático e espaço físico. /
Amanda Pedrosa Barsante. - 2020.

119 f.: . + Quadros.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação de jovens e adultos - Ouro Preto (MG). 2. Escolas públicas
- Ouro Preto (MG) - Currículos. 3. Material didático. 4. Espaço físico da
escola. 5. Oferta de vagas. I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de . II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 374.7(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164

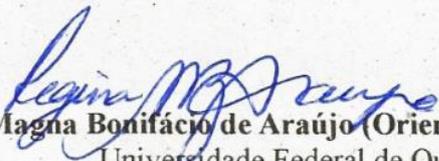


Amanda Pedrosa Barsante

Educação de jovens e adultos no município de Ouro Preto-MG: oferta, currículo, material didático e espaço físico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 30 de junho de 2020.


Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto
Via videoconferência

Profa. Dra. Karina Klinke (Membro)
Universidade Federal de Uberlândia
Via videoconferência

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e aos meus irmãos, por acreditarem junto comigo, por me proporcionarem uma trajetória de vida feliz e, mesmo que os desafios tenham perpassado em alguns momentos, vocês sempre foram e serão minha maior referência de vida.

Aos meus amigos, queridos parceiros que, durante esse percurso, tornaram meus dias mais coloridos.

Ao Tales, por tanto companheirismo, carinho e incentivo. Obrigada por motivar-me e tornar tudo mais leve.

À Profa. Dra. Regina, pelo acolhimento como sua orientanda, por sua dedicação na construção de uma educação mais inclusiva, por toda generosidade, compreensão e conhecimento em seus ensinamentos. Agradeço pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa sob sua orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, pelas contribuições e ensinamentos.

À Profa. Dra. Karina Klinke e ao Prof. Dr. Marcelo Donizete, por terem aceitado o convite para fazerem parte da banca examinadora, pela leitura atenta e minuciosa que contribuiu e possibilitou avançar meu olhar sobre a pesquisa.

Às escolas pesquisadas, docentes, pedagogas e alunos (as) que se dispuseram a participar da pesquisa.

E por fim, ao GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos pela troca de conhecimento valorizando o processo educativo.

RESUMO

Nos últimos anos, a EJA vem sendo alvo de intensas pesquisas e indagações no campo educacional do Brasil. As reflexões que norteiam a EJA incluem uma perspectiva dos direitos humanos, considerando ser necessário garantir que jovens e adultos que não estudaram ou que interromperam a trajetória escolar, tenham acesso a uma educação democrática e qualificada. O objetivo desta pesquisa é contribuir para com os estudos em torno da EJA no município de Ouro Preto e observar como ela vem sendo ofertada nas instituições de ensino. Partimos do pressuposto de que as pessoas que atuam na EJA, tanto professores quanto alunos, enfrentam diversos desafios no cotidiano escolar, sejam eles um currículo não específico para a modalidade, um material didático inapropriado ou um espaço físico impróprio. Dessa forma, como campo de pesquisa, foram escolhidas quatro instituições públicas no âmbito municipal e estadual e onze participantes para serem entrevistados, entre eles, quatro professores, quatro alunos e três pedagogas, sendo que, uma delas é pedagoga em duas escolas da rede municipal. Para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumento o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados revelam que nenhuma escola segue um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos e os professores adaptam suas aulas de acordo com o perfil e necessidades dos alunos. Quanto ao material didático, identificamos que os livros não atendem às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores, pois esses os consideram superficiais e distantes da realidade da comunidade escolar. Sobre o espaço físico, verificamos que embora todos os ambientes da escola sejam disponibilizados para a EJA, devido à carga horária reduzida, os professores fazem pouco uso dos outros ambientes escolares, como sala de vídeo, biblioteca e laboratório. Por fim, analisamos a oferta de vagas e, de acordo com as narrativas dos participantes, embora os alunos procurem as escolas para se matricularem, nem sempre essa matrícula é efetivada, pois, se os critérios do número de vagas não forem atendidos, a escola não poderá abrir a turma. As entrevistas trouxeram narrativas importantes que auxiliam na compreensão do cenário da Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto. As vozes dos alunos, docentes e técnicos na EJA revelam um cenário ainda carente de ações efetivas e de políticas públicas capazes de atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Material Didático; Oferta de Vagas; Espaço Físico.

ABSTRACT

In recent years, EJA has been the target of intense research and inquiries in the educational field in Brazil. The reflections that guide EJA include a human rights perspective, considering that it is necessary to ensure that young people and adults who have not studied or interrupted their school career, have access to a qualified and democratic education. We start from the assumption that EJA subjects, both teachers and students, face many challenges to deal with the deadlocks of daily school life, whether a non-specific curriculum for the modality, inappropriate teaching material or an improper school physical space. Thus, as a research field, four public institutions at the municipal and state level were chosen in Ouro Preto. For data collection, qualitative research was chosen, having as instrument the questionnaires and the semi-structured interviews. The data reveal that no school follows a specific curriculum for Youth and Adult Education and that they adapt their classes according to the profile and needs of the students. As for didactic material, we identified that the books do not meet the needs of both students and teachers, as they consider them superficial and distant from the reality of the school community. Regarding the physical space, we verified that although all school areas are made available to EJA, such as a video room, library and laboratory, teachers make little use of them due to the reduced time schedule. Lastly, we analyzed the offer of vacancies and, according to the statements of the participants, although students go to schools to get enrolled, this enrollment is not always accomplished, because, if the criteria for the number of vacancies are not met, the school will not be allowed to open the class. The interviews revealed important statements that help understanding the scenario of Youth and Adult Education in Ouro Preto. The voices of the subjects, students, teachers and technicians at EJA reveal a scenario that still needs effective actions and public policies capable of meeting the specificities of this teaching modality.

Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Didactic Material; Vacancies Offer; Physical Space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – BRASIL.	14
Quadro 2 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – MINAS GERAIS.....	14
Quadro 3 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – OURO PRETO.....	15
Quadro 4 - PESQUISAS QUE INVESTIGAM A OFERTA DA EJA NO BRASIL. ..	15
Quadro 5 - NÃO ALFABETIZADOS NO BRASIL.....	36
Quadro 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSOR (A).	59
Quadro 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PEDAGOGO (A).	63
Quadro 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ALUNO (A).	64
Quadro 9 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos Iniciais.	70
Quadro 10 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos finais.	70
Quadro 11 - MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Ensino Médio.....	71
Quadro 12 - MATRÍCULAS EJA – OURO PRETO 2013 a 2018.....	85
Quadro 13 - NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DEVERÁ SEGUIR A MÉDIA.	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CBC – Cruzada Básica Cristã

CEE- MG – Concelho Estadual de Educação de Minas Gerais

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CEA - Campanha de Educação de Adultos

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

E.E – Escola Estadual

E.M – Escola Municipal.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FUP- Federação Única dos Petroleiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN – Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional

LD – Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

ONU- Organização das Nações Unidas

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PPP - Projeto Político Pedagógico

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PEE - Plano Estadual de Educação

PIBID - EJA – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para Educação de Jovens e Adultos

PME - Plano Municipal de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD - EJA - Plano Nacional do Livro Didático – Educação de Jovens e Adultos.

PNE - Plano Nacional de Educação

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SIRENA- Sistema Rádio Educativo Nacional

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEC/EJA - Gestão de Pequenas Empresas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	18
2.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos	18
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	26
2.2.1 O Currículo	26
2.2.2 O Material Didático	29
2.2.3 O Espaço físico e a Educação de Jovens e Adultos	33
2.2.4 A oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos	35
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ...	38
3.1 As Políticas Públicas para a EJA no Brasil	38
3.2 As Políticas Públicas para a EJA em Minas Gerais	42
3.3 As Políticas Públicas para a EJA em Ouro Preto	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO	47
4.1 O campo da pesquisa	47
4.2 As escolas participantes	49
4.3 Os instrumentos escolhidos	53
4.4 A análise de dados	57
5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
5.1 Quem são os participantes da pesquisa	59
5.2 O currículo da EJA pelo olhar dos professores, alunos e pedagogos	66
5.3 O material didático da EJA: o que dizem os entrevistados.	76
5.4 A oferta de vagas no município de Ouro Preto	85
5.5 O olhar dos participantes da EJA diante do espaço físico escolar.	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
LISTA DE APÊNDICES	103
APÊNDICE A	103

APÊNDICE B	104
APÊNDICE C	105
APÊNDICE D	106
APÊNDICE E	108
APÊNDICE F.....	110
APÊNDICE G	114
APÊNDICE H	118
ANEXO 1.....	119

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil requer das políticas públicas, das instituições de ensino e dos educadores, uma compreensão maior sobre o perfil dos alunos que a frequentam e, sobretudo, o seu cotidiano, as suas experiências vividas e suas necessidades. As reflexões que norteiam a EJA incluem também a perspectiva dos direitos humanos, considerada a necessidade de se garantir a homens e mulheres, que não estudaram ou que muito cedo deixaram a escola, o acesso à educação de forma democrática e qualificada.

Porém a Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo em consolidação, tanto no que se refere às investigações, quanto às políticas públicas, pois o que observamos são intervenções passageiras, que pouco contribuem para com a complexidade da EJA. De acordo com Arroyo (2011, p.19),

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

Em Ouro Preto, não é diferente do que acontece em âmbito nacional. Com o desejo de conhecer a realidade vivida pela EJA na cidade, fundamentamos uma questão que nos conduziu durante a investigação: como é a realidade das escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município de Ouro Preto?

A presente pesquisa tem como objetivo geral conhecer o cenário de oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA - na rede estadual e municipal de ensino, no município de Ouro Preto. Para atingir este propósito, temos como objetivos específicos:

- Analisar, através do site do INEP, a demanda de matrículas na EJA no município de Ouro Preto, relacionando esses dados com as falas dos pedagogos¹ e alunos em relação à oferta de vagas nas escolas pesquisadas;
- Investigar como a Educação de Jovens e Adultos é ofertada nas escolas, considerando o espaço físico, currículo e material didático sob o olhar dos educandos, docentes e pedagogos.

¹ O pedagogo é o profissional que atua em processos relacionados ao ensino e aprendizagem. É considerado como um apoio educacional.

Na construção das discussões deste trabalho, encontram-se três justificativas que evidenciam a relevância desta pesquisa. A primeira, no âmbito pessoal, considerando a minha história acadêmica e como ela se inseriu na área da Educação de Jovens e Adultos. A segunda, no âmbito social, cujo levantamento feito sobre o número de matrículas de 2013 a 2017, tornou possível observar que, ao longo de cinco anos, o número de matrículas na EJA no município de Ouro Preto não evoluiu no segmento do Ensino Fundamental, porém, analisando os dados no segmento do Ensino Médio, percebe-se um pequeno aumento de 2013 a 2017. E a terceira, no âmbito acadêmico, que envolveu um levantamento feito no site da Capes, através do catálogo de teses e dissertações, e mostrou que as pesquisas em torno da oferta de matrícula na EJA ainda é um campo pouco explorado.

Desejo relatar um pouco da minha trajetória acadêmica que me fez chegar a este objeto de pesquisa. Durante a minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Ouro Preto, participei do Projeto de Iniciação à Docência - PIBID/EJA - que envolveu escolas públicas que atuavam com a Educação de Jovens e Adultos no município de Mariana. O objetivo do projeto era permitir experiências metodológicas e práticas docentes dentro das escolas, além de contribuir na qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos². No decorrer do projeto, por dois anos, foi possível compreender as especificidades da EJA e como elas devem ser levadas em consideração para melhor atender o perfil dos alunos dessa modalidade.

Ao final da graduação, realizei um trabalho de conclusão de curso intitulado: *Jovens na EJA: experiências em uma instituição pública de Mariana*. Nesse trabalho desenvolvi uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio/EJA na instituição em que atuei com o projeto PIBID/EJA. Através de entrevistas com esses sujeitos, pude compreender os motivos que os levaram a retornar às escolas. Dentre esses motivos encontram-se as exigências do mercado de trabalho, ao ter como pré-requisito o diploma de conclusão da Educação Básica para preencher as vagas de emprego, ou mesmo permanecer nele e a grande vontade de realizar o sonho de se formar. Assim, através desta experiência com a EJA, meu interesse por a temática permaneceu, e incentivou-me a prosseguir pesquisando na área.

A segunda justificativa da relevância da pesquisa, no âmbito social, considera o cenário da EJA no Brasil, em Minas Gerais e tem como recorte territorial principal o município de Ouro Preto. Observamos, conforme aponta o Quadro 1, que o número de

² Para falar da minha trajetória acadêmica, peço licença para tecer este discurso na primeira pessoa.

matriculados no Ensino Fundamental na EJA de 2013 a 2017 no Brasil reduziu de 2.170.434 para 1.807.784 matrículas.

Quadro 1 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – BRASIL.

ANO	FUNDAMENTAL	MÉDIO
2013	2.170,434	971.232
2014	2.036.084	949.220
2015	1.869.426	923.332
2016	1.804.564	1.204.235
2017	1.807.784	1.004.155

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Em Minas Gerais, não foi diferente, o número de matrículas caiu de 126.079 em 2013 para 90.798 no ano de 2017 no Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio, houve um aumento de 100.866 para 120.199, Conforme Quadro 2, nos respectivos anos. O aumento de matrículas no Ensino Médio em Minas Gerais pode ser justificado pelo fenômeno da juvenilização da EJA. Alunos cada vez mais jovens ingressam nesta modalidade de ensino, devido às reprovações e, em busca de uma formação rápida, procuram compensar os anos perdidos, matriculando-se na EJA. Para Haddad (1991, p. 362),

[...] Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida.

Quadro 2 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – MINAS GERAIS.

ANO	FUNDAMENTAL	MÉDIO
2013	126.079	100.866
2014	111.436	99.472
2015	89.595	97.038
2016	95.063	121.168
2017	90.798	120.199

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Em Ouro Preto, os dados obtidos através do site do INEP, conforme o Quadro 3, demonstram que no Ensino Fundamental as matrículas na EJA reduziram de 360 para 351 entre 2013 e 2017, enquanto no Ensino Médio houve um aumento de 617 alunos

matriculados para 674. Não podemos deixar de citar que, durante esse período, no Ensino Médio, também houve redução de alunos entre os anos de 2013 e 2016, pois o aumento de 57 alunos só aconteceu no ano de 2017.

Quadro 3 - MATRÍCULA ENSINO REGULAR EJA – OURO PRETO.

ANO	FUNDAMENTAL		MÉDIO	
	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual
2013	278	82	0	617
2014	247	44	0	445
2015	209 (Urbana) 12 (Rural)	43	0	440
2016	217 (Urbana) 6 (Rural)	101	0	610
2017	273	78	0	674

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Os quadros acima nos revelam que a redução de matrículas na EJA é algo que vem ocorrendo em todo território nacional, inclusive no município de Ouro Preto. Portanto justifica-se a necessidade de uma análise mais aprofundada no âmbito social acerca da oferta de vagas no município. A relevância desse projeto se justifica também no âmbito acadêmico. Pesquisa feita no site da CAPES, através do catálogo de dissertações e teses, defendidas nos anos de 2013 a 2017 revelam que a temática da oferta da EJA ainda é pouco explorada. Conforme as informações contidas no Quadro 4, é possível identificar a ausência de dissertações ou teses que abordem a temática, porém, foram encontrados dois artigos que têm como foco a redução da oferta da EJA na cidade do Rio de Janeiro - RJ e também no município de São Gonçalo, no mesmo Estado. Os resultados que os artigos apontam, reforçam a importância de se pesquisar como ocorre a oferta de matrículas na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 - PESQUISAS QUE INVESTIGAM A OFERTA DA EJA NO BRASIL.

ANO	TÍTULO/AUTOR (A)/INSTITUIÇÃO
2013	Não foram encontrados trabalhos no ano de 2013
2014	Não foram encontrados trabalhos no ano de 2014

(Continua)

Quadro 4 - PESQUISAS QUE INVESTIGAM A OFERTA DA EJA NO BRASIL.

(Conclusão)

ANO	TÍTULO/AUTOR (A)/INSTITUIÇÃO
2015	Artigo: A REDUÇÃO DA OFERTA DA EJA EM UM MUNICÍPIO DO LESTE FLUMINENSE: INTERROGANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS - <i>Marcia Soares de Alvarenga – UFRJ</i>
2016	Artigo: A OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: primeiras aproximações - <i>Jaqueline Pereira Ventura - UFF</i>
2017	Não foram encontrados trabalhos no ano de 2017

Fonte: Catálogo de teses e dissertações – CAPES.

Optamos por realizar essa investigação, considerando uma abordagem de natureza qualitativa, reconhecendo que “os pesquisadores que trabalham com estratégias qualitativas, atuam com as vivências e as experiências do cotidiano dos participantes, ou mesmo, analisando as estruturas e as instituições” (MINAYO, 2009, p. 24).

O instrumento utilizado foi a entrevista de caráter semiestruturado com os sujeitos que atuam na Educação de Jovens de Adultos no município de Ouro Preto, ou seja, os alunos do Ensino Fundamental e Médio, professores e pedagogos das escolas municipais e estaduais que atendem à EJA. Os entrevistados foram ouvidos com o objetivo de conhecer como se configura a oferta da EJA nas escolas estaduais e, se de fato, a oferta atende à demanda daqueles que precisam estar na EJA considerando o espaço em que as aulas serão ministradas, o material didático que norteia as práticas pedagógicas e o currículo empregado nessas escolas.

Pensar no papel da EJA, nos dias atuais, implica não somente pensar em uma modalidade de ensino ofertada pelos sistemas públicos estaduais e municipais, ou até mesmo por instituições privadas, igrejas, ONGs e empresas. É preciso refletir sobre o contexto em que esta educação vem ocorrendo. Ao observar os componentes curriculares, os espaços públicos de ensino, os recursos e financiamentos e a existência e qualidade de formação dos educadores para atuarem na EJA, constatamos os desafios que a modalidade pressupõe, pois, a oferta da EJA pelos municípios e estados ainda não atende as demandas existentes. A

presente pesquisa pode contribuir para produção de conhecimento crítico sobre a oferta da EJA nas escolas estaduais de Ouro Preto, trazendo questionamentos e fornecendo dados que, em suas análises, podem proporcionar uma visão mais abrangente da Educação de Jovens e Adultos em âmbito local.

Outra contribuição deste trabalho refere-se à importância de se estudar os discursos daqueles que atuam no contexto da EJA, suas narrativas e percepções, suas vivências e experiências nesta modalidade. Não apenas tomando tais discursos enquanto objeto de estudo, mas também como movimento local, de militância, na busca de uma transformação social, econômica e política.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos é um campo imerso em meio a lutas, tensões, organizações, movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos que trabalham, estudam e pesquisam na área. São educadores de pessoas jovens e adultas que, assim como os educandos, se encontram num processo mais complexo do que qualquer outra modalidade de ensino. Dessa forma conhecer a história da EJA, nos leva a compreender melhor esse campo de lutas que ainda persiste nos tempos atuais, pois, conhecer o passado é compreender o presente.

Os pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos também estão dentro do processo político deste campo de lutas pela Educação Popular. Por essa razão, é importante trazer nesse texto uma breve retrospectiva da sua história como forma de compreender os motivos que levam os sujeitos da área a realizarem um esforço no sentido de, com “responsabilidade social, política e acadêmica além de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias de vida, saberes ensinamentos, e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas” (ARROYO, 2011, p. 8).

2.1 Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos

A alfabetização das pessoas adultas vem ocorrendo desde o período colonial, quando os religiosos exerciam uma ação educativa com os adultos. Segundo Haddad e Di Pierro, “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.” (2000, p. 109). Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, apenas durante o Império é que retomam as informações a respeito das ações educativas no campo da EJA. A primeira garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” no campo dos direitos legais ocorreu em 1824 sob influência europeia, porém pouco foi feito durante o período imperial.

Segundo Strelhow (2010), foi a partir da constituição Imperial de 1824 que iniciou uma preocupação maior quanto a garantia de instrução primária a todos, dando um significado mais amplo para a educação. Porém essa lei ficou apenas no papel. Strelhow afirma que “havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais” (2010, p. 51). Então, a partir do Ato Constitucional de 1834,

a instrução primária e secundária de todas as pessoas, especialmente de jovens e adultos, ficou sob a responsabilidade das províncias. Foi, então, oferecida para esses sujeitos uma alfabetização de princípio missionário e caridoso como um ato de solidariedade.

A reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva, cortou drasticamente os direitos políticos no Brasil, principalmente por afastar das urnas a população analfabeta. Dessa forma, torna-se mais visível o preconceito e a exclusão do adulto analfabeto, colocando-os como ignorantes e incapazes.

A passos lentos e muitas vezes retrógrados, a redução do analfabetismo no Brasil desde o período colonial, vem trazendo resquícios de um governo que não prioriza a Educação do adulto, porque há uma distância muito grande entre o que se pretende fazer e o que realmente é feito. Segundo Haddad e Di Pierro, “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal.” (2000, p 2019). A educação era entendida como um espaço reservado apenas às crianças. Além disso, a norma constitucional de 1824, que concedeu a responsabilidade da educação básica apenas às Províncias, “reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Durante a Primeira República, que ocorreu entre 1891 e 1930, de acordo com Strelhow (2010), o direito de voto era restrito apenas às pessoas alfabetizadas e com posses, pois os analfabetos eram considerados dependentes e incompetentes, sendo comparados às crianças, que eram consideradas como a incapazes de pensarem por conta própria. Isto tudo ocorreu em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada, com aval de lei que garantia “a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta” (STRELHOW, 2010, p. 51).

Haddad e Di Pierro afirmam que a Constituição de 1891,

[...] consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Apesar da marginalização da população analfabeta, o período da Primeira República representou uma quantidade de reformas educacionais que buscavam um princípio de

normatização e se preocupavam com o estado precário do ensino básico. Mas até então, não se preocupavam com os adultos e as concepções de ensino dessa camada da população, e nem com as práticas de ensino e políticas específicas destinadas a elas.

De acordo com Haddad e Di Pierro, “o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permaneciam analfabetas.” (2000, p 110). Isso mostra que pouco efeito as preocupações quanto à educação trouxeram para o país, o que se justifica pela falta de “dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Os baixos índices de escolarização do país nessa época começaram a preocupar a população e as autoridades, aumentando a pressão para que o Estado se responsabilizasse pela oferta de serviços para a educação dos adultos. De acordo com Haddad e Di Pierro,

essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. Nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos – sem propiciar as condições necessárias para sua realização –, viam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

A partir de 1930, durante o período do governo do presidente Vargas, com a Constituição de 1934, fortaleceu-se uma mudança nas políticas educacionais na perspectiva de um Estado mais central, com novas concepções de políticas públicas que considerassem melhor as necessidades dos indivíduos, sem distinção de classe e raça. A Nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas, “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 110).

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira. O Fundo deveria realizar um programa para ampliar a educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o fundo foi regulamentado em 1945 estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio fossem aplicados no Ensino Supletivo destinado a jovens e adultos analfabetos.

A Educação de Jovens e Adultos na década de 1940 estava no seu melhor momento. Surgiu, nesta época, a lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o ensino supletivo e, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), programa em âmbito Nacional que tinha o

objetivo de atender, especificamente, a população adulta orientando e coordenando os trabalhos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. O SEA durou até o final da década de 1950 e foi nomeado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Muitos fatores contribuíram para uma educação de massa. Segundo Strelhow,

um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das “nações atrasadas”. (STRELHOW, 2010, p. 53).

O governo estava preocupado em reduzir o analfabetismo no país, mas não com uma educação de qualidade. Os programas de Educação instalados estavam mais preocupados com a quantidade do que a qualidade de ensino, pois, era mais importante aumentar o número de cidadãos que pudessem exercer o direito de voto. Utilizavam um método pedagógico que homogeneizavam os alunos desconsiderando o contexto em que cada aluno adulto estava inserido, sua realidade e história de vida. Consideravam a pessoa analfabeta ignorante e incapaz, sem se ocuparem com o que seria oferecido. Alegavam que “as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas deveriam receber a mesma educação empregada na educação de crianças, pois esses adultos analfabetos estavam inaptos a compreender” (STRELHOW, 2010, p. 53). Em contrapartida, escolher um que os adultos tinham mais facilidade em aprender, por isso, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de alfabetizar, não precisando ter formação específica e que poderiam atuar de maneira voluntária.

Outras Campanhas também surgiram nesse período. Em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), tinha com o objetivo de atender a população que vivia no campo, e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em resposta às críticas do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu no Rio de Janeiro, nesse mesmo ano. Todas as duas campanhas tiveram pouco tempo de duração.

Segundo Strelhow (2010), ao final da década de 1950 e início da década de 1960 houve uma grande mobilização social voltada para a Educação de Jovens e Adultos, com o surgimento de vários movimentos sociais, entre eles: Movimento de Educação de Base - MEB, Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Tais movimentos

valorizavam a educação popular e tinham como influência a pedagogia do educador pernambucano Paulo Freire. A partir dessas mobilizações e pela experiência vivenciada em Angicos-RN, em 1963, Paulo Freire foi convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação.

Em 1964, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram bruscamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Segundo Strelhow, retornam nessa época “a educação como modo de homogeneização e controle de pessoas” (2010, p. 54). Foi assim que criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no ano de 1967, com o intuito de alfabetizar e promover a educação continuada.

Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura. (STRELHOW, 2010, p. 54).

Para Strelhow (2010), o MOBRAL procurou restabelecer uma ideia de que as pessoas não alfabetizadas eram as responsáveis pela situação de subdesenvolvimento do Brasil e pelo seu próprio analfabetismo. Além disso, nessa época, o recrutamento de alfabetizadores não era exigente, considerando que para educar uma pessoa adulta, era necessário apenas ser alfabetizado, sem nenhuma didática ou formação pedagógica.

Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que o MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios usados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo os autores, para evitar um retrocesso, era necessária a continuidade dos estudos em educação escolar integrada e não em programas voltados a outros tipos de interesses como a formação rápida. Além disso, igualmente criticavam “o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Em 1985 o MOBRAL foi extinto depois de várias críticas em relação ao seu rendimento e aos objetivos propostos para a alfabetização dos sujeitos. Dessa forma, “as ações de alfabetização e educação de adultos foram sendo retomadas pela sociedade, sob novas perspectivas e com o retorno dos ideais freirianos e da concepção de educação como direito e ação conscientizadora” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 62).

Outros programas surgiram após este período. Em 1986 a Fundação Educar substituiu o MOBRAL com o objetivo de supervisionar e acompanhar, junto às instituições e

secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. Porém, em 1990, com a extinção da Fundação Educar, com pouco tempo de duração, nenhum outro projeto foi criado em seu lugar.

É importante lembrar que foi criado o Ensino Supletivo, incentivado pelo Ministério da Educação e Cultura. Em 1971 ele foi regulamentado pela Lei nº 5.692. A princípio, o Ensino Supletivo foi criado como uma campanha de alfabetização de adultos e adolescentes, para a escolarização daqueles que não conseguiram concluir seus estudos no período regular. Depois, foi considerado um grau de ensino destinado a jovens e adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 62).

Segundo Haddad e Di Pierro, três princípios foram estabelecidos como características do Ensino Supletivo:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Dessa forma, o Ensino Supletivo tinha o objetivo de recuperar o atraso com o intuito de formar mão de obra que trouxesse um retorno para o desenvolvimento social. Para isso, “foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

O Ensino Supletivo foi uma oportunidade para aqueles que não puderam concluir os estudos no tempo regular, ao mesmo tempo, foi uma forma de inseri-los no mercado de trabalho, acompanhando o movimento de modernização da nova sociedade.

É importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos segundo Haddad e Di Pierro, alcançou o direito universal ao ensino fundamental público, gratuito, independentemente da idade, consagrado no Capítulo III, Seção I – Da Educação, da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Com a garantia constitucional, foi com as disposições propostas na Carta Magna que se estabeleceu “um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Na década de 1990, destacamos o Movimento de Alfabetização (MOVA), instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esse Movimento, segundo Jardimino e Araújo (2014), tinha como objetivo desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade, trazendo uma contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores. O Mova teve uma rápida implementação e seus idealizadores procuravam parcerias externas para que esse movimento não fosse apenas uma campanha e sim uma ação sólida, apoiada tanto pelos movimentos sociais, quanto pelo poder público.

Dessa forma, o Mova obteve um grande sucesso em São Paulo, fazendo com que outros Estados e municípios, ONGs, empresas e movimentos sociais buscassem essa parceria, implementando a metodologia do Mova numa articulação com o movimento de São Paulo. Em 2003, constituiu-se a Rede Mova-Brasil, que tem como seu articulador e maior parceiro o Instituto Paulo Freire. Atualmente, a rede conta com uma parceria da Federação Única dos Petroleiros (FUP) e da Petrobrás. De acordo com Jardimino e Araújo (2014), no Brasil, o Mova encontra-se em 629 municípios distribuídos em 11 Estados.

Segundo Jardimino e Araújo, a EJA ganhou destaque em 1996 com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que manteve uma seção destinada a esse ensino, com a denominação oficial de Educação de Jovens e Adultos. Com os “artigos 37 e 38, a lei ampliou o contingente de jovens e adultos que podem ser atendidos por essa modalidade, assegurando gratuidade a quem não estudou na ‘idade regular’, sem restrições quanto à idade” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 120). E ainda, a atual LDB prevê que os conteúdos da EJA deverão ser orientados para a prática social e para o trabalho, considerando uma metodologia que atenda ao perfil e às especificidades do aluno que frequenta essa modalidade de ensino.

A partir de 2000, fatos importantes marcaram a trajetória da EJA em nosso país. Foi implementado o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, em substituição ao ALFASOL (Alfabetização Solidária) com o intuito de acabar com o analfabetismo no Brasil e de “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos, com 15 anos ou mais, que não tiveram a oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34). Em 2005, foi criado o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), que tinha como objetivo a qualificação e ação comunitária em prol dos

jovens, buscando enfrentar, com isso, as altas taxas de evasão da escola e o desemprego juvenil.

Em 2006 foi lançado o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Fávero (2009), o programa teve pontos avaliados como ineficazes, pois não considerava a formação de adultos como processual, sendo constituído normalmente por cursos aligeirados que muito pouco ou nada acrescentavam à formação dos sujeitos jovens e adultos, fornecendo uma certificação de valor mínimo que, no máximo, possibilitava uma ilusão de se conseguir bons empregos.

No ano de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff, deu continuidade à política de expansão da educação profissional mediante o lançamento do PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. O Programa foi sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513 e tinha como objetivo democratizar o acesso da população brasileira à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade.

Em 2014, o PNE (Plano Nacional de Educação) foi aprovado, e, segundo Jardimino e Araújo (2014), foi a partir de diretrizes gerais, propostas e discutidas na CONAE (Conferência Nacional de Educação), que metas foram instituídas para serem cumpridas durante o prazo de sua vigência. Algumas delas, envolvendo o atendimento da educação infantil até o ensino superior, a redução do analfabetismo, a gestão e o financiamento da educação, a formação de todos os profissionais do ensino, dentre outras.

A escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória “um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108). Contar brevemente a história da EJA no Brasil, nos dá embasamento para uma análise da situação atual da educação brasileira, e com isso, podemos afirmar que a atualidade da Educação de Jovens e Adultos é uma herança de todo um tratamento a ela dedicado e que ainda persistem até hoje, mesmo que em novos formatos, os desafios na oferta de uma EJA com qualidade social e educacional.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), no contexto brasileiro, a história da EJA tem início na década de 1930, com a implantação do sistema público de educação. Em 1934, foi a primeira vez em que se explicitou na Constituição Federal (1934), a Educação como direito de todos. Porém somente nos anos de 1940, devido a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), é que as especificidades dessa modalidade foram ressaltadas. Em 20 de dezembro de 1996, por meio da LDB nº 9.394, a EJA tornou-se modalidade da educação básica. Essa mudança tornou-se muito importante, pois a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista com mais notoriedade, porém muitos caminhos e desafios precisavam ser superados.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cuja maioria de suas vagas são ocupadas por negros, que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos e com baixa renda salarial. São trabalhadores que buscam, através da formação acadêmica, melhores condições de trabalho, reconhecimento e realização pessoal. De acordo com Haddad (2011), são aqueles excluídos dos direitos sociais básicos, aqueles que têm mais dificuldade em fazer valer seus interesses. As políticas públicas dedicadas ao atendimento à educação ainda são pouco efetivas, no entanto, na EJA, os recursos públicos são ainda mais ausentes.

A seguir, traremos três aspectos escolhidos nesta investigação para discutir a qualidade da oferta de Educação de Jovens e Adultos, a saber: o currículo, o material didático e o espaço físico dedicado à EJA. Traremos, ainda, a questão das políticas públicas para compreender melhor as dificuldades relacionadas à oferta de vagas destinada a essa modalidade de ensino. Esses aspectos, também, ajudarão a compreender a importância dessa pesquisa para o atual cenário da modalidade no Brasil.

2.2.1 O Currículo

O currículo traz significado às escolas no cotidiano escolar, pois é através dele que se realizam as funções de uma escola como instituição formadora. Por intermédio dele, a escola e os professores dão vida e significado às práticas pedagógicas e se preocupam em realizar uma proposta curricular que define os conteúdos específicos de um determinado curso. Porém a proposta curricular deve ir além da preocupação com os conteúdos a serem ensinados, pois

ela deve se ocupar, principalmente, com a construção de identidades específicas. Sendo assim, antes de iniciarmos esse tópico, é importante que tenhamos em mente qual o conceito de currículo e de que modo ele influencia no cotidiano das escolas. Oliveira (2001), afirma que a forma mais tradicional de entender currículo é perceber o conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações. A autora ainda completa que esse conceito é precário, pois deixa de considerar as práticas concretas daqueles que transmitem esses conteúdos no dia a dia, como também o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos nas escolas e classes do Brasil.

Para Porcaro (2018), o currículo “cria condições necessárias para que, numa perspectiva de diferenciação pedagógica, todos os alunos tenham oportunidade de realizar aprendizagens e todos os professores tenham possibilidade de propiciar a esses alunos a aprendizagem adequada nas diferentes áreas de conteúdo” (PORCARO & SOUZA, 2018, p. 13).

Mas, quando falamos da Educação de Jovens e Adultos, a questão curricular é bastante complexa, visto que, os educandos da EJA apresentam um quadro de exclusão histórica, social, cultural e econômica, além da falta de representação no campo de políticas públicas no setor educacional. Outro motivo que representa essa complexidade, é a falta de uma visão diferenciada para o público da EJA, considerando que este é um público que tem suas particularidades, devido às suas histórias de vida. Vários documentos reconhecem as especificidades da EJA e devem ser consultados no momento da discussão de um currículo para os alunos dessa modalidade de ensino. Entre eles, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB.

A LDB 9394/96 se preocupa com as particularidades do público que frequenta a EJA, alegando que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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” (BRASIL, 1996, Artigo 37, parágrafo 1º). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA representam um instrumento valioso para os profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino, pois nelas são destacadas as funções atribuídas à EJA.

Inicialmente, a proposta para a EJA era apenas sob uma perspectiva de compensação pelos anos em que o acesso à escolarização foi prejudicado, ou seja, “a alfabetização não se fazia acompanhar de um reconhecimento das especificidades dos alfabetizandos”

(OLIVEIRA, 2009, p. 97). Durante muito tempo, a organização dos conteúdos e as práticas de ensino na EJA se davam em direção à mesma abordagem utilizada para a educação de crianças de escolas regulares. Ao final da década de 1950 e início de 1960, uma nova concepção começa a surgir, marcando os primeiros passos no sentido da criação de um método pedagógico específico para a educação de adultos. Era urgente a necessidade de que os educadores se libertassem dos preconceitos com relação às pessoas analfabetas para atenderem a esses indivíduos a partir de suas peculiaridades, de suas realidades, inspirados pela ideologia de Paulo Freire (STRELHOW, 2010).

Paulo Freire em Pernambuco e Moacir de Góes no Rio Grande do Norte começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização com métodos e objetivos adequados ao perfil dos alunos, pois, “alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daqueles destinados às crianças nas escolas regulares” (OLIVEIRA, 2009, p. 97). Pedroso, Macedo e Faúndez (2011) corroboram com essa afirmativa quando salientam que, para se alcançar umas práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é fundamental que sejam considerados, no processo escolar, informações acerca do contexto no qual os educandos estão inseridos.

É importante repensar uma proposta que amplie os diálogos sobre as experiências vividas pelos educandos, sobre seus saberes adquiridos anteriormente à escola e sobre a inserção no currículo, junto com os conteúdos escolares, de práticas pedagógicas flexíveis e que atendam à diversidade do público da EJA. Para Oliveira:

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (OLIVEIRA, 2009, p. 97).

Para que se atinja o objetivo de diferenciar as propostas destinadas aos jovens e adultos, é preciso superar a ilusão de homogeneidade, visto que, cada sujeito traz para a sala de aula múltiplas experiências e, dentro das relações entre os sujeitos que estão inseridos na EJA, novas redes de saberes são tecidas, portanto, quanto mais possibilidades abertas ao currículo, mais essas multiplicidades serão inseridas dentro do cotidiano escolar. Para Oliveira:

Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização de jovens e adultos, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem de conteúdos encontrados no

Ensino regular, devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. (OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Para a aprendizagem ser significativa, a participação dos professores que atuam na EJA é de extrema importância para a construção desse currículo. É fundamental que o conhecimento construído nas escolas parta da realidade dos alunos e, somente os professores que convivem com essa modalidade, podem colaborar para a construção de um currículo que atenda, de forma efetiva, às necessidades desse público, pois “as questões que emergem ao se pensar no aluno, seja na sua subjetividade, nas referências culturais, nas experiências de vida, seja no desenvolvimento do pensamento crítico, dizem respeito também ao professor”(PEDROSO; MACEDO; FAÛNDEZ, 2011, p. 189). Espera-se que os professores se reconheçam como produtores de conhecimento, que vão além do ensino de conteúdos pré-definidos, mas que, também, possam contribuir com a construção de um currículo que seja mais abrangente, contemplando também procedimentos metodológicos e avaliativos adequados aos estudantes da EJA.

É possível perceber que, embora muitas questões referentes a essa modalidade de ensino estejam sendo discutidas cada vez mais no meio acadêmico e em pesquisas, ainda existe uma carência de estudos sobre o currículo voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Ao longo da história tem-se pensado em formas alternativas de organização curricular, de modo que possam atender de forma objetiva e com qualidade os alunos da EJA. Partindo desse contexto, a presente pesquisa irá abordar como e qual currículo está sendo utilizado nas escolas estaduais e municipais de Ouro Preto que atendem a Educação de Jovens e Adultos.

2.2.2 O Material Didático

A educação escolar deve ser, para todas as modalidades de ensino, sinônimo de qualidade e não um lugar onde acontece apenas o repasse de informações. Mas é importante considerar que “os alunos precisam de um espaço onde possam participar do processo construtivo de conhecimento, tanto quanto o professor, para reconstruir os conhecimentos adquiridos pela prática teorizando-os, ou seja, identificando seus fundamentos” (PICONEZ, 2002, p. 25).

Os conteúdos utilizados pelo professor da EJA, dentro do espaço de conhecimento, devem desenvolver e despertar habilidades que levem o educando a questionar, pesquisar, experimentar e conhecer. Por este motivo, é importante que as práticas de ensino sejam elaboradas e construídas por meio de um material adequado e de qualidade, incluindo nesta proposição, a compreensão de que os livros didáticos são instrumentos importantes nesse processo. A LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 37º, § 1º, afirma que 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 (BRASIL, 1996).

Ao longo dos últimos anos muitos pesquisadores vêm discutindo e analisando os materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, focando na sua qualidade e na precisão com que os conteúdos são elaborados para o perfil dos educandos da EJA. Dentre esses pesquisadores da área temos Osmar Fávero (2007), responsável pela produção e edição do Conjunto Didático *Viver é lutar*³. Outro pesquisador da área é Paulo Eduardo Mello (2010), que investigou em sua tese a produção de material didático para a Educação de Jovens e Adultos, tendo por objetivo o entendimento da trajetória histórica dessa produção desde a constituição da EJA.

Portanto, é importante nessa pesquisa analisar se os professores da EJA utilizam algum material específico para os alunos, como e quem define os materiais didáticos das escolas estaduais do município de Ouro Preto que serão adotados pelas instituições e utilizados pelos professores.

Haddad e Di Pierro (2000) relatam que ao final da década de 1940 a educação de adultos começou a se firmar como um problema de política nacional.

Na primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA) lançada em 1947, a atuação do poder público, na produção ou no fomento à produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da leitura, escrita, operações básicas, cidadania, geografia, higiene dentre outras, foram significativas. (MELLO, 2010, p.64).

O objetivo do CEA era aumentar as oportunidades de escolarização a todos os adolescentes e adultos analfabetos, por meio do ensino supletivo, através da leitura e da escrita. A campanha possuía uma reserva de 12% para a confecção de material didático, para a produção de livros e materiais que auxiliassem no ensino desses alunos.

³ Cartilha de pós-alfabetização denominada “Viver é lutar”, do MEB.

A partir de 1957, foi criado o SIRENA, Sistema Rádio Educativo Nacional, com emissões educativas gravadas por locutores da Rádio Nacional e distribuídas em discos de acetato às emissoras, muitas delas católicas, que se responsabilizavam pela implantação de escolas radiofônicas⁴.

Em 1967, inicia-se o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, que segundo Meneses (2001) tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, propondo uma alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir os alunos a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo para integrá-los a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O MOBRAL, em cinco anos de ação continuada, distribuiu 136 milhões de livros, 215 jornais educativos e o método utilizado para a alfabetização se definia com base na decomposição das palavras geradoras. Segundo Silva (2012, p. 98), as palavras geradoras eram escolhidas pelo MOBRAL levando em conta o que o Programa considerava como palavras de grande uso em todo o território nacional: ordem, escola, comida, sapato, tijolo, dentre outras. Para os especialistas desse setor, essas palavras eram escolhidas, porque faziam parte do dia-a-dia das pessoas.

No ano de 1985, extinguiu-se o MOBRAL, mas sua existência continuou através da Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). Segundo Haddad e Di Pierro,

a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar a Secretaria de Ensino de 1o e 2o Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

A Fundação Educar encerrou suas atividades no início dos anos 1990 e, a partir desta data, a EJA passou por uma reestruturação no que tange a produção de materiais didáticos e na própria reelaboração de seu currículo. O governo federal, como proposta de ação, passou a formar parcerias com organizações, visando o desenvolvimento de materiais didáticos para a EJA, o que levou à produção de diversos livros, apostilas, manuais e outros materiais escolares.

⁴ Cf.: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1494>.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foram movimentos que se destacaram na EJA. A CUT é uma organização sindical brasileira cujo compromisso é a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. “Seus objetivos são organizar, representar sindicalmente e dirigir a luta dos trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo, do setor público e privado, ativos e inativos, por melhores condições de vida e de trabalho e por uma sociedade justa e democrática”⁵. Segundo Fávero (2007), trabalhadores desempregados ou em via de desemprego, se ressentiam da falta de escolaridade. Por isso, o Programa Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, tinha por objetivo associar a formação para o trabalho com a formação geral e com a geração de alternativas de trabalho.

Outro programa desenvolvido pela CUT foi o Programa Integração. Segundo Rummert (2004), ele foi implementado no período de 2000 a 2002 e desenvolvido em 11 estados brasileiros, visando propiciar aos trabalhadores formação profissional e elevação de escolaridade no nível do ensino fundamental ou médio.

Para Rummert (2004), o Programa ofereceu significativas contribuições teórico-metodológicas à educação de jovens e adultos trabalhadores. A luta em defesa da Educação Integral dos Trabalhadores e Trabalhadoras preconizada pela CUT tem sido uma referência importante no debate crítico às insuficiências das políticas públicas voltadas aos trabalhadores jovens e adultos e continua extremamente atual diante dos desafios impostos pela disputa no que tange a valorização social do trabalho e do acesso à educação como um direito⁶. Segundo Fávero (2007), os materiais didáticos produzidos por esses movimentos estão relacionados a propostas político-pedagógicas inovadoras, que reconfiguram a Educação de Jovens e Adultos.

O Movimento dos Trabalhadores sem Terra, também se destacou pela atenção dedicada à Educação de Jovens e Adultos. O MST desenvolveu materiais didáticos para serem utilizados nos acampamentos e assentamentos, que abordavam não só a questão da alfabetização, mas também textos normativos sobre educação, sobre educação de jovens e adultos e sobre a relação da educação com o projeto político do movimento.

Desde sua criação, em 1984, mas, sobretudo nos anos de 1990, o MST promoveu uma sequência de eventos: seminários e encontros nacionais de educadores para a reforma agrária, dentre eles, encontros nacionais e regionais de educadores de jovens

⁵ Disponível em: <https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico>.

⁶ Disponível em <https://cut.org.br>

e adultos. Ao mesmo tempo, apoiado por convênios e em parceria com instituições de ensino, criava os cursos de Magistério (normal de nível médio) e realizava cursos de preparação de monitores para alfabetização em projetos de assentamento. (FÁVERO, 2007, p. 50).

Os movimentos citados acima trouxeram para a Educação de Jovens e Adultos mais espaço e dedicação para com essa modalidade de ensino, além de demonstrar preocupação e interesse em se fazer uma educação de qualidade para jovens e adultos ainda não escolarizados. Os materiais didáticos ganharam mais atenção. Mello (2010) explica que ainda há precariedade na produção dos materiais, como por exemplo, o uso inadequado dos recursos, escasso movimento de profissionais do campo da edição e do design, capas, encadernações e papel de menor custo econômico e, principalmente, conteúdos reduzidos e simplificados, com menor reproduções de imagens, atividades e exercícios reduzidos e textos resumidos, que abordam informações básicas.

É a partir desse contexto que se justifica a relevância de se pesquisar como é a relação do professor da EJA com o material didático nas escolas do município de Ouro Preto. Quais materiais utilizam, se são disponibilizados pelo Estado, como utilizam, se abordam todos os conteúdos e por fim, se estão satisfeitos com esses materiais ou se buscam outros recursos para auxiliar sua prática em sala de aula.

2.2.3 O Espaço físico e a Educação de Jovens e Adultos

Diante de tantos aspectos importantes que fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos dentro das escolas que ofertam a EJA como o currículo e o material didático, podemos destacar também o espaço físico escolar. Sabemos que a estrutura da escola é importante para a aprendizagem, além de influenciar nos resultados educacionais. Sátyro e Soares (2007) definem a infraestrutura básica da escola como abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, bem como a existência de sanitário na escola, salas de aulas, pátios, entre outros. Já os espaços restantes são diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de Ciências, laboratório de informática, cozinha, refeitório, pátio e quadra. Esses espaços afetam diretamente a qualidade da educação, pois prédios com instalações inadequadas, ou não existentes fazem com que a educação fique limitada somente aos conteúdos, dentro das salas de aula, não permitindo ao aluno uma escolarização mais ampla.

Na Educação de Jovens e Adultos, a questão do espaço físico é ainda mais complexa, pois a escola pode até possuir uma infraestrutura adequada, mas quando falamos da modalidade EJA, que em sua maioria é ofertada no período noturno, o uso dos espaços são limitados e reduzidos. Bibliotecas ficam fechadas, impedindo que os alunos tenham acesso aos livros, assim como os laboratórios de informática ficam inacessíveis. Salas de vídeos não são disponibilizadas para uso dos professores e, em alguns casos, nem mesmo a merenda escolar é oferecida aos alunos. Essas restrições prejudicam a qualidade do ensino ofertado a esse público.

Quando se debate as lacunas da Educação Básica, sempre se levanta a questão da infraestrutura. Entende-se como fundamental para um bom processo de aprendizagem o acesso a recursos físicos e materiais. Na EJA, parece que esse discurso é ignorado e muitas escolas que já oferecem condições adequadas às turmas regulares não as estendem a esses estudantes, como se eles não precisassem disso", afirma Roberto Catelli, coordenador de EJA da Ação Educativa, em São Paulo⁷. (PADIAL, 2014).

O espaço escolar na EJA é uma questão séria que deve ser discutida entre professores e coordenadores responsáveis, uma vez que, a partir do momento em que se oferece a modalidade EJA, esta oferta deve ser integral, incluindo os espaços que são de direito dos alunos, para que os mesmos se sintam parte desse ambiente.

Mas oferecer o espaço em sua totalidade ainda não é suficiente. É necessário oferecer um ambiente adequado ao público e de qualidade. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.17), “a LDB prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, inciso IX, art. 4o). Dessa forma, na EJA, a preocupação quanto à qualidade de ensino deve ser a mesma, porém, o que vemos hoje, em muitas escolas que oferecem a modalidade, é uma realidade bem diferente. Salas infantilizadas com carteiras e mesas próprias para o uso de adolescentes e crianças, que não se encaixam no perfil dos alunos da EJA. Sendo assim esses educandos, que já retornaram para as escolas sentindo que ela é distante da realidade de vida deles, continuam não adaptados, mesmo estando dentro do espaço escolar.

É importante conhecer como é disponibilizado o espaço nas escolas municipais e estaduais de Ouro Preto, como os alunos são recebidos dentro desse ambiente escolar e como

⁷ PADIAL, Karina. Assim não dá! Restringir espaços para a EJA. **Gestão Escolar**. Notícias, 1 de jul. de 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/96/assim-nao-da-restringir-espacos-para-a-eja>.

são disponibilizados os recursos materiais tanto para os professores quanto para os alunos. Até o momento podemos observar como a Educação de Jovens e Adultos ainda precisa percorrer longos caminhos e vários desafios para chegar a uma educação de qualidade. Preocupações importantes que são discutidas entre fóruns e pesquisadores da EJA como o currículo e o material didático, e agora, a questão do espaço físico. Existe ainda um outro aspecto que há pouco tempo vem sendo pesquisado no campo da EJA: a oferta de vagas nesta modalidade de ensino, temática que apresentaremos a seguir.

2.2.4 A oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos foi promulgada como modalidade da educação básica em 1996 de acordo com a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), porém, ainda há muitas lutas para serem conquistadas na EJA, quando comparamos com as outras modalidades de ensino na Educação Básica. Segundo Ventura (2016), as principais referências legais para a EJA, além da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), são: a LDB - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), e o Parecer CNE-CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000). Elas tratam da EJA como direito de todos e dever do Estado, e normatizam a sua oferta nas redes de ensino. Ainda assim, pesquisadores do campo da EJA apontam o pouco progresso obtido no Brasil, nos últimos anos, em termos de cobertura e atendimento à demanda por escolarização a jovens, adultos e idosos. De acordo com o Quadro 5, em 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontou uma taxa de analfabetismo no Brasil de 506 mil brasileiros, entre os jovens de 15 a 24 anos. Já em 2015, o último censo mostrou que houve uma redução para 342 mil, uma diferença pouco significativa, considerando os cinco anos de intenso trabalho na redução dos índices de analfabetismo no Brasil. O quadro mostra apenas uma faixa etária de alunos não alfabetizados no Brasil no período citado acima, por isso, é importante salientar que ainda há um grupo de adultos com mais de 24 anos que ainda precisam entrar nessa estatística.

Quadro 5 - NÃO ALFABETIZADOS NO BRASIL.

Pessoas não Alfabetizados no Brasil					
Grupo de idade	Ano				
	2011	2012	2013	2014	2015
15 a 19 anos	212 mil pessoas	201 mil pessoas	174 mil pessoas	164 mil pessoas	142 mil pessoas
20 a 24 anos	294 mil pessoas	260 mil pessoas	248 mil pessoas	219 mil pessoas	200 mil pessoas

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Segundo Di Pierro e Haddad (2015), muitas expectativas foram criadas em torno do conjunto de medidas e programas de expansão e diversificação da oferta de oportunidades de aprendizagem dos jovens e adultos, porém “tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização dos brasileiros, e declínio das matrículas, resultados que colocaram as políticas de EJA na berlinda” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 210). Para os autores, essa diminuição pode ser resultado do aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os educandos da EJA são ainda menos favorecidos.

Outros autores também buscam compreender os motivos que levaram à redução do número de ofertas de vagas na EJA. Alvarenga (2017) conta que essa diminuição pode ter sido estimulada por conta da crise desencadeada pelo impeachment da Presidenta eleita, Dilma Rousseff, em abril de 2015: “as medidas de Michel Temer durante a tramitação do processo do impeachment acentuaram as repercussões deletérias que nos levam a considerar que tais medidas interdita a implementação de políticas educacionais, em especial para a EJA” (ALVARENGA, 2017, p. 3). Algumas questões que também trazem esclarecimentos sobre a redução da oferta de vagas e escolas na EJA, segundo Ventura (2017) pode ser a estrutura social, os conflitos de classe e o projeto educativo de subalternização da classe trabalhadora embutidos nas políticas públicas.

Embora a LDB tenha definido que “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” (BRASIL, 1996, Art. 37), muitos desafios ainda serão enfrentados até que esses direitos sejam realmente efetivados. Além da redução de vagas na EJA, há uma tendência na diminuição de turmas em redes escolares públicas e, de acordo com Ventura (2016), essa redução causa dificuldades para que os jovens e adultos possam dar continuidade ao seu percurso escolar. No entanto, movimentos de resistência, como os Fóruns

EJA, presentes em todo o Brasil, têm denunciado estas práticas realizadas pelos poderes públicos, na tentativa de reverter a expansão da oferta da EJA.

Em Ouro Preto, município onde foi realizada a pesquisa, a redução de matrículas pode ser confirmada nos anos de 2013 a 2015 (ver quadro 3, p. 15) e um aumento pouco expressivo de 2016 para 2017. Por isso, foi importante realizar um estudo investigando a oferta de EJA no município e as causas da redução do número de matrículas nos últimos anos. Acreditamos que por meio de entrevistas com os sujeitos que trabalham nesse espaço, ouvindo o que eles e elas têm a nos contar acerca das suas vivências na EJA, pudemos compreender os motivos pelos quais as escolas não têm alcançado àqueles que mais precisam da sua atenção.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As primeiras iniciativas governamentais, no que diz respeito ao analfabetismo entre adultos, foram tomadas a partir da década de 1940. Quando falamos sobre políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, não podemos limitar nossa visão às ações governamentais, mas compreender que se trata da realidade de milhares de pessoas que enfrentam limitações sociais devido a uma série de fatores, entre elas não terem pleno acesso a um direito que lhes é garantido constitucionalmente. Portanto, a importância em discorrer sobre a necessidade das políticas públicas para a EJA está no interesse em melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, permitindo que tenham dignidade, e que possam exercer sua cidadania, conseqüentemente, desenvolvendo e prosperando o país.

Ainda hoje, a Educação de Jovens e Adultos está em uma posição de coadjuvante nos debates sobre o campo da educação, portanto, é urgente que a sociedade, como um todo, entenda a relevância da formulação de políticas públicas efetivas para a EJA, para que se aprofunde nas problemáticas e se ancore nas potencialidades do sistema educacional a fim de transformar a realidade.

A seguir iremos abordar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em seguida, traremos o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais que define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Por fim, apresentaremos o Plano Municipal de Educação-PMDE Ouro Preto, que traz as metas e estratégias para a Educação de Jovens e Adultos no município.

3.1 As Políticas Públicas para a EJA no Brasil

Sabemos que o princípio do direito à educação é universal, porém nossa experiência histórica foi marcada por exclusão desse direito à uma parcela da população.

Segundo Costa e Machado (2017), há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de um maior acesso ao conhecimento por parte da população jovem e adulta. Cabe apontar que alguns fatores incentivaram esse início de esforços para diminuir o analfabetismo entre adolescentes e adultos. Primeiramente, haviam questões internas, como a necessidade de se ampliar a massa eleitoral. Naquele tempo, o adulto analfabeto não tinha direito ao voto, portanto, alfabetizá-los era uma forma de transformá-los em eleitores

(CERATTI, 2007). Havia, também, uma pressão internacional pela erradicação do analfabetismo promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Após o fim da segunda Grande Guerra, a orientação dessas entidades era que a luta pela educação seria um meio de desenvolver as chamadas “nações atrasadas” (STRELHOW, 2010).

Dentre as ações realizadas nesta década, podemos destacar a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que objetivava estabelecer programas que incluíssem e ampliassem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, e a regulamentação desse Fundo, em 1945, com a fixação de que essa modalidade de ensino deveria receber 25% dos recursos. Dois anos depois, nascia o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um programa de âmbito nacional que pretendia coordenar os planos para o ensino supletivo, mais conhecido como Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Contudo, as metodologias pedagógicas aplicadas neste programa são questionáveis, já que desconsideravam os contextos de cada indivíduo atendido, homogeneizando os alunos (STRELHOW, 2010).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2007) dizem diferente: A campanha de 1947 não produziu nenhuma proposta metodológica voltada exclusivamente para a alfabetização de adultos, o que só aconteceria anos depois, a partir dos trabalhos de Paulo Freire. Acontece que, primordialmente, compreendiam que o adulto analfabeto era uma pessoa ignorante, “sem jeito para as letras”, então deveriam receber o mesmo tratamento que as crianças no processo de alfabetização. No entanto, também acreditavam que era mais fácil ensinar um adulto a ler e a escrever do que ensinar a uma criança, o que justificava a não exigência de formação especializada daqueles que trabalhariam com alfabetização de adultos, muitos, inclusive, exerciam essa tarefa como voluntários (STRELHOW, 2010).

Ao final da década de 1950 e início de 1960, uma nova concepção começa a surgir, marcando os primeiros passos no sentido da criação de um método pedagógico específico para a educação de adultos. Era urgente a necessidade de que os educadores se libertassem dos preconceitos com relação às pessoas analfabetas para atenderem a esses indivíduos a partir de suas peculiaridades, de suas realidades, ponto inspirado pelo já mencionado pedagogo Paulo Freire (STRELHOW, 2010). Essa nova perspectiva incentivou a criação de diversos programas regionais e locais voltados para a educação de jovens e adultos, como os do “Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007, p. 60), entre outros. Esses programas

enxergavam o analfabetismo como uma das consequências da miséria e da desigualdade social e tratavam a educação como um ato político (CERATTI, 2007).

No início dos anos 1960, quando o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos era organizado pelo Ministério da Educação conforme as orientações de Paulo Freire, o Brasil vivenciou o Golpe Militar, que fez com que essa e outras ações para o campo fossem reprimidas. Importa salientar que a forte repressão do período ditatorial e o fechamento político e institucional não conseguiram impedir a sobrevivência de ações direcionadas à alfabetização e pós alfabetização inspiradas por Freire, mesmo após o exílio político do pedagogo. Tais iniciativas ficaram restritas à educação informal, aplicadas por associações e organizações locais e por igrejas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007).

Conforme esclarece Ceratti (2007), o governo dos militares implementou campanhas que compreendiam a educação como uma forma de controlar e homogeneizar as pessoas. Dentre eles, destacam-se a Cruzada Básica Cristã (ABC), de 1966, e a mais famosa delas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com início em 1969. Segundo a autora, “o MOBRAL se tornou notável pelo esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente das ações pedagógicas” (CERATTI, 2007, p. 4). Strelhow (2010) se aprofunda, explicando que este era um programa que responsabilizava as pessoas não alfabetizadas por sua situação e pelo subdesenvolvimento do país e retornava à noção dos anos 40 e 50, de que os educadores da alfabetização adulta não precisavam de nenhuma especialização e de um método pedagógico. O MOBRAL chegou ao fim em 1985, quando o Brasil já vivenciava o processo de abertura política e fim da ditadura militar. O que restou da estrutura do programa foi assimilado pela recém criada Fundação Educar, que apoiava, com recursos técnicos e financeiros, as iniciativas dos governos de estados, municípios e de entidades civis. Dessa forma, o governo federal deixa de controlar as políticas pedagógicas, característica muito forte durante o período ditatorial (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007).

A promulgação da Constituição de 1988 representa muito para a discussão do direito de jovens e adultos ao acesso à educação, pois assegura a educação gratuita para todos aqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada e prevê o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que, dentre seus objetivos, buscará a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar (STRELHOW, 2010). Vale lembrar que a Lei Federal 5692, de 1971, foi o primeiro dispositivo a dedicar um capítulo exclusivo para essa modalidade da educação. No entanto, a mesma legislação acabou por aumentar o número de pessoas em condição de déficit educativo, quando ampliou a extensão da

escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, sem que abrisse a obrigatoriedade da oferta pública de ensino de primeiro grau para jovens acima de 15 anos. Portanto, o direito mais amplo à educação básica só foi contemplado aos jovens e adultos em 1988 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007).

Era de se supor que os anos de 1990 iniciariam com uma efervescência de propostas para a educação de adultos, porém o governo Collor (1990-1992) extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhum projeto que a substituísse. Sem ações neste quesito advindas do Governo Federal, os municípios assumem essa responsabilidade, acompanhados de ações oriundas de movimentos sociais, de universidades e de organizações não-governamentais. É somente na segunda metade da década que surge, em âmbito federal, um programa nacional de alfabetização, denominado Programa Alfabetização Solidária (PAS), elaborado aos moldes das iniciativas dos anos 1940 e 1950, novamente, sem compromisso com a contratação de profissionais preparados e contribuindo com a visão equivocada de que as pessoas analfabetas são incapazes e precisam de ações assistencialistas (STRELHOW, 2010). Cabe pontuar que as medidas tomadas em favor da erradicação do analfabetismo nesta década resultaram em uma tentativa frustrada de cumprir o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, organizada pela UNESCO, ao passo que, na prática, o que se viu foi o “incentivo a programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais” (CERATTI, 2007, p. 7).

Em 1997, novos compromissos são firmados com a UNESCO, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), ocorrida na Alemanha. Na ocasião, a EJA foi defendida como um dos meios mais importantes para se enfrentar o analfabetismo e os grandes índices de pessoas sem escolarização, além de contribuir para a melhoria das condições de vida dos indivíduos e incentivar a participação cidadã (CERATTI, 2007). No entanto, esses compromissos foram assumidos em um contexto não muito favorável, já que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) representou um retrocesso no que diz respeito às políticas para a educação para jovens e adultos. Por exemplo, em 1996, a obrigatoriedade do ensino fundamental a esse público foi suprimida via emenda Constitucional, retirando do Estado o dever de se mobilizar neste sentido. Também neste ano, alterações na LDB alteraram a idade mínima para acesso ao supletivo de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio. O resultado foi que o ensino supletivo começou a ser utilizado como mecanismo para acelerar a formação de alunos e desafogar o ensino regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007). Não é de se espantar, portanto, que, em 2003, na avaliação da V CONFINTEA, concluiu-se que o Brasil não

conseguiu ampliar significativamente as oportunidades para a educação de jovens e adultos, o que levou o país a entrar no século XXI ainda com uma alta taxa de analfabetismo, mesmo entre aqueles que frequentaram a escola. Na ocasião, estabeleceu-se que, até 2015, o país deveria conseguir reduzir pela metade seus índices de analfabetismo (CERATTI, 2007; STRELHOW, 2010).

Nos anos 2000, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA com a intenção de se fazer cumprir o que passou a ser estabelecido pela LDB de 1996, ano que passou a contemplar a educação para jovens e adultos. Nesse momento, a legislação reconhece que essa modalidade de ensino é uma obrigação do Estado brasileiro, ao passo que trata-se de uma dívida social com aqueles que não conseguiram ter acesso à educação e não alcançaram o domínio da escrita e da leitura (CERATTI, 2007).

Com o governo de Luís Inácio da Silva, Lula (2003-2011), foram observadas algumas evoluções neste campo a partir de algumas iniciativas, como o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003, que pretendia extinguir o analfabetismo em 4 anos, com projetos de alfabetização de oito meses de duração (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2007). Também teve a criação do FUNDEB, pela Lei nº 11.494, sancionada em 2007. Esse Fundo surgiu objetivando atender “47 milhões de alunos da educação básica”, sendo assistidos ‘creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos’” (BRASIL, 2007 *apud* CERATTI, 2007, p. 19). Entretanto, mesmo com os avanços, dados mais recentes do IBGE (2018) indicam que, em 2017, houve quedas nos índices de analfabetismo, contudo, sem atingir a meta estabelecida com a UNESCO para 2015.

3.2 As Políticas Públicas para a EJA em Minas Gerais

O Plano Estadual de Educação (PEE) tem como objetivo estabelecer metas para o alcance de melhorias e investimentos para a qualidade da educação. Ele chegou à Assembleia Legislativa em 2015 para substituir o Plano Decenal de Educação de 2011. É considerado um importante instrumento de gestão, “cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do Plano Nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades”. (SOUZA; MENEZES, 2017, p. 3).

O PEE de Minas Gerais, estabelece metas e objetivos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de trazer maior atendimento e melhorias na educação. A LEI 23197, de 26/12/2018, institui o Plano Estadual de Educação para o período de 2018 a 2027, visando o cumprimento do disposto no art. 204 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

Dentre as metas a serem desenvolvidas, o Plano Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, estabelece na meta 9 do documento um aumento da alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% (noventa e três vírgula e cinco por cento) até o final de 2019, e, até o final da vigência deste PEE, universalização da alfabetização e redução da taxa de analfabetismo funcional em 50% (MINAS GERAIS,2018).

Entre os objetivos inclusos na meta 9 do PEE, também temos os seguintes tópicos a serem assegurados para a EJA:

- 9.1 – Assegurar a oferta pública e gratuita da EJA a quem não teve acesso à educação básica ou a quem não a concluiu na faixa etária de escolarização obrigatória.
- 9.2 – Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na EJA.
- 9.3 – Implementar políticas públicas permanentes de alfabetização de jovens e adultos, assegurada a continuidade da escolarização básica em horários apropriados, conforme demanda, de forma a incentivar a continuidade dos estudos.
- 9.4 – Realizar chamadas públicas regulares para a EJA, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e organizações da sociedade civil.
- 9.5 – Implementar programas suplementares de transporte, alimentação e assistência à saúde, incluindo o atendimento oftalmológico e o fornecimento gratuito de óculos para atendimento a estudantes da EJA.
- 9.6 – Assegurar, em regime de colaboração, nos estabelecimentos penais, a oferta de EJA nas etapas de ensino fundamental e médio às pessoas privadas de liberdade, promovendo, também, a formação específica de docentes e a implementação de diretrizes nacionais para essa modalidade de educação.
- 9.7 – Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores de EJA, nos diversos espaços educativos em que seja oferecida essa modalidade de educação, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses estudantes.
- 9.8 – Considerar, nas políticas públicas de EJA, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção do acesso e da permanência na educação formal, à superação do analfabetismo e ao acesso a cursos técnicos e a atividades recreativas, culturais e esportivas.
- 9.9 – Incentivar as instituições de educação superior e os institutos de pesquisa a desenvolverem estudos capazes de oferecer subsídios ao esforço de universalização do alfabetismo e de criação de mecanismos de acesso aos diversos níveis subsequentes da escolaridade.

É possível observar que, o propósito do Plano Estadual de Ensino de Minas Gerais, garante à Educação de Jovens e Adultos, metas importantes que deveriam na prática serem atingidas nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Portanto, a atual pesquisa,

buscou, através das observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, analisar se as escolas Estaduais de Ouro Preto que oferecem EJA, estão de fato, seguindo o PEE para que, dessa forma possam assegurar os direitos dos alunos e das escolas que recebem esses alunos.

O PEE de Minas Gerais busca também:

Desenvolver modelos de atendimento voltados à complementação e à continuidade do atendimento escolar na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – para pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, por meio da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, trabalho, assistência social e direitos humanos e em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. Viabilizar a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, de tecnologia assistiva, culturais e literários que atendam às especificidades formativas dos públicos da educação especial e da EJA, de estudantes do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e de estudantes em situação de itinerância e de privação de liberdade. Institucionalizar políticas públicas permanentes de EJA que proporcionem a continuidade da escolarização para a população que esteja fora da escola e com defasagem idade-série, associadas a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial.

Quanto à divulgação das chamadas por matrículas e oferta de vagas, permanência dos alunos, e formação continuada, o documento assegura que é necessário:

Realizar chamadas públicas para EJA com divulgação nos meios de comunicação.
 8.7 – Implementar protocolos de proteção social para combater o absentismo e a evasão dos estudantes da EJA, considerando a influência dos fenômenos de discriminação nesse processo.
 8.8 – Promover a formação continuada de educadores de jovens e adultos, com vistas a aprimorar a sua atuação conforme o perfil desse público e dos segmentos sociais aos quais pertençam.
 8.9 – Promover a EJA do campo, articulada à qualificação social e à qualificação profissional, de forma a contribuir com o desenvolvimento sustentável do campo.
 8.10 – Fomentar a criação de metodologias que atendam às necessidades da EJA do campo, observados os referenciais teóricos sobre o desenvolvimento sustentável do campo e a articulação com o mundo do trabalho.

Todas as metas elaboradas e aprovadas pelo Plano Estadual de Ensino de Minas Gerais nos mostram que há uma preocupação específica com a Educação de Jovens e Adultos no Estado. Mostra-se necessário movimentações que assegurem não apenas a entrada e permanência desses alunos na escola, mas também uma formação profissional que possa inserir esses alunos no mercado de trabalho. Além disso, há uma preocupação quanto à formação dos professores que atuam na EJA, sendo necessário uma especificidade para lecionar nessa área.

Traremos agora mais, traremos o Plano Municipal de Educação do município de Ouro Preto-PME, que, não se distancia muito das metas estabelecidas pelo PEE para a EJA.

3.3 As Políticas Públicas para a EJA em Ouro Preto

O Projeto de Lei nº 21/201, aprova o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 (dez) anos, em cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. De acordo com o PME, o objetivo é “buscar relacionar o sistema escolar com a comunidade e responder às aspirações e necessidades, de acordo com o diagnóstico até então documentado por fontes apropriadas” (OURO PRETO, 2015). A elaboração do PME, busca articular as esferas municipal, estadual e federal envolvendo os segmentos organizados da sociedade civil junto com a comunidade escolar.

Para a elaboração do Plano, o município de Ouro Preto convocou a população num processo pedagógico de aprendizagem e de decisões políticas, com o objetivo de pautar todas as exigências esperadas para um melhor desenvolvimento educacional e inclusão social. Portanto, ao elaborar as metas e estratégias, é importante destacar que, para alcançar os resultados esperados é necessário uma mobilização e participação ativa e responsável de toda sociedade e comunidade escolar.

O Plano Municipal de Educação de Ouro Preto assegura metas e estratégias bastante semelhantes às do Plano Estadual de Educação, entre elas podemos destacar a meta 9 citada no PEE de Minas Gerais:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três e meio por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Dessa forma, podemos ver também nas metas do PME a seguir, as mesmas esperadas pelo PEE:

9.1) Assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria; 9.2) Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com Ensino Fundamental e Médio incompletos, a fim de identificar a demanda ativa por vagas na Educação de Jovens e Adultos; 9.3) Implementar ações de Alfabetização de Jovens e Adultos com garantia de continuidade da Escolarização Básica; 9.4) Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes

federados e em parceria com organizações da sociedade civil; 9.5) Realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade; 9.6) Executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde; 9.7) Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; 9.8) Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses alunos; 9.9) Estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos; 9.10) Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; 9.11) Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

É possível compreender que tais objetivos são importantes para atender às necessidades do município, porém, vale destacar que, cada município, devido à suas particularidades, deveriam estipular metas e estratégias diferenciadas ao perfil da comunidade local.

O documento destaca que, ao elaborar o PME, foi levado em consideração a heterogeneidade e a complexidade dos cidadãos/educandos, pois os mesmos demandam diferentes estratégias de planejamento e de intervenção para que os objetivos e as metas sejam alcançadas em favor de todos. Mas ao constatar tantas semelhanças entre o Plano Municipal e Estadual, a questão que fica é se o município de fato fez uma análise das necessidades locais para a EJA e se a comunidade escolar e população fizeram parte da elaboração do PME. Essas dúvidas poderão ser sanadas, ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa e, assim, compreender melhor como se estabelecem as Políticas Públicas para a EJA no município, no estado e no Brasil, e se de fato, elas atendem às necessidades dos educandos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos os caminhos utilizados para a realização da pesquisa. Apresentaremos o campo, as escolas participantes, o tipo de abordagem, os instrumentos e procedimentos escolhidos. O referencial metodológico no qual fundamentamos este trabalho baseia-se nas reflexões de Minayo (2002); Lüdke e André (1986); Godoy (1995); Gil (2008); Lakatos e Marconi (2003) e Triviños (1987), por considerá-los referência na área.

4.1 O campo da pesquisa

O campo de investigação escolhido para desenvolver a pesquisa foi a cidade de Ouro Preto, município histórico onde nasci, cresci e moro atualmente. Está localizada a 96km da capital mineira, Belo Horizonte, e é considerada Patrimônio Cultural da Humanidade.

A história de Ouro Preto tem sua origem nos fins do século XVII e princípio do século XVIII, com a vinda dos exploradores de ouro e pedras preciosas. Os bandeirantes paulistas, enfrentando as florestas, rios, doenças e índios, penetraram pelo interior do país a procura de riquezas minerais. O bandeirante paulista Antônio Dias tinha notícias da região do Itacolomy e chegou nas terras em 23 de junho de 1668. De forma muito rápida, surgiram as primeiras fixações humanas, fazendo com que o local recebesse o nome de Arraial das Minas Gerais. (OURO PRETO, 2019).

O ouro encontrado estimulou a vinda de pessoas de todos os cantos do país. As primeiras coletas de ouro, misturado ao vanádio, é chamado de “ouro preto”, que virou moeda e fortaleceu a economia, favorecendo a expansão urbana, com construções e residências. Dessa forma, o Arraial, em 08 de julho de 1711, é elevado à categoria de Vila e recebe a denominação de Vila Rica de Albuquerque pelo então governador da Capitania das Minas, Antônio Albuquerque Coelho, que logo passou a ser chamada apenas de Vila Rica.

O nome Ouro Preto foi adotado em 20 de maio de 1823, quando a antiga Vila Rica foi elevada à cidade. Com a Independência do Brasil, a cidade torna-se a capital de Minas até 1897, porém por não apresentava alternativas viáveis ao desenvolvimento físico urbano, perdendo posição e população. Calcula-se que cerca de 12 mil pessoas, funcionários públicos e familiares, transferiram-se para o antigo Curral Del’Rey, onde uma nova cidade, Belo Horizonte, planejada e espaçosa, estava sendo preparada

Segundo Werkema (2018) Ouro Preto foi declarada Monumento Nacional em 1933, mas são os modernistas brasileiros, os responsáveis por relançar a cidade no cenário cultural brasileiro, quando redescobrem que na velha Vila Rica encontravam-se as raízes de uma cultura original brasileira. Conforme Werkema,

[...] Ouro Preto, cidade para se contemplar, encanta já ao primeiro olhar por seu conjunto urbanístico, de feição colonial luso-brasileiro Setecentista, ainda bastante preservado e homogêneo, pelo traçado de suas ruas íngremes e tortuosas, becos e ladeiras, seus casarões e as técnicas construtivas, suas fachadas, seus vãos e ornatos, as igrejas nos altiplanos, dominantes sobre o casario por suas torres sineiras elevadas. (WERKEMA, 2018, p. 15).

Em 1938 a cidade é tombada pelo IPHAN e em 1980 é declarada Patrimônio Cultural da Humanidade, pela UNESCO.

Ouro Preto acumulou fatos históricos relevantes à construção da memória nacional. Entre eles, destacamos:

- 1708: Guerra dos Emboabas. Atrito entre paulistas e “forasteiros” atinge o ponto alto no distrito de Ouro Preto, Cachoeira do Campo;
- 1720: Revolta liderada por Filipe dos Santos. É o motim contra o Quinto da Coroa Portuguesa;
- 1789: Inconfidência Mineira. Confabulação entre determinados segmentos da sociedade mineradora de então para tornar Minas livre do jugo português⁸.

O município possui uma população estimada em 2018 de 73.994 pessoas, segundo os dados do IBGE. Apesar da cidade preservar seu centro histórico com casarões centenários, alguns bairros mais distantes mantêm uma estrutura mais moderna com Universidade, Instituto Federal, prédios pequenos e alguns comércios maiores.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada, a partir da união das Escolas de Farmácia (pioneira no ensino de Farmácia desvinculado das Faculdades de Medicina no país) e Escola de Minas (pioneira em estudos geológicos, mineralógicos e metalúrgicos), em 21 de agosto de 1969. Desde então, a instituição expandiu-se ganhando novos cursos, profissionais, espaços e alunos. Atualmente, oferece quarenta e dois cursos,

⁸As informações referentes à história de Ouro Preto foram extraídas dos sites: <https://ouopretocultural.com.br> e <https://ouopreto.mg.gov.br>.

distribuídos em três *campi*: o *campus* de Ouro Preto; o *campus* de João Monlevade e o *campus* de Mariana (UFOP, 2019).

A cidade recebe muitos turistas com intuito de conhecer a história ouro-pretana, uma vez que, ela faz parte da construção da história desse país. Além disso, Ouro Preto recebe inúmeros estudantes em busca de formação superior, fazendo a economia local girar por influência desses alunos e em decorrência do turismo local.

4.2 As escolas participantes

A escolha das escolas para realização da pesquisa foi baseada em todas as instituições que oferecem a modalidade EJA nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pesquisa foi constituída por duas escolas estaduais, a Escola Estadual “Desembargador Horácio Andrade” e a Escola Estadual de Ouro Preto, e duas escolas municipais, Escola Municipal “Monsenhor João Castilho Barbosa” e Escola Municipal “Professora Haydeê Antunes” da cidade de Ouro Preto.

Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade

A Estadual “Desembargador Horácio Andrade” está localizada na Rua Desidério de Matos, S/Nº no Alto das Cruz, bairro periférico de Ouro Preto. Leva esse nome em homenagem a um grande homem de intensa generosidade para a comunidade, pois tinha o desejo de transformar e incentivar a educação. Foi criada em 12 de junho de 1922 e, como naquela época não havia prédio próprio, funcionava em casas particulares com o nome de Escola do Alto da Cruz. Em 1951 foi denominada Escolas Reunidas “Desembargador Horácio Andrade” funcionando ainda em casas e prédios particulares. A partir de 1966 começou a funcionar em prédio próprio, no local onde se encontra atualmente. (OURO PRETO, 2012).

Tempos depois, pelo decreto nº. 4014 de 09/03/1982, foi criada a extensão de séries na Escola Estadual “Desembargador Horácio Andrade”, iniciando com 3 turmas de 5º série, e em 1983 iniciou-se uma reforma de ampliação para que, posteriormente, funcionasse, em 1984 o 2º Grau com as habilitações de Magistério de 1º à 4º série e Técnico em Enfermagem. O curso de Enfermagem teve sua última turma concluinte em 1988, e o curso de Magistério, devido às

implantações de mudanças no Ensino Médio, foi transferido para a Escola Estadual “Dom Velloso”.

A escola manteve o Ensino Médio Regular, porém em 1998, depois de muita luta, a escola, em nome da nucleação, perde o Ensino Médio e ganha o projeto “Acertando o Passo”. Esse projeto foi desenvolvido em 1998 com a conclusão de 28 alunos e em 1999 com 58 alunos concluintes.

No ano de 1999, a comunidade escolar consegue sensibilizar os dirigentes e retornar com o Ensino Médio e conquistar o Projeto “Caminhos da Cidadania” que tinha o objetivo de possibilitar àqueles que, por diversos motivos, não concluíram o 2º Grau em tempo hábil, começando com o 1º e 2º períodos.

A Escola “Estadual Desembargador Horácio Andrade” atendeu em 2010 um total de 830 alunos do 1º ao 9º ano, 265 alunos do Ensino Médio, 234 da Educação de Jovens e Adultos e 31 alunos do curso TEC/EJA (Gestão de Pequenas Empresas) totalizando 1.360 alunos divididos em três turnos. Atualmente, a escola funciona com 1 diretora, 3 vice-diretoras, 4 especialistas, 1 secretária, 7 auxiliares de serviços gerais, 105 professores, 3 bibliotecárias, 1 técnico em contabilidade e 2 professores do tempo integral (OURO PRETO, 2012).

A escola apresenta um serviço adequado aos jovens e adolescentes, sendo que seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi 5.0 em 2017 e, pelo número elevado de alunos, é notável a importância da escola para a comunidade. Em minha primeira visita à escola, os funcionários foram bastante prestativos e atenciosos, demonstrando grande interesse em contribuir com a pesquisa⁹.

Escola Estadual de Ouro Preto

A Escola Estadual de Ouro Preto, está localizada à rua Simão Lacerda, no bairro Bauxita. Neste bairro, está localizada a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, o Instituto Federal de Minas Gerais, e pelo fato de ser um bairro afastado do centro histórico, possui uma estrutura mais desenvolvida, com muitos comércios e prédios.

A Escola surgiu a partir do PREMEX – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, que foi criado pelo presidente da república, Artur da Costa e Silva, em 26 de

⁹ Histórico retirado do Projeto Político Pedagógico da escola.

dezembro de 1968. O PREMEM tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento quantitativo e o aperfeiçoamento do ensino

De acordo com os critérios de prioridades estabelecidos pelo PREMEM, foi implantado o Ginásio Polivalente de Ouro Preto em 21 de abril de 1972. Para a construção do Ginásio Polivalente, a comunidade de Ouro Preto assumiu uma parte através da Prefeitura Municipal, que se encarregou das construções externas. O Ginásio Polivalente funcionava em dois turnos, dando assistência geral ao aluno, que tinha aula regular em um turno e estudos individuais em outro, permanecendo os professores na escola o dia todo, perfazendo uma carga horária de 44 horas semanais e um salário condigno, correspondendo a mais ou menos dez salários mínimos na época. A aprovação do aluno era por semestre (OURO PRETO, 2014).

Terminando o convênio entre governo do Estado de Minas Gerais, MEC e USAID¹⁰, com a impossibilidade de manter essas escolas e elevar as outras ao mesmo nível dessas, as Escolas Polivalentes passaram a integrar-se à rede de escolas Estaduais tradicionais. Em 15 de outubro de 1974, o Ginásio Polivalente de Ouro Preto passou a se chamar Escola Estadual Polivalente, e mais tarde Escola Estadual de Ouro Preto. Durante esse período a escola passou a receber orientações da Secretaria de Estado de Educação – SEE. Em 1974 o PREMEM deixou de existir (OURO PRETO, 2014).

A escola passou a atender a partir de 1989 o Ensino do 2º Grau, sendo oferecido também o curso técnico de contabilidade, que vigorou até 1998. Neste mesmo ano, foram implantados, pelo Estado nas escolas estaduais, o projeto “Acertando o Passo” e “A Caminho da Cidadania”. Em 2002 funcionou a última turma desses projetos.

Em 2005 foi implantado o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender. Em 2008 foi implantado o Projeto Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para os alunos do Ensino Fundamental.

¹⁰ USAID -United States Agency for International Development é acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. Fonte: <http://www.educabrasil.com.br/>.

Atualmente, a escola conta com turmas do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos), Ensino Médio Regular, e EJA – Educação de Jovens e Adultos, Projeto de Tempo Integral, e cursos Técnicos de Administração e Informática para internet.

Escola Municipal “Monsenhor João Castilho Barbosa”

A terceira escola visitada foi a Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa. Entre as quatro escolas, essa é a que menos possui dados e informações sobre sua história. Está localizada na Rua Prefeito Washington Araújo Dias, nº26, no bairro Barra. Este bairro é tranquilo, bem próximo ao centro, possui alguns comércios pequenos e residências ao redor. Leva o nome Monsenhor João Castilho Barbosa em homenagem ao “Padre João”, vigário por mais de 50 anos na Paróquia Nossa Senhora do Pilar.

A escola foi fundada em 13 de março de 1965, como Escolas Reunidas Monsenhor João Castilho Barbosa. Em 12 de novembro do mesmo ano, foi transformada em Grupo Escolar Monsenhor João Castilho Barbosa. Entre 1965 a 1983 atendia apenas aos alunos da pré-escola até o 4º ano, mas em 1977 a escola foi ampliada e em 1984 começou a atender até a 8ª série (OURO PRETO, 2015).

A escola pertencia ao Estado e foi municipalizada em 1998. No final do ano de 1999, a escola começou a ter sérios problemas na sua infraestrutura, assustando a todos porque as paredes e telhados corriam risco de desabamento. Em 2000 a escola foi quase totalmente reconstruída e atualmente atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (OURO PRETO, 2015).

No quadro de funcionários, a escola conta com professores, funcionários e um total de 418 alunos. Seu IDEB foi 6.5 em 2017, o melhor índice das quatro escolas que fazem parte dessa pesquisa.

Escola Municipal “Professora Haydeê Antunes”

A escola Municipal Professora Haydeê Antunes, está localizada à Rua Hum, s/n, no bairro Cruz dos Monges (Vila Alegre), distrito de Cachoeira do Campo, município de Ouro Preto- MG.

Criada pelo decreto municipal nº 46 de 21/11/1974, oferecendo o ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), funcionou, desde esta época até o ano de 1978, na Capela de São Sebastião, no referido bairro Cruz dos Monges, hoje conhecido como Vila Alegre. No ano de 1979, passou

a funcionar em prédio próprio, no mesmo endereço citado acima, com uma sala de aula, cantina e banheiros (OURO PRETO, 2011).

Em 1981 a escola foi ampliada com a construção de mais uma sala de aula, atendendo nesta época, 55 alunos de 1ª a 4ª série do 1º grau. No ano de 1983 foi autorizada a extensão gradativa de turmas do 1º grau (5ª a 8ª série). Em 1994 a inauguração do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança ao Adolescente) Felipe dos Santos, no referido endereço já citado, a Escola Municipal Haydeê Antunes passou a integrar um dos subprogramas desta unidade, ocupando as instalações do prédio que, os alunos de 1º ao 9º ano do 1º grau, desta escola, passaram a contar com quinze salas de aula, biblioteca, laboratórios de Ciências e Informática, auditório, sala de vídeo, secretaria, coordenação, sala dos professores, ginásio esportivo, banheiros, refeitório, cozinha. Para atender os alunos da Educação Infantil e Creche, do berçário ao 2º período, a escola passou a contar com seis salas de aula, todas com banheiro, berçário, apoio pedagógico, secretaria, parquinho, cozinha, refeitório, salas de vídeo e a biblioteca (OURO PRETO, 2011).

Segundo o PPP da escola, a portaria do Conselho Estadual de Educação/MG nº 474/97 autorizou a extensão da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental a partir de 1997 e o parecer 027/98 de 18 de junho de 1998 validou todos os atos referentes ao período de 10/02/1993 a 10/03/1997 que tratava da vida escolar dos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

- Conforme portaria nº 354/795 – 30/03/65 – Autorização de suplência;
- Em 18/06/2003 – Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme disposto no artigo 43 da resolução CEE nº 449/02, parecer CEE nº 372/03 de 16/05/2003 e orientações encaminhadas através do ofício-circular SOE/DOAE nº 010 de 30/05/2003;
- Portaria nº 06/2004 - ficou autorizado o funcionamento da Educação Infantil-Creche e Pré- escola na Escola Municipal Professora Haydée Antunes;
- Em 06/02/2003 – institui a lei nº 11.274, o Ensino Fundamental de 9 anos.

4.3 Os instrumentos escolhidos

Apresentaremos a seguir os procedimentos metodológicos que foram determinantes para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa. Minayo afirma que a “metodologia é o

caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2002, p. 16). A escolha da metodologia conduz o pesquisador a uma aproximação com o objeto de estudo, e cada método tem suas características, que se adequam às particularidades da pesquisa, dos objetos e dos propósitos da investigação. Lüdke e André (1986) afirmam que o pesquisador desenvolve três etapas na investigação: exploração, decisão e descoberta. A primeira fase é a seleção e definição do problema e a escolha do local onde será feito o estudo, para estabelecer um primeiro contato com o campo. Através da definição do campo, dos sujeitos e do problema em questão que será investigado, é importante escolher qual processo metodológico se adequa melhor aos objetivos que se queiram chegar.

Para Lüdke e André (1986) é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores de educação têm pela escolha das metodologias de pesquisa qualitativa. Desse modo, tendo em vista que a pesquisa se baseia no estudo da realidade de um determinado grupo de pessoas, seus valores, crenças e relações sociais, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa. Como apresenta Minayo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado como por exemplo os valores, motivos, aspirações, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21).

Lüdke e André completam que, na abordagem qualitativa:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Por isso, o campo de pesquisa escolhido foram as duas escolas estaduais e as duas escolas municipais que oferecem a modalidade EJA no município de Ouro Preto, local em que foi observado e coletado informações importantes para o andamento da investigação, valorizando o contato direto com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Para Godoy (1995, p. 62), “o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”. O autor ainda completa que os pesquisadores qualitativos se preocupam não apenas com os resultados, mas também com o processo da pesquisa, pois o interesse está em verificar como

determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias, “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p. 63).

Como dito anteriormente, a escolha do município de Ouro Preto como campo de pesquisa se justifica pelo fato de ser a cidade onde nasci, cresci e moro atualmente. Além disso, apesar da cidade possuir vários cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade Federal de Ouro Preto, as pesquisas relacionadas à Educação, e especificamente à EJA, não são muito exploradas nas escolas do município.

Inicialmente visitamos as escolas e formalizamos o convite para a participação nesta investigação mediante o termo de consentimento livre e esclarecido (APENDICE D) e a carta de apresentação ao diretor da escola (APENDICE E). Lakos e Marconi (2003, p. 199) afirmam que “o pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração”. Além disso, é importante estabelecer um ambiente confiável, onde o entrevistado possa falar de forma natural e espontânea.

Dessa forma, alunos e professores foram convidados a expor suas opiniões quanto à satisfação com a qualidade do ensino da EJA (currículo, espaço físico e material didático). Aos pedagogos das escolas, questionamos quais critérios utilizam para disponibilizarem as vagas aos educandos, quais os recursos do Estado e do município destinados à modalidade EJA e como esses recursos são utilizados nas escolas em que coordenam. Foram escolhidos, quatro professores, quatro alunos e três pedagogas, sendo que, uma delas atua em duas escolas da rede municipal.

Coletamos as informações dos participantes por meio do questionário e analisamos o seu perfil como forma de conhecermos melhor quem são os nossos entrevistados e utilizamos como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. “Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 2008, p. 110).

Outros autores definem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). Segundo Minayo, a “entrevista não significa uma técnica despreziosa e neutra, uma vez que se

insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (2002, p. 57).

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no campo das ciências sociais. Muitos pesquisadores, sociólogos, pedagogos, psicólogos, utilizam essa ferramenta não apenas para coletar dados, mas também para atingir objetivos voltados para o diagnóstico e orientação.

Gil (2008) aponta algumas vantagens da entrevista como técnica de coleta de dados que justificam a minha escolha por esse método, para essa pesquisa, entre elas temos a aquisição de um maior número de respostas, que no questionário seria menor; a flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista e compreender a expressão corporal do entrevistado, a tonalidade de voz e entonação nas respostas.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa e exige alguns cuidados. A elaboração e o planejamento do roteiro seguiram uma lógica que facilitou o alcance dos objetivos da pesquisa. Portanto, antes de iniciar as entrevistas, elaboramos um roteiro específico para alunos (APENDICE A), professores (APENDICE B), e pedagogos (APENDICE C), com perguntas direcionadas que contribuíssem com a coleta dos dados. As perguntas foram elaboradas conforme o tipo da entrevista, obedecendo ao roteiro preestabelecido e deixando o participante livre para poder falar à vontade e auxiliando com outras perguntas, entrando em maiores detalhes.

Para o registro das respostas, o instrumento utilizado foi o gravador. Para Godoy (1995, p. 62):

No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Os detalhes mais importantes foram anotados no momento da entrevista, para garantir maior veracidade das informações, pois a “anotação posterior apresenta duas inconveniências: falha de memória e/ou distorção do fato, quando não se guardam todos os elementos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 200). A transcrição das entrevistas foi realizada exatamente como pronunciado pelo entrevistado, evitando resumi-las, e anotando todas as observações quanto aos gestos e atitudes. Terminamos a entrevista com um ambiente de

cordialidade, da mesma forma que foi iniciada. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que é importante que a entrevista mereça aprovação de quem vai colaborar.

Segundo Gil (2008), a entrevista é a mais flexível das técnicas de coleta de dados, pois podem ser definidos diferentes tipos de entrevistas em função do seu nível de estruturação. Portanto, optamos pela escolha da entrevista semi-estruturada, “pois a ao mesmo tempo que ela valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõe perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (MINAYO, 2002, p. 58).

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que ao longo da entrevista oferece amplo campo de interrogativas, surgindo novas hipóteses na medida em que recebe as respostas do entrevistado. Acreditamos que entrevista semi-estruturada se ajusta aos nossos interesses de inserção na coleta de dados dessa pesquisa.

4.4 A análise de dados

A metodologia utilizada para análise dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas foi baseado no método de Análise de Conteúdo. Bardin define o termo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise dos dados fundamenta-se nos três princípios ressaltados por Bardin (1977): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a organização do material. Considerando que utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, na pré-análise obtivemos as respostas dos entrevistados e as observações e anotações feitas através do contato com o campo e com os sujeitos. Traçamos o perfil dos entrevistados e constatamos que, todas as pedagogas são do sexo feminino e atuam na EJA entre um a sete anos. Entre os docentes foram entrevistados três professores do sexo feminino e um do sexo masculino, com experiência na EJA entre 3 a 20 anos. É importante mencionar que o critério utilizado para escolha dos professores, foi o tempo de atuação na EJA. Optamos por professores que possuam mais experiência na área. Os alunos tinham entre 19 e 53 anos, um do sexo masculino e três do sexo feminino, o critério utilizado para escolha destes alunos foram aqueles que cursavam diferentes segmentos, como Ensino Fundamental anos finais, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio.

Na segunda fase, exploração do material, o corpus é submetido a um estudo mais aprofundado, as entrevistas foram transcritas, as respostas foram classificadas e analisadas. Na fase da interpretação referencial, fizemos a reflexão do objeto de estudo, embasando nos materiais coletados, estabelecendo relações com o campo de pesquisa e a realidade dos sujeitos entrevistados. Nesse momento foi possível fazer conexões das ideias, chegando às propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Portanto, na segunda fase dessa pesquisa, transcrevemos as entrevistas e as separamos por categorias (currículo, material didático, espaço físico e oferta de vagas) e indicadores das falas dos entrevistados. Posteriormente, fizemos as análises de cada uma das categorias, apresentando as falas, analisando e refletindo sobre o posicionamento de cada um dos participantes, relacionando-as com o referencial teórico dessa pesquisa.

As entrevistas possibilitaram atingir os objetivos dessa e compreender de forma mais ampla e aprofundada as questões estruturais e políticas da EJA. A seguir, traremos nossas análises e reflexões acerca do que foi investigado nas escolas do município de Ouro Preto.

5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados que foram obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores, pedagogos e alunos da Educação de Jovens e Adultos, no município de Ouro Preto. Inicialmente, apresentaremos o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, obtidos por meio de questionário. Em seguida, traremos as análises das falas dos entrevistados, em relação à estrutura física das escolas, o material didático, o currículo e, por fim, uma análise da oferta de vagas oferecidas pelas escolas estaduais e municipais nesta localidade.

Para as interpretações dos dados, é importante relembrar os objetivos principais dessa pesquisa que são: investigar como a Educação de Jovens e Adultos é ofertada nas escolas, considerando, o espaço físico, currículo e material didático sob o olhar dos educandos, docentes e pedagogos e analisar, através do site do INEP, a demanda de matrículas na EJA no município de Ouro Preto, relacionando esses dados com as falas dos pedagogos (as) e alunos (as) em relação à oferta de vagas.

5.1 Quem são os participantes da pesquisa

A seguir temos um quadro detalhado do perfil dos nossos professores entrevistados, o que contribui para nossas análises.

Quadro 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSOR (A).

	Gênero	Formação	Tempo de formação	Série em que atua na EJA	Tempo em que atua na EJA
Professor A.F.E.M	Masculino	Matemática (UFOP)	16 anos	Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.	16 anos

(Continua)

Quadro 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSOR (A).

(Conclusão)

	Gênero	Formação	Tempo de formação	Série em que atua na EJA	Tempo em que atua na EJA
Professora A.I.F	Feminino	Ciências (UFMG)	46 anos	Ensino Fundamental anos finais	20 anos
Professora E.M	Feminino	Pedagogia (UNIPAC) Letras	11 anos	Ensino Médio	5 anos
Professora A.I	Feminino	Pedagogia (UNIPAC)	16 anos	Fundamental anos iniciais	3 anos

Fonte: a autora.

Ao analisar o perfil dos professores, observamos que entre os quatro docentes que foram entrevistados, apenas um era do sexo masculino. Gatti e Barreto (2009) afirmam que 77% dos cargos de profissionais de ensino no Brasil são ocupados por mulheres, além disso as autoras ressaltam que a feminilização da docência não é recente, “a própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.162).

Em relação à formação dos professores (as), observamos que nenhum teve formação específica na área de Educação de Jovens e Adultos. O professor E.M 1 relata que nem opção de disciplina eletiva ele tinha no seu curso na época da sua graduação.

Não, não tem, nenhum curso te prepara, a não ser esses projetos que eu entrei que tive a oportunidade de ser convidado, de participar de grupo de pesquisa, e aí foi emendando projeto de extensão todos eles voltados para EJA, mas não tem curso específico, o curso não te prepara, apenas esses projetos. Nem eletiva tinha na minha época. (Professor A.F. E. M).

Dessa forma, perguntamos como ele iniciou seu contato com a EJA, já que não havia nenhum curso específico para a área.

Durante a graduação a maioria dos meus trabalhos foi também com adultos, né? Então no primeiro período, trabalhei com Alfabetização Solidária no ICHS com Dona Hebe. Então eu trabalhava com adultos, formando alfabetizadores, e esses alfabetizadores iam para o sertão da Paraíba para alfabetizarem os adultos lá! Então eles vinham e ficavam hospedados aqui, e então voltavam e alfabetizava lá. Eu trabalhava com a matemática, tinham vários outros de outras áreas. Depois com a mudança do governo a universidade não atendia mais o interior da Paraíba,

então começou a atender cidades mais próximas. Depois as verbas foram acabando e então o projeto acabou. Mas era muito bacana, muitos vinham para o projeto sem serem professores, ficavam um mês e voltavam para alfabetizar lá. Alguns até acabavam virando professores mesmo. Eram cidades que eu nem sabia que existia Pilar, Juripiranga, Pedras de Fogo... Mas eu comecei na universidade meu contato com EJA, e nunca parei, assim que eu formei, passei no concurso e já vim pra cá, pude escolher e escolhi a EJA, já estou aqui há 16 anos. (Professor A.F. E. M).

A professora A.I. F, também explica que não houve curso específico para atuar na EJA, e relembra que começou seu contato com a modalidade quando seu marido trabalhava na Alcan e a empresa iniciou a Educação de Jovens e Adultos para melhorar a escolarização de seus funcionários.

A Alcan em 1992 começou um curso de EJA, ele foi montado pela Alcan, pois ela queria melhorar a escolaridade dos funcionários, na sede da Alcan, e meu marido era funcionário da Alcan e ele que foi designado para montar esse curso, eu acompanhei esse curso, toda a preparação junto com a prefeitura, que oferecia profissionais e Alcan oferecia os materiais e salas de aula, junto com Sesi e uma parte da fundação Roberto Marinho. Quando foi 99 veio pra cá, porque, é, fazia parte da proposta que o curso não serviria só aos funcionários da Alcan, mas também á comunidade, e lá em Saramenha muitos tinham dificuldade de participar, por isso veio pra cá. Aqui foi a primeira escola a ter EJA em Ouro Preto. Mas em relação à formação, no banco do Brasil eu tive cursos muitos bons para o ensino de adulto, mas eu aprendi muito aqui na EJA dentro de sala de aula, com livros do Leôncio, orientação da Fernanda Oliveira, professor Jardimino que tem um livro com Regina, e com Célia, fiz uma disciplina com ela a mais tempo. Posso considerar que foram 50 anos de vida profissional, mas eu aprendo aqui mesmo, na sala de aula. (Professora A.I.F).

A professora E.M afirma que nunca teve curso específico para trabalhar na EJA e que nem mesmo em seu curso de graduação teve contato com a modalidade.

Conheci a EJA apenas quando comecei minha jornada aqui na escola. Antes, eu tinha sim, ouvido falar, eu conhecia a modalidade, mas contato com alunos e professores, né? Conhecer mesmo a EJA, como é sua forma de atuar mesmo só aqui dentro da escola. (Professora E.M).

Por fim, a nossa quarta professora entrevistada, assim como os outros professores (as), também afirma que não houve preparo para atuar na EJA, porém, já conhecia a modalidade.

Eu conhecia a EJA, ouvia falar bastante pelos corredores, né, da escola, e tal, mas eu sabia que eram alunos e uma didática mais específica, a gente quando tem contato com professores que trabalham na EJA a gente conversa, troca informação, mas eu realmente nunca fui a nenhum curso, eu nem sei se tem mesmo, porque eu nunca fui convidada ou ouvi falar. (Professora A.I).

A formação dos professores é uma questão importante e sempre foi debatida nas pesquisas em educação, porém, a formação para atuar na EJA é ainda mais complexa. Segundo Jardimino e Araújo (2014), “a educação de adultos sempre foi realizada de maneira informal”, assim, para atuar na EJA, não era necessário uma formação específica, inclusive, até nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos, continua não exigindo uma formação específica para que os professores possam lecionar. Para Arroyo:

[...] podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil. (ARROYO, 2006, p. 18).

Dessa forma, professores continuam chegando à EJA despreparados e buscam pelos próprios meios se adaptarem profissionalmente às exigências que a Educação de Jovens e Adultos impõe.

Ainda sobre a formação dos professores entrevistados, três são formados em licenciaturas como Matemática, Ciências, e Letras, outros em Pedagogia. Dessa forma, o professor A.F.E.M atua nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a professora E.M atua também no Ensino Médio e duas professoras lecionam para o Ensino Fundamental, sendo uma para os anos finais e a outra para os anos iniciais.

Um dos requisitos para escolher os professores que seriam entrevistados, foi o tempo em que atuam na EJA. Queríamos professores que soubessem falar melhor da modalidade, baseando-se na sua experiência. Dessa forma, todos os professores entrevistados possuem certo tempo de docência na área, entre três e vinte anos, porém isso não é algo comum, pois, a rotatividade na EJA é grande. Segundo Broilo, “o professor da EJA não possui estabilidade, ele depende da demanda do sistema, fato esse que também contribui para os indicadores da rotatividade dos professores” (2011, p. 40).

Além dos professores (as), entrevistamos também as pedagogas das escolas e criamos um quadro obtendo seus dados para melhor analisarmos o perfil desses profissionais.

Quadro 7 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PEDAGOGO (A).

	Gênero	Formação	Tempo de formação	Tempo em que atua na EJA
Pedagoga EE2	Feminino	Magistério Pedagogia (UNIPAC)	18 anos	7 anos
Pedagoga EE1	Feminino	Magistério Pedagogia (UNIPAC)	30 anos	8 anos
Pedagoga EM 1 -2	Feminino	Pedagogia (UNIPAC)	6 anos	1 ano

Fonte: a autora.

Ao analisar o quadro do perfil das pedagogas, observamos que todas as entrevistadas que atuam na EJA em Ouro Preto eram mulheres. Segundo Gatti e Barreto (2009) as mulheres constituem 92,5% dos estudantes do curso de Pedagogia, além dos outros cursos de licenciatura, exceto na licenciatura em Física, o qual predomina o número de estudantes do sexo masculino.

Assim como os professores, as pedagogas também possuíam um tempo considerável na Educação de Jovens e Adultos, entre sete e oito anos. Porém a pedagoga EM 1-2 atua na EJA há cerca de um ano, inclusive, em duas escolas da rede municipal, ambas as escolas participaram da pesquisa. Em sua fala a pedagoga destaca que sempre trabalhou com outro segmento, e que foi enviada à EJA há pouco tempo, e ainda está se adaptando à nova experiência.

Tenho pouco tempo como pedagoga de EJA, ainda estou me familiarizando com tudo. Sempre trabalhei como pedagoga de ensino fundamental, e leciono em uma escola particular também nesse segmento. São duas escolas que trabalho na EJA, mas a pupila dos meus olhos é trabalhar com crianças, por isso, sempre deixo a critério dos professores como gostariam de trabalhar com os jovens e adultos. Eles estão há mais tempo na EJA, tem mais a contribuir. Mesmo assim eu estou gostando da experiência, mas é bem diferente. (Pedagoga EM 1-2).

Todas as pedagogas são formadas em Pedagogia, algumas mais velhas, também tiveram formação no curso de Magistério, e todas formaram em uma instituição privada. As pedagogas relataram que a formação específica em Pedagogia veio após certo tempo de formação na área da educação. Depois de formarem em magistério e atuarem em sala de aula, resolveram fazer um curso de graduação em Pedagogia. Apenas a pedagoga 1-2, que concluiu sua formação há seis anos, não havia realizado o curso de Magistério antes de sua graduação.

Apesar do tempo de atuação na EJA, as pedagogas não possuem formação específica para atuar com esse público.

A seguir, apresentaremos o quadro com o perfil dos estudantes. Embora tenham sido breves nas respostas, os alunos (as) entrevistados foram solícitos ao relatarem sua trajetória na EJA.

Quadro 8 - CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ALUNO (A).

	Gênero	Idade	Série na EJA
Aluna E.M	Feminino	19 anos	3º série EM
Aluna A.I	Feminino	36 anos	5º ano
Aluno A.F	Masculino	53 anos	7º ano
Aluna A.F	Feminino	26 anos	8º ano

Fonte: a autora.

Iniciamos a nossa procura através dos professores, que indicaram quais alunos seriam interessantes para contribuir com nossa pesquisa. Não estabelecemos critérios para a escolha dos alunos, pois, considerando que os professores conhecem melhor o perfil de seus alunos, acreditamos que aqueles que foram escolhidos pelos professores, seriam os mais indicados a participar da entrevista. A aluna E.M foi a primeira a ser entrevistada. Com 19 anos, ela relata que saiu do Ensino Médio regular e foi para a EJA em busca de uma formação mais rápida, já que havia repetido a terceira série no ano anterior. Depois, conversamos com a aluna A.I, de 36 anos e recém-chegada do município vizinho, Mariana, mas que nasceu e cresceu em um distrito de Mariana. Segundo a aluna A.I, ela não podia estudar para ajudar a mãe, apenas seus irmãos puderam ir à escola.

Lá na roça minha mãe dava a gente comida pra fazer e meus irmãos iam pra escola. Quando eu casei com o “Preto” ele que me incentivou a estudar. (Aluna A.I).

A aluna A.F, de 26 anos, também não pôde concluir sua trajetória escolar, então resolveu retomar seus estudos ao ser incentivada pela família do local onde trabalha.

Eu saí da escola antes de terminar a terceira série. Depois perdi o ânimo de voltar, era difícil estudar, mas hoje eu de dia trabalho em residência e de noite venho pra cá. A Rosângela que me falou da EJA, eu trabalho na casa dela desde 17 anos e ela me ajuda demais, sabe? (Aluna A.F).

O aluno A.F é o único do sexo masculino. Com 53 anos, ele relata que parou de estudar quando era criança e retornou à escola, adulto e mesmo interrompendo a escolarização, ele permanece tentando concluir o Ensino Fundamental.

Eu parei, né, mas parei quando era mais novo né? E depois já grande eu voltei. E agora eu voltei de novo, só que parei foi por mim mesmo. Eu tentei sair algumas vezes, mas na escola eles insistem pra eu ficar (risos). Fui mais por causa da casa, trabalhar, filhos, tem meus netos também, É isso. (Aluno A.F).

Os alunos da EJA constituem um perfil bastante diverso tanto em relação à idade, quanto em características socioculturais, localização da moradia, entre outras características. De acordo com Jardimino e Araújo (2014, p. 164) “em geral são alunos já inseridos no mercado de trabalho, ou que nele ainda espera ingressar”. Mas os alunos da EJA, não buscam somente uma certificação para se manter no mercado de trabalho ou ir em busca de uma profissão, mas também almejam estar nas universidades a fim de se inserir social e profissionalmente.

Os relatos dos alunos quanto à interrupção do processo de escolarização na infância, corrobora com a fala de Jardimino e Araújo, ao afirmarem que as oportunidades dadas às crianças de chegarem e permanecerem nas escolas não são as mesmas, e completam que:

Essa desigualdade aumenta quando nos referimos a educação das pessoas jovens e adultas. O aumento da demanda por essa modalidade de ensino evidencia as marcas da exclusão que observamos no País, hoje considerado um dos mais desiguais da América Latina e região do Caribe no campo educacional. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 165).

Em muitos casos, os alunos da EJA estudaram quando crianças por algum tempo ou alguns anos, mas tiveram que abandonar a escola por diferentes motivos, dado que pode ser confirmado pela fala dos três alunos citados acima. Sendo assim, para retornar à escola, esses alunos tiveram que “romper com barreiras erguidas pelas famílias, pelo preconceito e pela exclusão, transpostas em razão de um grande desejo de aprender” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 164).

As reflexões feitas a partir das vozes dos entrevistados demonstram a relevância em pesquisar a EJA nas escolas do município de Ouro Preto. Torna-se relevante discutir como os participantes da pesquisa enxergam a qualidade de ensino que acontece dentro do ambiente escolar, destinado aos jovens e adultos no município, uma vez que, as falas vão ao encontro

das pesquisas já realizadas em outros locais sobre as falhas que acontecem na modalidade e que ainda permanecem até os dias atuais.

5.2 O currículo da EJA pelo olhar dos professores, alunos e pedagogos

No decorrer desta pesquisa, contextualizamos os aspectos que envolvem o currículo, o material didático, o espaço físico e a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando seus marcos históricos, suas produções acadêmicas, bem como a fundamentação teórica que embasa as nossas discussões. Portanto, falaremos do currículo escolar, buscando através das vozes dos participantes desta pesquisa, analisar como pensam os docentes, professores e pedagogos sobre o currículo para a Educação de Jovens e Adultos.

Durante muito tempo, a organização dos conteúdos e as práticas de ensino na EJA se davam em direção à mesma abordagem utilizada para a educação de crianças e adolescentes de escolas “regulares”. A proposta para a EJA era, e em algumas escolas ainda é, ofertada sob uma perspectiva de compensação pelos anos em que o acesso à escolarização foi prejudicado. Mas um currículo pensado para a EJA não pode ser encarado como uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados, na verdade, ele é um documento que constrói identidades específicas e que deve atender às necessidades desta comunidade. Segundo Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p. 150).

Algumas questões são importantes para determinar um currículo adequado para os alunos da EJA. Uma delas é a garantia da formação integral destes sujeitos, consolidada numa educação capaz de abordar os conhecimentos diversos, habilidades, competências e a construção de atitudes sociais críticas, principalmente, quanto ao exercício da cidadania. Na elaboração de um currículo para a EJA, o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isso porque é na ação do sujeito sobre o mundo e em interação com seus pares que se constrói o conhecimento. Os sujeitos da EJA são ativos e vivenciam diferentes realidades, que quase sempre são duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas.

A educação e o currículo sofreram diferentes processos de transformação, alcançando o entendimento de que a mesma deve considerar as necessidades específicas das práticas curriculares. Paulo Freire (1967) foi um grande incentivador de uma proposta curricular que considerasse a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos, “ele ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA, além disso, marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da EJA que a caracteriza, politicamente, como campo de direitos e, metodologicamente, como modalidade com especificidade” (FEITOSA, 2008, p. 4).

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época. Juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”, como eram conhecidos os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura por ele criados. Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador e educando, no processo de ensino e aprendizagem. (FEITOSA, 2008, p. 34).

Ainda de acordo com Feitosa:

A repercussão da experiência realizada em Angicos levou Paulo Freire a assumir a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Pouco mais de dois meses depois, o Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, extinguiu o Programa e colocava fim à adoção do Sistema Paulo Freire no Brasil. A partir daí, tem início uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos que não conseguem superar o caráter de campanha, tampouco pôr fim ao analfabetismo e à desigualdade social em nosso País. Desde a segunda metade do século passado, até os dias atuais, a Alfabetização de Jovens e Adultos é tratada como campanhas, movimentos e programas e não como política pública. (FEITOSA, 2012, p. 33).

À vista disso, podemos perceber que antes das experiências de Paulo Freire havia uma ausência quanto às preocupações em relação às especificidades da EJA, principalmente quanto ao currículo destinado a esta modalidade de ensino. São anos de ausência em iniciativas que tivessem um olhar mais atento aos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Feitosa:

Essa ausência denota o caráter político do currículo, que não é um documento neutro, mas representa as vozes daqueles aos quais é destinado. A manutenção do analfabetismo foi, e continua sendo, uma estratégia velada das elites para silenciar os oprimidos. Da mesma forma, a ausência de um currículo que coloca o oprimido

em contato com a realidade também favorece as classes privilegiadas e facilita a dominação. (FEITOSA, 2008, p. 8).

Em consequência disso, ouvimos os sujeitos dessa pesquisa com o objetivo de analisar como veem o currículo escolar para a EJA. Embora tenha sofrido grandes mudanças e reflexões quanto à sua proposta, ele ainda não é visto nas escolas como um currículo adequado. Existe na rede estadual de Minas Gerais um currículo padronizado que deve ser utilizado em todas as escolas. A pedagoga EE1 expressa que ela precisa apenas repassar a matriz curricular que já vem pronta para a escola:

Então, o currículo é padronizado, ele vem para todas as escolas, assim como o calendário escolar. Essa matriz tem que ser igual em todas as escolas estaduais. A secretaria de escola tem uma pasta de arquivo de todas as matrizes de todos os segmentos. Ele é padronizado pelo estado e já vem pronto para a escola. (Pedagoga EE1).

Quando questionada sobre a sua opinião quanto a esse currículo, a pedagoga conta que ela não tem opção, somente repassa o que o estado envia, mas reconhece que, muitos professores gostariam que esse currículo fosse ampliado, não só os conteúdos, mas o tempo de escolarização dos educandos.

Eu reconheço que para mim esse currículo não interfere muito, não estou na sala de aula, apenas repasso o que o estado envia, mas reconheço que não é um currículo que atende aos professores, pois, muitos gostariam de participar da construção dele, levando em consideração o perfil dos alunos e as necessidades da escola e os meios que são disponibilizados pra eles. Eles reclamam do tempo, é muito curto mesmo. Ninguém aprende de verdade com poucos meses né? (Pedagoga EE1).

Outra pedagoga do estado também firma que os professores não gostam da proposta curricular para a EJA, mas diz que utilizam o currículo que é determinado pelo estado, ou seja, se foi feito por profissionais da educação, isso significa que eles são aptos para elaborar um currículo adequado.

Aqui os professores costumam reclamar dos poucos meses que eles tem disponível né, mas costumam “enxugar” bastante, e já acostumaram também. Eu, na minha opinião, acho que quem construiu esse currículo tem formação suficiente para saber como ele deveria, ser. Bom ou não eles são aptos para elaborar um currículo adequado. (Pedagoga EE2).

As observações das duas pedagogas vão ao encontro do tempo disponibilizado aos alunos da EJA para cumprirem a série em que estão cursando com os conteúdos que deveriam

ser ensinados. De acordo com as pedagogas, os professores reclamam do tempo que é curto. Dessa forma precisam correr para passar os conteúdos que julgam essenciais, mesmo assim muitos são descartados.

Essa questão do tempo curto disponível para os alunos da EJA pode ser confirmada através da publicação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais do ano de 2019, que atribui carga horária de 4 (quatro) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuída em 20 (vinte) semanas letivas semestrais. No site da Secretaria do Estado de Minas Gerais, encontramos as seguintes informações das matrizes curriculares das escolas estaduais do ano de 2019:

RESOLUÇÃO SEE Nº 4234/2019 Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições previstas no art. 93, §1º, III da Constituição do Estado de Minas Gerais e; CONSIDERANDO o art. 205 da Constituição Federal; RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Parágrafo único. Entende-se por matriz curricular a organização dos componentes curriculares e da carga horária, distribuídos em módulos-aula.

Art. 11 - A Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade de Educação Básica ofertada nas escolas estaduais de Minas Gerais, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria prevista em lei.

§1º - A carga horária diária da Educação de Jovens e Adultos será de 4 (quatro) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuída em 20 (vinte) semanas letivas semestrais.

§2º - A idade mínima para matrícula na EJA é de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.

Art. 12 - A EJA Anos Iniciais será organizada em 04 (quatro) períodos semestrais com carga horária semestral de 400:00 (quatrocentas horas) e deverá seguir a matriz curricular, conforme Anexo IX.

Parágrafo único. O componente curricular Projeto de Vida será registrado no Diário Escolar Digital, estabelecendo a participação e entrega de portfólio pelos estudantes conforme proposta organizada pela escola e orientações da SEE/MG.

Art. 13 - A EJA Anos Finais será organizada em 04 (quatro) períodos semestrais com carga horária de 400:00 (quatrocentas horas) e deverá seguir a matriz curricular conforme Anexo X.

Parágrafo único. O componente curricular Projeto de Vida será registrado no Diário Escolar Digital, estabelecendo a participação e entrega de portfólio pelos estudantes conforme proposta organizada pela escola e orientações da SEE/MG.

Art. 14 - As escolas especiais exclusivas da rede estadual de ensino de Minas Gerais deverão seguir a matriz curricular da EJA Anos Finais das Escolas Especiais, conforme Anexo XI.

Art. 15 - A EJA Ensino Médio será organizada em 03 (três) períodos semestrais com carga horária de 400:00 (quatrocentas horas) e deverá seguir a matriz curricular, conforme Anexo XII. (MINAS GERAIS, 2019).

Nos documentos disponibilizados pela Secretaria do Estado de Educação, temos a carga horária para todos os segmentos, as disciplinas e o número total de aulas. No quadro 9 apresentamos a matriz curricular, para o Ensino Fundamental, anos iniciais.

Quadro 9 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos Iniciais.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Anos Iniciais													
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período			4º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00
	ARTE	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	HISTÓRIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
SUBTOTAL		20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS PROJETO DE VIDA				66:40:00			66:40:00			66:40:00			66:40:00
SUBTOTAL				66:40:00			66:40:00			66:40:00			66:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00
LEGENDA		Dias Letivos:100											
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos											
A/SEM = AULAS SEMESTRAIS		Nº de aulas/dia: 4											
H/S = HORAS SEMESTRAIS		Nº de semanas/semestre: 20											

Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a proposta de uma matriz curricular na EJA, apresenta a seguinte configuração:

Quadro 10 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: anos finais.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Anos Finais													
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período			4º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00
	LÍNGUA INGLESA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	ARTE	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00	5	100	83:20:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	HISTÓRIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
SUBTOTAL		20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS PROJETO DE VIDA				66:40:00			66:40:00			66:40:00			66:40:00
SUBTOTAL				66:40:00			66:40:00			66:40:00			66:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00
LEGENDA		Dias Letivos: 100											
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos											
A/SEM = AULAS SEMESTRAIS		Nº de aulas/dia: 4											
H/S = HORAS SEMESTRAIS		Nº de semanas/semestre: 20											

Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>.

Para os anos iniciais, as séries são divididas em quatro períodos, com 400 horas no total, e 100 dias letivos, a metade prevista para o ensino regular que são 200 dias letivos. Além disso, há um espaço reservado para atividades integradoras, como o Projeto de Vida¹¹. Essas atividades integradoras têm como objetivo o autoconhecimento, planejamento e prática, com o qual o aluno aprende a se conhecer melhor, identifica seus potenciais, interesses e sonhos, e aprende a definir metas e estratégias para alcançar seus objetivos de vida, porém, em nenhum momento durante as entrevistas realizadas, foi mencionado tal projeto pelos professores, alunos e pedagogas.

Para os anos finais os dias letivos e a carga horária são os mesmos dos anos iniciais. As aulas, segundo o quadro 10, têm 50 minutos de duração, porém de acordo com o professor A.F.E.M, as aulas tem duração de 45 minutos, levando em consideração que o tempo não pode se estender muito, pois, os alunos em sua maioria são trabalhadores e chegam na escola já cansados e desgastados pela rotina diária.

Meus alunos chegam muitas vezes atrasados, no segundo horário, eles atrasam por causa do trabalho, outros por causa dos afazeres do dia. Não reclamo, a não ser em época de prova, mas chegam com a “carinha” tão cansada. A gente não estende muito. Vai dando 21h30 a maioria já que ir embora, então a gente coloca as aulas com 45 minutos. (Professor A.F.E.M).

No Ensino Médio, temos a seguinte matriz curricular:

Quadro 11 - MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Ensino Médio.

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00
	LÍNGUA INGLESA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	ARTE	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00

(Continua)

¹¹ Projeto de Vida: É um projeto onde o aluno planeja o que será feito a cada etapa do ano, buscando se organizar estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las.

Quadro 11 - MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Ensino Médio.

(Conclusão)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	QUÍMICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	BIOLOGIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	HISTÓRIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	SOCIOLOGIA	2	40	33:20:00				1	20	16:40:00
	FILOSOFIA				2	40	33:20:00	1	20	16:40:00
SUBTOTAL		20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS PROJETO DE VIDA				66:40:00			66:40:00			66:40:00
SUBTOTAL				66:40:00			66:40:00			66:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00
LEGENDA		Dias Letivos: 100								
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos								
A/SEM = AULAS SEMESTRAIS		Nº de aulas/dia: 4								
H/S = HORAS SEMESTRAIS		Nº de semanas/semestre: 20								

Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>.

Percebe-se que apesar de existir um espaço para atividades integradoras no currículo da rede estadual, os conteúdos não passam de disciplinas que transmitem as matérias como se usa no ensino regular. Como falamos anteriormente, a EJA necessita de um currículo específico, que compreenda o histórico de vida dos seus educandos. Para Oliveira (2009, p. 97):

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Feitosa corrobora com essa afirmativa:

[...] não se pode pensar em currículo como um simples rol de conteúdos fechados em si mesmos que caiba em qualquer realidade e para qualquer público, não importando as necessidades e os desejos do conjunto dos educandos e educandas que deva atender. (FEITOSA, 2008, p. 37).

Na rede municipal, a professora A.I.F afirma que tem autonomia para criar o seu cronograma dos conteúdos que serão trabalhados no início do ano e enviar à secretaria da escola.

Na EJA não recebemos uma matriz curricular. E a escola não desenvolveu ainda um planejamento adequado pra construir essa matriz conjuntamente. Cada professor faz seu planejamento. Infelizmente. Só a sexta legal é planejada

coletivamente. A rotatividade de professores é enorme. E não tem orientação pedagógica também. Parece que estão mais perdidos. (Professora A.I.F).

É importante destacar que, a pedagoga desta escola tem pouco mais de um ano de experiência como coordenadora de EJA e trabalha em duas escolas que fazem parte da nossa pesquisa. Ela se encontra nas duas escolas uma vez por semana. Em sua entrevista, relata que foi enviada para trabalhar com educação de jovens e adultos, mas que nunca teve experiência nessa área, inclusive, prefere o segmento do ensino fundamental, onde trabalha também como professora na rede particular.

Tenho pouco tempo como pedagoga de EJA, ainda estou me familiarizando com tudo. Sempre trabalhei como pedagoga de ensino fundamental, e leciono em uma escola particular também nesse segmento. São duas escolas que trabalho na EJA, mas a pupila dos meus olhos é trabalhar com crianças, por isso, sempre deixo a critério dos professores como gostariam de trabalhar com os jovens e adultos. Eles estão há mais tempo na EJA, tem mais a contribuir. Mesmo assim eu estou gostando da experiência, mas é bem diferente. (Pedagoga EM 1 -2).

Diante da fala da Pedagoga EM 1 -2, podemos observar que ela não foi direcionada a trabalhar na EJA devido às suas experiências na área. Isso pode vir a prejudicar o funcionamento da escola. Dessa forma, é de suma importância que não só o município, mas também o Estado, conduzam seus profissionais de acordo com as experiências de atuação em determinado segmento. Soares e Simões esclarecem:

O campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que "qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos", há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho. (SOARES; SIMÕES, 2005, p. 35).

Diante das falas que vimos até o momento, é nítido perceber a falta de atenção no campo da EJA, em específico, o currículo. Não se trata apenas de se ter uma matriz curricular preparada para atender aos alunos, é necessário, principalmente, uma equipe pronta para atender toda a demanda que abrange a EJA. Um currículo específico precisa de um professor preparado, que tenha um pedagogo com formação e experiência na área. É importante não só um currículo específico para a EJA, mas também uma carga horária com tempo hábil para os alunos serem escolarizados, e não apenas reduzir os dias letivos trabalhando os conteúdos de forma aligeirada. Para Soares e Simões,

Essa situação se explica pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. (SOARES; SIMÕES, 2005, p. 36).

Um currículo bem preparado, juntamente com os sujeitos que atuam na EJA poderá mostrar aos alunos a importância dos conteúdos, disciplinas e, principalmente, projetos que vão além das aulas dadas em sala, mas que são importantes para sua formação. Alguns alunos entrevistados não veem importância em um currículo preparado e enriquecedor. Sinto que, para eles, o importante mesmo é finalizar o semestre, apenas em busca de um diploma.

Quando a aluna E.M do Ensino Médio foi entrevistada, disse que o currículo era bom, em sua opinião, nada precisava ser modificado.

Não, não acho que precisa mudar nada não, os professores são bons, as aulas não são desgastantes, não tem aquele tanto de aula que eu tinha quando estudava de manhã. Tem que dar mesmo só o essencial. (Aluna E.M).

O aluno A.F do Ensino Fundamental dos anos iniciais tem 53 anos, sua fala nos mostra que ele é adepto ao tradicional, suas lembranças de escolarização são de um quadro cheio e exercícios no caderno. Ele não vê importância nas poucas atividades extracurriculares que são preparadas pelo professor, talvez porque nunca lhe tenha sido apresentado os benefícios de ir além das disciplinas “engessantes” que são impostas pelo currículo.

Eu gosto de quadro cheio, caderno cheio, não gosto de filme, esses vídeos, porque o professor tá querendo enrolar, palestra não é aula, o que eu vou aprender com isso? Quem gosta dessa “baboseira” é adolescente. É problema deles. Não tem que ter aula de nada fora das coisas que a gente tem, nem tem tempo pra elas imagina colocar mais. (Aluno A.F).

Em contrapartida, a aluna A.I, também do Ensino Fundamental dos anos iniciais, afirma que gostaria de ter aulas de educação física e inglês. Em suas lembranças, seus irmãos tinham aulas na quadra. Ela ficava em casa ajudando a mãe na roça.

Eu nunca tive aula de educação física, nunca tive aula de inglês. Lá na roça minha mãe dava a gente comida pra fazer e meus irmãos iam pra escola. Quando eu casei com o “Preto” ele que me incentivou a estudar. Mas eu via meus irmãos com essas aulas na quadra, inglês, eu achei que tinha aqui também. Eu queria, não sei se aqui tem, eu nunca vi. (Aluna A.I).

Com base nas falas dos entrevistados, podemos observar duas vias do currículo na EJA. Uma na rede estadual, que tem um currículo imposto pelo Estado, por outro lado, na rede municipal, temos a autonomia dos professores em organizar suas aulas de acordo com suas necessidades. Porém, não podemos deixar de lembrar que, nas duas escolas entrevistadas da rede municipal, a pedagoga é a mesma, e inclusive tem pouca experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Vale questionar: essa autonomia dada pela pedagoga é devido ao seu conhecimento de que é importante os sujeitos da EJA participarem da construção do currículo, ou sua falta de experiência na área encarrega os professores dessa função já que tem pouco o que contribuir? Independente disso é coerente dizer que, a pedagoga não escolheu estar ali, e isso nos mostra que os problemas enfrentados pela EJA abrangem todo um sistema falho.

O papel do currículo na EJA, ainda não exerce a função onde os educandos possam realizar, na escola, aquilo que idealizaram como lugar de busca pelo que lhes foi retirado, e isso, não está apenas dentro dos conteúdos dos livros. Segundo Feitosa, “se o currículo tem uma dimensão ampla que extrapola a sala de aula, faz-se necessário analisar como ele é concebido e qual o papel que ele ocupa nas políticas educacionais, no que concerne à EJA.” (2012, p. 42).

A autora ainda completa:

[...] as propostas curriculares devem ser elaboradas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos, educadores, gestores, equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, comunidade etc.). A elaboração de um currículo local possibilita uma aproximação maior entre os sujeitos do ato educativo (educador e educando) e entre eles e o objeto do conhecimento, rompendo com a hierarquia dos saberes escolares em detrimento dos saberes que os educandos trazem em suas vivências. Permite também uma maior apropriação dos conceitos e das metodologias utilizadas, bem como o exercício permanente de análise das práticas cotidianas. Neste currículo tudo é significativo, pois teve como base para sua construção as experiências docentes e discentes e os desejos e aspirações de seus diferentes elaboradores. (FEITOSA, 2012, p. 41).

Dessa forma, seguimos essa análise, com outros fatores que trazem diversas contradições no campo da EJA: o material didático destinado a Educação de Jovens e Adultos.

5.3 O material didático da EJA: o que dizem os entrevistados.

As discussões que norteiam o material didático destinado à Educação de Jovens e Adultos no Brasil mostram um campo de lutas que busca incluir uma prática educativa de qualidade e específica para o perfil do educando da EJA. Trouxemos anteriormente alguns momentos da história que mostram campanhas e movimentos que foram importantes para a concretização do material didático para a EJA, entre elas temos a CEA, que foi a primeira campanha com produção e distribuição de materiais didáticos em grande quantidade para todo o país. Após a CEA, relembramos a criação do SIRENA em 1957 que produziu uma cartilha denominada Radiocartilha, além dos programas radiofônicos transmitidos nos horários educativos. O MOBREAL iniciado em 1967 que produziu muitos materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos durante sua existência. É importante destacar também os materiais desenvolvidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), por meio dos programas Integrar e Integração e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que desenvolveu materiais para serem utilizados em seus assentamentos. O Movimento dos Trabalhadores sem Terra, como já dissemos se destacou pela atenção dedicada à Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo materiais didáticos que abordavam não só a questão da alfabetização, mas também textos normativos sobre educação e sobre a relação da educação com o projeto político do movimento.

Embora tenham ocorrido alguns movimentos em busca de material adequado à EJA, Mello (2010, p. 240) destaca que ainda existe “precariedade das condições de produção, o uso inadequado dos recursos, um escasso envolvimento de profissionais do campo da edição e do design”. Dessa forma, partimos para a análise dessa seção, em busca de compreender através das falas dos entrevistados como é o material didático na EJA, nas escolas do município de Ouro Preto, e como eles são utilizados pelos estudantes e professores.

Iniciamos com a fala da Pedagoga EE1 que explica que não existe um material específico para EJA:

Não existe um material específico para as turmas da EJA, né? Um livro ou um material didático, mas a escola disponibiliza, dentro do orçamento da escola, né? Tipo, trabalhos, provas, ou umas aulas mais significativas, mas os professores fazem o próprio material. (Pedagoga EE1).

Na mesma fala, ela muda sua opinião e explica que tem um programa de livros voltado para a modalidade, porém, não é adequado e não chega às escolas.

Existe sim um programa da EJA, mas eles são bem reduzidos, é um período curto, existe o programa, mas não tem uma proposta de livros pra eles que realmente atenda. E como são seis meses eu acredito que o governo não vai investir em livros pra eles, porque é gasto e até mesmo os livros para o ensino fundamental regular faltam, então não acredito que vai ter pra eles não. (Pedagoga EE1).

Posteriormente esclarece que a falta dos livros didáticos de certa forma, é prejudicial, porém os alunos gostam das práticas oferecidas pelos professores. A fala da Pedagoga EE1 mostra certo conformismo de que existe sim um material ou um programa voltado para a EJA que disponibiliza materiais didáticos, porém eles não chegam até à escola, ou não chegaram enquanto ocupava seu cargo na gestão. Os professores, por sua vez, contornam a situação utilizando os livros que são de uso particular e criando conteúdos através de outros meios.

Até porque, também, eles gostam da proposta dos projetos, os professores trabalham com projetos, entendeu? Muitos professores tiram dinheiro também do bolso pra preparar uma aula, e muitos trazem livros de casa também, alguns aparecem com livros para a EJA mesmo para os alunos do Ensino Médio, mas eles que adquirem em outros locais, em casa, com amigos, ou já trabalharam com esse livro em outro lugar, aqui na escola não chega. (Pedagoga EE1).

É importante mencionar que, como a Pedagoga mesmo disse, existe sim um Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) que tem como objetivo distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino. De acordo com a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, o programa deverá:

Art. 1º Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

§ 1º As entidades parceiras do PBA e as escolas públicas com turmas de alfabetização na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos de alfabetização de jovens, adultos, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática.

§ 2º As escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, História e Geografia, podendo haver um volume único de âmbito regional para as duas últimas disciplinas.

§ 3º As escolas públicas que ofereçam os anos finais do ensino fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol).

§ 4º As escolas públicas de ensino médio serão beneficiadas com obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regido por resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), independentemente da modalidade de ensino. (BRASIL, 2009).

O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos também menciona como os livros poderão ser adquiridos pelas escolas públicas:

Art. 2º Para participar do PNLD EJA, as entidades parceiras do PBA, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que possuem unidades com turmas de alfabetização ou ensino fundamental na modalidade de EJA deverão preencher um termo de adesão específico, a ser disponibilizado eletronicamente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação.

§ 1º O termo de adesão deverá ser preenchido uma única vez, ficando a partir de então os beneficiários que não desejarem mais participar do PNLD EJA obrigados a solicitar sua exclusão do Programa.

§ 2º São consideradas entidades parceiras aquelas que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, na execução das ações do PBA, tais como estados, municípios, Distrito Federal, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior.

§ 3º As entidades parceiras que tiverem aderido ao Programa e posteriormente não realizarem alguma escolha devem confirmar sua permanência três para garantir participação na próxima edição, ficando excluídas aquelas que não se manifestarem.

É de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que finalizou em elaborar editais de convocação para seleção de livros didáticos para o Programa, além disso, essas entidades deverão elaborar um guia de livros didáticos para educação de jovens e adultos, apresentando as obras aprovadas nesta avaliação. Por sua vez, os professores das escolas cadastradas no PNLD EJA deverão selecionar os livros que acharem mais adequados, baseados na proposta pedagógica de sua instituição e até mesmo da realidade da comunidade local. As escolas receberão os livros e quando não o fizerem receberão os títulos mais selecionados em seu município. Desde a criação da resolução do PNLD EJA, em 2009, já foram elaborados dois guias de livros didáticos para a EJA. Na primeira edição, em 2011, foram escolhidos os livros didáticos que seriam utilizados nos próximos três anos. E na edição de 2014, foram escolhidos os livros didáticos utilizados atualmente nas entidades participantes do Programa.

Dessa forma, podemos identificar a existência de Programa que se preocupa com a modalidade de ensino EJA, porém, de acordo com a fala da Pedagoga EE1, ainda existe certa dificuldade em relação à aquisição desses livros, uma vez que, na escola onde atua, não

chegam livros didáticos desde que o PNLD – EJA parou de distribuir em 2016 livros para o Ensino Médio.

As outras Pedagogas citam a existência dos livros nas escolas, mas relatam certa insatisfação quanto aos conteúdos.

Tem até o material didático para a EJA, mas ele é bem distante, é bem pesado, às vezes bem superficial, mas assim, tem o livro aqui, mas muitos não usam, alguns costumam usar algumas partes do livro, alguns pegam de vez em quando na biblioteca, mas eles fazem adaptações. (Pedagoga EE2);

Nós recebemos o material didático do Governo Federal, portanto a aplicabilidade dele na sala de aula é um pouco distante da realidade, então os professores geralmente não utilizam o material didático. Os professores têm autonomia de uso ou não uso, vai depender de cada professor. (Pedagoga EM1);

Temos muitos livros, aqui, alguns professores usam, mas a grande maioria não utiliza, prefere fazer o próprio planejamento, material, gastam com xerox. Olha ali, aquilo é tudo livro que recebemos livro da EJA, mas ficam ali. (Pedagoga EM2).

As falas das Pedagogas, quanto à insatisfação dos conteúdos dos livros, podem ser confirmadas por Mello (2010). Ao analisar livros didáticos para EJA, em sua tese de doutorado, ele observou que algumas editoras recorrem a adaptações de livros de ensino regular para elaborar os conteúdos da EJA, e isso pode explicar a insatisfação dos educadores em relação aos conteúdos.

[...] verifica-se basicamente duas categorias de obras didáticas: as obras elaboradas especificamente para a EJA, e as obras adaptadas para a EJA. As primeiras são aquelas produzidas com escopo de atender a jovens e adultos, e se colocam questões metodológicas centrais da EJA e buscam uma organização editorial adequada e essa proposta pedagógica. As obras adaptadas formam a maioria das obras destinadas á EJA, e são obras propostas inicialmente a um público escolar distinto, em geral da escola regular, e que sofrem adequações editoriais para serem destinadas a EJA (MELLO, 2010, p. 240).

Mello nos mostra que os livros, em sua maioria, não estão sendo elaborados por profissionais capacitados e com experiência na área da Educação de Jovens e Adultos e, muitos deles, são adaptados a partir dos conteúdos do ensino regular. Além disso, o autor comenta que “os conteúdos também são reduzidos e simplificados, assim as reproduções das imagens são em menor quantidade, as atividades são suprimidas e textos são resumidos às informações básicas.” (MELLO, 2010, p. 241).

Os (as) professores (as) entrevistados corroboram com as falas das pedagogas, uma vez que, para eles, a existência do material pouco contribui com a utilização do mesmo em

sala de aula. Muitos reclamam de conteúdos superficiais, que não condizem com a realidade dos alunos.

Tem material para EJA, mas meu material é tudo adaptado, igual livro de matemática de EJA, é tudo texto, texto, texto, então trabalhar com eles isso na sala de aula é muita resistência. Mas muitos usam, tem professor que vai lá na biblioteca e usa, mas eles selecionam. (Professor A.F.E.M).

De acordo com Silva e Vilella, “o ideal é que o aluno seja exposto à resolução de situações reais, e não a enunciados elaborados para fins didáticos, que lhe exijam apenas a habilidade de aplicar e reproduzir conhecimentos pela imitação de fórmulas e esquemas pré-estabelecidos” (2016, p. 12). As autoras ainda completam que:

O livro de Matemática é composto por textos como tabelas, gráficos, tira, material publicitário, pinturas, mapa, placa de trânsito, reportagem, receita culinária, artigo de revista, conta de luz, fotografias de situações específicas e de objetos da nossa cultura (tipos de moradia), cujo formato pode ser associado a figuras geométricas. A riqueza de gêneros textuais é um ponto positivo na constituição do LD, porém tais gêneros não são abordados do ponto de vista de seu uso social. Em geral são utilizados apenas como “objeto” motivador do problema (SILVA; VILELLA, 2016, p. 12).

É importante lembrar que os materiais didáticos não foram analisados nesta pesquisa e sim, as falas, impressões e análises dos educadores que atuam na EJA. Dessa forma, ao relacionar a resolução do PNLD EJA e as colocações dos docentes, percebe-se que existem políticas que colaboram com as necessidades dos alunos do EJA, porém, embora haja uma política, observamos que essas nem sempre são colocadas em prática na escola com Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que há muita discrepância entre as políticas e o fornecimento de informações contidas em tais ferramentas educacionais.

A questão, ter um livro didático para alunos da EJA e ao mesmo tempo não ser usado, continua sendo a fala mais dita entre os educadores que foram entrevistados:

Eu uso esse livro aqui ó [mostra o livro], mas nós não temos que usar obrigatoriamente um livro para os alunos, não tem essa informação de ter livro aqui ou não, aqui eu não sei se chega algum livro, acredito que tenha, mas meu material é todo construído por mim, meus livros eu busco conteúdos que eu julgo importante, mas vou montando de acordo com a série. Mas eu sei que existem sim materiais e livros didáticos específicos para EJA, mas... não usamos. (Professora E.M 2).

Não temos livros para EJA, aliás, tem, mas a gente não usa muito, como e falei sala multisseriada, é isso, a gente vai criando de acordo com a nossa experiência docente, né! Então...os livros não atendem, eles costumam não gostar, ou não tem livro pra todo mundo. (Professora A. I).

Percebe-se que os professores não utilizam os livros didáticos para o planejamento de suas aulas ou usam muito pouco e fazem adaptações para o uso dos mesmos de acordo com o perfil da turma. Isso nos mostra certa insatisfação em relação aos conteúdos que trazem os livros didáticos elaborados para a Educação de Jovens e Adultos. Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) apontam que os livros da EJA são inadequados, distanciando a realidade dos alunos e trazendo conteúdos que não consideram a bagagem deles:

Outro risco apontado diz respeito à utilização de metodologias e ao desenvolvimento de atividades que não levam em consideração a bagagem experiencial dos educandos, que negam suas culturas e que silenciam diversas vozes sociais. Alertam ainda para o fato de que muitos materiais didáticos em circulação não respeitam as especificidades e necessidades de aprendizagem de pessoas jovens e adultas e trazem conteúdos e orientações didáticas desatualizadas (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 140).

As queixas sobre as inadequações dos conteúdos dos livros didáticos é algo comum entre os docentes. Os livros didáticos não contextualizam o universo sociocultural dos estudantes de EJA e, dessa forma, é inevitável que os professores não utilizem esses livros ou façam adaptações dos conteúdos. É necessário que os livros da EJA sejam elaborados, visando à integração e inclusão do público escolar, de acordo com a realidade da cultura local dos alunos. Além disso, os livros são para os educadores um instrumento de apoio. Vóvio (2001) afirma que os livros didáticos são importantes, sobretudo no Brasil, “pois, além de atender a um grupo de baixo poder aquisitivo, normalmente os professores não têm nenhuma formação específica para trabalhar com esse alunado” (VÓVIO, 2001, p. 125).

A ausência de livros didáticos para EJA nos mostra que os professores optaram por conteúdos adaptados e improvisados nas suas aulas. Eles sentem a necessidade de apoio nos livros para saberem como atender as especificidades da EJA, já que muitos chegam a essa modalidade de ensino com pouco preparo para a compreensão dos conteúdos que serão ministrados.

Gadotti afirma que:

Os professores que trabalham na EJA, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de ensino médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. (GADOTTI, 2007, p. 122).

Embora a maioria dos professores afirmem que os livros didáticos para EJA sejam inadequados, uma de nossas entrevistadas, comenta que gosta de um livro que usa nas suas aulas, apesar de não chegar livros atualmente na escola onde leciona.

Há uns 3 ou 4 anos a gente não tem nem livro, a escola não me dá nem xerox, não chega livro pra escola, então eu planejo minhas aulas, a gente fez uma campanha, quem já saiu da escola começou a trazer livros, e pra 5ª e 6ª série eu ainda tenho livros, mas, eu abri um grupo de whatsapp para cada turma, e aí, eu digito texto e mando para o grupo, tudo que é novidade eu mando para os alunos que sai na Fapemig, eles podem participar, outros fazem perguntas, sempre tem os que não participam mas a grande maioria tem celular e participa. O último livro que a gente adotou da editora moderna, a editora responsável é a Virgínia Aoki, o material que 5ª série é fantástico, mas como eu também já trabalhei com biologia sistêmica na rede Pitágoras, eu mesclo muito de biologia sistêmica pra eles. Porque é do comum é da essência do ser humano então trabalho o ambiente, o acoplamento estrutural, que os outros livros não trazem, eu não tenho muita reclamação desses livros da EJA, dessa editora, porque sempre complemente o que eu tô trabalhando. Esse livro eu gosto e uso, embora há 4 anos não chegue livros novos. Se você quiser pode levar pra analisar. É um direcionamento, o aluno tem que levar pra casa o livro, ver as imagens, tem como estudar, isso ajuda muito. Os mais novos, até que eles olham assim, e não ligam muito, mas os mais antigos, eles ficam fascinados, eles leem descobrem as coisas, depois que eles aprenderam a tirar foto e mandarem pra mim as dúvidas no whatsapp eles mandam sempre as dúvidas. (Professora A.I. F).

Há duas questões destacadas nas falas dos entrevistados sobre o livro didático. Uma é a não aquisição do livro como foi mencionado pela Pedagoga E.E 1 e pela Professora A.I.F, e a outra é o conteúdo inapropriado, mencionado pelas outras professoras e pedagogas. Mello destaca que “os resultados do processo de avaliação do PNLD-EJA em 2011, apenas 32% das obras avaliadas foram aprovadas, revelando uma forte defasagem do material didático em relação às necessidades dos estudantes da EJA” (2015, p. 89). O autor ainda completa que “o elevado índice de reprovação revela, a baixa qualidade pedagógica do material destinado à EJA produzido no país pelo mercado editorial, mesmo tendo sido elaborado um edital que especificava as características consideradas desejáveis nas obras” (MELLO, 2015, p. 89).

Embora a professora A.I.F mencione que está satisfeita com um determinado livro, a questão é que eles deixaram de ser distribuídos há algum tempo como ela mesmo relatou. Na matéria publicada no site Carta Capital em abril de 2019, o Programa Nacional do Livro Didático (EJA) teve sua última distribuição de livros em 2016, segundo Luiz Alves Junior, diretor presidente da Global Editora, única editora no Brasil que atende estudantes de EJA no Ensino Médio.

Até o momento, deparamos com professores e pedagogas insatisfeitas com o material didático, sejam pela falta dele ou pela inadequação dos conteúdos. É possível perceber que, embora os livros didáticos destinados à EJA tenham uma política que exige sua especificidade

nos conteúdos, há uma falha no sistema de produção dos livros e na distribuição do mesmo. Percebe-se também que, apesar de muitos profissionais não utilizarem o livro didático da EJA, muitos buscam os livros como base para fazer adaptações e planejamento das aulas. Dessa forma, eles veem o material como um item importante no processo de escolarização dos alunos. Os alunos, por sua vez, também valorizam o uso do livro didático, demonstrando interesse em manusear e conhecer seu interior.

Os livros didáticos são considerados um material importante, apesar de muitos educadores acreditarem que ele limita o professor, suas imagens, seus textos e todo seu conteúdo abrem as portas para o conhecimento. Inclusive muitos alunos têm acesso às informações somente por meio deles e seu primeiro contato com o mundo exterior é por meio do livro, descobrindo lugares e culturas que vão além daquilo vivido ao seu redor. Além disso, o livro didático pode ser o único livro no qual alguns alunos possam ter contato, o único meio que ele poderá ter acesso à leitura. Para Molina (1987, p. 18):

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contacto. Considerando o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais retornem a pegar em livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro.

A partir disso, observamos que nem todos os alunos entrevistados reclamam dos livros didáticos, pelo contrário, eles lamentam a falta deles durante as aulas. Quando questionada sobre o que acha do material didático utilizado pelos professores, a aluna EM, diz gostar dos livros, mas alguns professores costumam não utilizá-los, usam apenas o quadro em sala para passarem os conteúdos, outros usam apenas para orientação nas atividades de sala.

Eu gosto, mas varia bastante, alguns professores usam livro, outros usam passam no quadro, geografia usa livro, português, filosofia também, mas matemática tem livro. É normal, uns usam quadro, outros não. Mas eu gosto dos livros, das aulas. (Aluna EM).

A aluna do Ensino Médio também comenta que os professores usam muito o quadro para passar os conteúdos, mas, utilizam os livros quando estão passando as atividades do quadro. Os livros que os professores usam, servem como base para realizar os planejamentos e atividades, mas os livros estão indisponíveis na escola para utilização dos alunos. Como foi dito anteriormente pelos professores de Ensino Médio, muitos livros são de uso próprio e não foi cedido pela escola.

A aluna A.I e o Aluno A.F também relatam que não usam os livros na sala, mas costumam ver os professores utilizando algum livro durante a aula.

Eles usam livro, mas tira xerox pra fazer folhas, de dever de atividade, tudo mais é folha, olha aqui, meu caderno só tem folha, folha em cima de folha. Eu gosto, só que eu só acho que tinha que ter teste, sabe? Antes a gente tinha testa pra fazer prova, agora não tem teste. (Aluna A. I).

Ah eu gosto sim, moça, os livros quando a gente usa pra ver alguma coisa, eu gosto, tem fotos, tem muita coisa, mas o que a professora dá na sala eu gosto, tem exercícios, então não precisa copiar tudo do quadro, as vezes as vezes tem que copiar do quadro, mas quando tem texto grande a gente tem o xerox. É o que te falei, essas aulas fora da sala, palestra fazer cartaz, esse trem eu vou até pra casa. (Aluno A. F).

A fala do aluno A.F chama atenção quando relata que gosta de ver fotos, e que não precisa copiar do quadro os exercícios. Isso mostra a praticidade que o aluno vê em poder fazer os exercícios no próprio livro e não ficar copiando o tempo todo do quadro. Outro aluno demonstra certo encantamento pelo que os livros trazem, as imagens, as fotos, os textos. Todas as outras alunas, também fazem o mesmo relato sobre gostar dos livros, embora tenham contato com eles somente através do uso do fotocópia ou por meio dos conteúdos que são passados no quadro pelo professor. Percebe-se também que os alunos, em algum momento de sua escolarização, tiveram contato com algum livro didático, pois mostraram nas suas falas certo conhecimento sobre o conteúdo dos livros.

As vozes dos entrevistados denunciam de forma sutil a falha existente nas políticas para produção e distribuição dos livros didáticos para a EJA. Existe uma contradição entre o que é exigido pela PNL-D-EJA e o que realmente acontece na elaboração dos livros nas editoras e na distribuição para as escolas. Além disso, os livros quando chegam às instituições, não são utilizados pelos professores, seus conteúdos são inadequados e superficiais, distanciando a cultura local e a realidade dos alunos. Os professores, por sua vez, sentindo a necessidade de correr atrás dos próprios meios para a preparação de uma aula, buscam outras ferramentas para lecionar, seja por um livro emprestado ou aquele livro que fica lá na biblioteca e tem pouco uso, seja um livro próprio ou até mesmo o uso do livro regular para fazerem as adaptações. Lembrando que, muitos desses professores quando chegam até a EJA, chegam com pouco preparo para atuar com a diversidade existente nessas classes, não possuem curso específico para atuar nessa modalidade de ensino, nem tampouco foram inseridos em programas de formação continuada para atender a essa demanda e ainda se deparam com a realidade precária do material didático. Por outro lado, os docentes

desmontaram afeto pelos alunos, preocupações e vontade de vê-los inseridos em uma realidade diferente, porém, não podemos esquecer que isso não é o suficiente. É preciso condições adequadas para que docentes e discentes vivenciem com qualidade a educação que é um direito subjetivo a todos e todas.

5.4 A oferta de vagas no município de Ouro Preto

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2019, houve uma redução de 7,7% no número de alunos na Educação de Jovens e Adultos. Ainda de acordo com o INEP, a diminuição de matrículas ocorre de forma similar no nível fundamental, (8,1%) e no ensino médio, (7,1%). Um dos motivos que pode contribuir com a diminuição do número de alunos na EJA é a oferta de vagas que não tem atendido à demanda por esta modalidade.

Apresentamos anteriormente dados que comprovam a queda no número de matrículas no município de Ouro Preto de 2013 a 2017 (Quadro 3, p. 13), a seguir, trouxemos também um quadro que mostra os dados de 2018, para acentuar que a diminuição é contínua. Observamos também que apenas nos anos de 2015 e 2016 disponibilizaram vagas na rede municipal rural. Nos anos seguintes, os estudantes da zona rural precisaram se deslocar para as escolas da sede.

Quadro 12 - MATRÍCULAS EJA – OURO PRETO 2013 a 2018.

ANO	FUNDAMENTAL		MÉDIO	
	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual
2013	278	82	0	617
2014	247	44	0	445
2015	209 (Urbana) 12 (Rural)	43	0	440
2016	217 (Urbana) 6 (Rural)	101	0	610
2017	273	78	0	674
2018	202	43	0	637

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Ao conversarmos com as pedagogas das escolas investigadas, observamos algumas falas que podem justificar essa redução nas matrículas. De acordo com a pedagoga EE1 da

rede estadual, o Estado orienta que os alunos do ensino médio tenham 18 anos para realizar a matrícula na EJA, além disso, para que as turmas sejam disponibilizadas, é necessário ter em torno de 35 a 40 alunos. Mesmo atendendo aos critérios do Estado, não foi possível abrir uma turma no segundo semestre de 2019 na Escola Estadual de Ouro Preto, porém, na Escola Estadual Horácio Andrade, foi permitida a abertura de duas turmas.

Oh, o critério de vagas é o seguinte, o aluno tem que ser maior de 18 anos, primeiro ele faz uma pré-matrícula, pra ver a demanda, tem que ter um número de alunos que me parece que são 35, 40 por turma, e nem sempre o governo autoriza, igual aconteceu neste ano no meio do ano, saiu uma turma, e não conseguimos abrir outra, e por questão de custo eles não liberaram, e quando libera, às vezes libera para uma escola e não libera pra outra, eles que definem, mesmo com demanda de alunos. Igual aconteceu em julho, não estou falando que uma escola é melhor que a outra não, mas lá abriram duas turmas e aqui não liberaram. (Pedagoga EE1).

A pedagoga EE2, também da rede estadual, diz “esse ano estamos com sorte” se referindo às turmas que foram abertas no ano de 2019, ao contrário da outra escola estadual que não conseguiu abrir turmas, mesmo com a demanda necessária.

Tem que ter primeiro idade mínima para fazer a matrícula, primeiro a gente faz um levantamento da demanda de alunos, e acaba que, tendo a demanda abrimos a turma. Mas isso também vai depender dos recursos do governo, da disponibilidade financeira para contratar professor. Tem toda uma organização bem complicadinha de seguir para abertura de turmas, acontece de abrir e liberarem e acontece de não abrir, isso vai depender muito, até que esse ano estamos tendo sorte. (Pedagoga EE2).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, a Educação de Jovens e Adultos é um direito de todos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 que trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II como modalidade da Educação Básica diz:

Artigo 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. Parágrafo 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.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, temos um aparato legal que determina o acesso e a permanência na educação básica obrigatória e de qualidade para os alunos que precisam da EJA, porém, ao analisar os relatos das pedagogas nas escolas pesquisadas, observamos que o poder público continua não assegurando o ensino a todos, não ofertando as vagas em quantidade e com a qualidade determinada legalmente.

A pedagoga EM1-2, da rede municipal de duas escolas pesquisadas, menciona que segue as orientações da Secretaria de Educação e a Lei Complementar nº76/2010.

Então, no início do semestre as vagas são disponibilizadas, e o pré-requisito é que o aluno tenha a partir de 15 anos, e surgindo a demanda estamos prontos para o atendimento. Nós fazemos o levantamento da demanda e tem que ter pelo menos de 12 a 15 alunos. As orientações vêm da Secretaria de Educação, a gente tem a lei complementar que tem que ter os pré-requisitos mínimos para ter abertura de vagas, e assim, só vai haver contratação ou extensão de professores mediante esses critérios. A gente segue os critérios de acordo com a Lei Complementar 76/2010 (Pedagoga EM1-2).

Ao consultar a Lei Complementar 76/2010, mencionada pela pedagoga, identificamos que, para abertura de turmas de EJA no município o número é de 30 alunos por turma.

Quadro 13 - NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DEVERÁ SEGUIR A MÉDIA.

ENSINO FUNDAMENTAL II E EJA	30 alunos por turma
PRÉ ESCOLA	Mínimo de 15 e máximo de 25 alunos por turma
ENSINO FUNDAMENTAL I (Sede)	Mínimo de 15 e máximo de 30 alunos por turma
ENSINO FUNDAMENTAL I (Zona Rural)	Mínimo de 10 e máximo de 25 alunos por turma

Fonte: Sistema de Gestão Municipal de Ouro Preto.

Quando entrevistamos a mesma pedagoga em outra escola onde atua, ela mencionou os mesmos critérios:

São os mesmos critérios orientados pela secretaria, tendo a demanda de alunos, e os critérios de idade, né, assim podemos abrir as turmas, essa demanda também abre a contratação ou não de professores. Acontece de ter número suficiente, e infelizmente acontece de não ter e os alunos terem que esperar vagas para o

próximo semestre. É difícil não abrir turma. A gente tem conseguido um número bom de alunos. (Pedagoga EM1-2).

A pedagoga relata que a escola necessita atender aos critérios para abertura de turmas, entre 12 a 15 alunos, porém, de acordo com o quadro acima, retirado do documento referente à Lei Complementar Nº 76 de 18 de maio de 2010, não há quantidade mínima de alunos na EJA, pois identificamos que todos os segmentos possuem número mínimo e máximo, apenas a EJA e o Fundamental II não.

Podemos observar que as dificuldades acerca da Educação de Jovens e Adultos no município, não é um problema mencionado somente pelas pedagogas, mas é algo visto também no cenário político educacional. Como já foi mencionado anteriormente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI, que cuidava da EJA até o governo de 2017, foi extinta. Essa Secretaria cuidava das ações e políticas de educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, dentre outros.

A pedagoga EE1 e a professora A.I.F, manifestam suas preocupações quanto ao futuro da EJA.

Eu acredito que esse EJA não vai durar muito tempo não, porque, essa organização dos sistemas, de dependência financeira, eles estão preocupados é com aprovação não quer saber da aprendizagem. (Pedagoga EE1).

Eu estava conversando com a Eliene, e eu já tô querendo parar de trabalhar, viver só da pesquisa, porque é isso que eu gosto de fazer, e a Eliene já foi vice-diretora, ela somou uma quantidade para a EJA, ela desenvolveu sobre os saberes que eles trazem, e eu perguntei como é que vai ser da EJA, e ela disse: a EJA vai acabar, vai virar ensino regular noturno acelerado. (Professora A.I. F).

Acerca da organização dos sistemas de ensino, da dependência financeira e sobre o ensino regular noturno acelerado, as pedagogas sentem que a preocupação do Estado, em relação à educação das pessoas jovens e adultas, está mais relacionada com a correção do fluxo escolar do que com o processo de aprendizagem dos alunos e do direito desses em ter uma educação. Podemos relacionar o relato das pedagogas com a fala de Ventura:

A EJA apesar de ser uma modalidade de educação básica nos níveis fundamental e médio, o acesso de todos à escola pública como a materialização do direito à educação — não parece ser a principal motivação da sua oferta, mas sim a preocupação com a distorção idade-série, ou seja, com a correção do fluxo escolar, sem alterar ou questionar as raízes do fracasso escolar (desigualdade social e baixa qualidade da educação). (VENTURA, 2016, p. 21).

Complementando nossa análise sobre a oferta de vagas na EJA, perguntamos aos alunos se em algum momento foi preciso interromper a trajetória escolar por falta de vagas ou se eles já foram impedidos de fazerem suas matrículas pelo mesmo motivo.

Foi motivo de vaga, quando eu vim pra Ouro Preto, eu estava pensando em estudar, mas aqui em Ouro Preto eu não achava vaga, a irmã do meu marido me ajudou a achar. (Aluna A. I).

Já a aluna E.M, disse que nunca precisou interromper os estudos, mas uma amiga precisou esperar para dar continuidade.

Não, não, quando eu entrei, minha turma estava bastante cheia, tinha vagas, mas no primeiro ano acontece de não liberar ter turmas, já tive amiga que não conseguiu, que fez matrícula e não teve turma, mas quando você já entra pronto, aí consegue chegar no terceiro ano. (Aluna E.M).

Em contrapartida, o aluno A.F diz que interrompeu algumas vezes seus estudos, mas por motivos pessoais, porém, os professores e amigos da turma insistiram para que ele não parasse e isso o motivou a continuar.

Eu parei né, mas parei quando era mais novo, né? E depois, já grande eu voltei. E agora eu voltei de novo, só que parei foi por mim mesmo. Eu tentei sair algumas vezes, mas na escola eles insistem pra eu ficar (risos). Fui mais por causa da casa, trabalhar, filhos, tem meus netos também, É isso! (Aluno A.F).

Ao analisarmos as falas dos alunos e das pedagogas, percebemos que, em alguns momentos o aluno não consegue fazer sua matrícula devido à falta de vagas, como foi o caso da aluna A.I. Em outros momentos, percebemos que há uma dificuldade da escola em abrir turmas para os alunos, como relatou a pedagoga E.E1, referindo-se ao ano de 2019. Isso resultou na interrupção da trajetória escolar de vários alunos, como foi colocado pela aluna E.M ao expor a história da sua amiga.

Ainda podemos perceber uma insistência dos educadores e das escolas ao tentar reverter esse cenário, fazendo com que os alunos não interrompam seus estudos quando têm a oportunidade de estudar. A fala do aluno E.F nos mostra que apesar de tantos contratemplos existentes na EJA, os professores tentam, dentro das suas possibilidades, fazer com que seus alunos permaneçam nas escolas.

Compreendemos que os alunos que frequentam a EJA enfrentam vários desafios de acesso à educação. O primeiro deles é a sua trajetória de vida, que muitas vezes os impedem

de chegar até a escola. O segundo é a sua permanência, pois, quando resolvem retomar os estudos, eles enfrentam outras dificuldades para se manterem frequentes, seja pela ausência do governo em cumprir as políticas públicas educacionais, como as dificuldades estruturais como materiais escolares, transporte, falta de professores especializados, falta de adequação curricular, seja por motivos pessoais, como o cuidado com a família e até mesmo falta de incentivo ou desânimo, devido às longas horas de trabalho. Paiva corrobora com essa questão complementando que:

Os adultos carregam o peso da impossibilidade da escola pela insuficiência da oferta de vagas, mas há um enorme contingente considerado jovem sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada evasão e a inconclusão, irmã diletta do alardeado fracasso escolar. Para esses, a questão do direito precisa se voltar com prioridade, porque eles expressam, em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais em geral, e não apenas educacionais, porque uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar. (PAIVA, 2006, p. 33).

Temos ainda o exemplo da aluna A.F, que por muitos motivos já interrompeu sua trajetória escolar:

Eu sai da escola antes de terminar a terceira série, né. Depois perdi o ânimo de voltar, era difícil estudar, mas hoje eu de dia trabalho em residência e de noite venho pra cá. A Rosângela que me falou da EJA, eu trabalho na casa dela desde 17 anos e ela me ajuda demais, sabe? Aí ela me falou daqui eu vim perguntar das vagas, aí eu comecei ano passado, mas eu tinha muita preguiça (risos) parei e voltei agora, dessa vez vai. Mas eu já tinha voltado tinha uns anos, fiquei um tempo, e agora que voltei novo, mas eu parei foi de preguiça mesmo, falta de tempo, aqui é longe, pegar “busão” essas coisas, mas agora vai. (Aluna A.F).

O relato dessa aluna nos mostra a sua persistência em continuar seus estudos, buscando superar os obstáculos diante de um histórico de exclusão e falta de oportunidades. Em meio à essa realidade, uma história que se repete em outras cidades e localidades, observamos um desmonte da modalidade EJA, que vem ocorrendo em parte devido a descontinuidades dos projetos e ações e, por outro lado, por ainda termos políticas insuficientes que contemplem essa modalidade da Educação Básica com a qualidade que jovens e adultos necessitam. Em decorrência desses fatos, evidenciamos a grande dificuldade dos alunos e professores em construir uma relação de pertencimento com a escola que oferta EJA. É notório o distanciamento entre o que está escrito no corpo da Lei e o que acontece na prática, dentro das escolas. Segundo Paiva, “a existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo” (2006, p. 29).

Percebemos nos relatos dos profissionais que atuam na EJA, o desejo em receber os alunos nas escolas e mantê-los no processo de escolarização até a conclusão. Observamos que os professores e pedagogas se movem em busca de uma educação mais inclusiva e se dedicam dentro das suas possibilidades, entretanto, encontram-se impossibilitados de tal ação, em razão das políticas públicas que não asseguram o direito de escolarização aos jovens e adultos.

5.5 O olhar dos participantes da EJA diante do espaço físico escolar.

Salientamos anteriormente algumas questões que envolvem o espaço físico escolar para os educandos da EJA e enfatizando a importância de se oferecer um local adequado para o processo de aprendizagem. Vieira, (2001) afirma que a busca pela estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana. É necessário que todos os alunos tenham acesso aos ambientes que a escola oferece, também, no ensino “regular”, como a biblioteca, sala de informática, quadras e laboratórios, pois o processo de ensino e aprendizagem vão além das salas de aula. Para Davis:

[...] O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, p. 53).

A infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E quando esta questão básica se torna irrelevante, pode acarretar aos profissionais da educação certa limitação para o efetivo exercício do ensino, e condicionar os alunos da EJA ao entendimento de que o espaço escolar a eles destinado seria apenas as salas de aula.

O que observamos nas escolas que atendem o público da EJA é que “os alunos ficam isolados dos demais setores do colégio, gerando uma segregação do espaço geográfico dentro da mesma” (LIMA, 2010, p. 53). Apesar desses espaços estarem disponíveis ao uso dos alunos, eles são pouco frequentados. Segundo Di Pierro (2005, p. 118),

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO, 2005, P. 118).

A aluna A.I do Ensino Fundamental I, ao ser questionada sobre como se sente em relação ao espaço que é disponibilizado na escola, afirma que sente falta de utilizar a quadra e a sala de vídeo, mas relata que a biblioteca é um espaço que usa muito e sempre tem uma professora disponível para ajudar na procura dos livros ou para somente conversar:

Eu queria que a gente fosse na quadra, mas de noite não dá né? Muito escuro. Mas a gente que não estudou queria ter aula de tudo, até na quadra. Na sala dos computadores e de vídeo eu não vejo ninguém, a professora só passa folha, nunca vi professora que não passa nada no quadro. Mas eu gosto muito de ir na biblioteca, pra conversar com a moça que fica lá. Ela fica sozinha. (Aluna A.I).

Em contrapartida, a aluna E.M alega que os espaços disponíveis pela escola são suficientes:

Eu estou satisfeita com a escola, acho desnecessário usar laboratório, quadra e sala de vídeo e biblioteca, eu nem vou lá (risos), até vamos à sala de vídeo o professor passa algumas aulas lá. Mas eu venho só para assistir aula mesmo e “vazo”. (Aluna E.M).

Percebe-se que os alunos entrevistados sabem da existência dos diferentes espaços existentes na escola, mas pouco sabem sobre sua função e o que podem frequentá-los. O aluno A.F, também do Ensino Fundamental, diz que acha “bobagem” sair da sala para frequentar outros espaços que a escola oferece.

Escola é para estudar, ler, escrever, se eu ficar saindo da sala pra ver vídeo a gente vai perder tempo. Eu acho, é minha opinião. Se for pra ver filme, vídeo, palestra eu ficava em casa. (Aluno A.F).

É possível observar que o aluno citado acima não vê importância em frequentar outros locais da escola para aprimorar o conteúdo. Isso retoma mais uma vez o que foi dito anteriormente pela aluna E.M, sobre a utilização dos espaços disponíveis para a Educação de Jovens e Adultos. O que vemos é um caminho contrário ao que já foi questionado sobre muitas escolas não disponibilizarem outros ambientes, pois, percebemos que, essas instituições não abrem as portas para que todos tenham acesso aos demais espaços. Por outro lado, alguns professores relatam que frequentar outros espaços da escola, nem sempre agradam a todos os alunos. Cabe ao professor planejar uma aula que possibilite ao aluno ver

que os conteúdos podem ser auxiliados através do uso da biblioteca, das salas de vídeo e dos laboratórios. Estes espaços não podem ser vistos como uma perda de tempo como diz o aluno A.F, e nem como algo irrelevante para a aluna E.M do Ensino Médio.

Trouxemos as falas de três alunos de diferentes instituições, mostrando o seu olhar sobre o espaço físico das suas escolas, e, através de suas falas, podemos perceber que, além de nem todos os ambientes serem disponibilizados falta uma ação dos professores para explorar esses espaços junto dos alunos. Os alunos, entrevistados, dos anos iniciais do Ensino Fundamental são os que menos têm acesso às salas de informática, sala de vídeo, quadras e biblioteca. Isso remete à questão do currículo analisada anteriormente, quando não se tem um currículo construído junto aos professores, gestores e educandos, a escola limita-se apenas à sala de aula e transmissão de conteúdos. Segundo Rios,

A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança revela muito sobre a vida que ali se desenvolve. O trabalho educativo não se limita à sala de aula, mas, se a configuração desse ambiente for acolhedora, poderá contribuir para tornar mais prazeroso o trabalho que ali se faz. (RIOS, 2011, s/n).

Os professores entrevistados consideram os espaços suficientes. A biblioteca, sala de vídeo são os locais adequados aos alunos, mesmo que pouco frequentados. As reclamações surgiram apenas em relação aos recursos que são disponibilizados, como xerox, livros e materiais escolares de forma geral.

Temos salas para passar filmes e vídeos, temos o uso da biblioteca, quadra, banheiros, cantina, mas como eu disse os alunos não gostam muito, os mais velhos principalmente são resistentes. Querem aula na sala com matéria para copiar. Tive um aluno que já fez um escândalo quando dissemos que a aula naquele dia era uma palestra. Eu tento trazer aquilo que eles gostam. (Professor A.F.E.M).

Podemos observar que o espaço físico é aceitável para a maioria dos entrevistados. No campo de pesquisa, percebe-se que as salas, não eram infantilizadas, mas sim, eram salas disponibilizadas para o Ensino Fundamental, Médio “regular” e para a EJA, não sendo necessário usar nenhuma sala da educação infantil para o turno da noite. Também observamos que outros locais são disponibilizados pela escola, como a biblioteca, salas de vídeo, quadras, sala de informática, mas, nem sempre essa disponibilidade é possível, visto que, se a escola tem uma quadra, não há iluminação adequada para o uso dos alunos do turno da EJA, que estudam à noite. Além disso, é importante relembrar que as escolas não possuem uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos e dispõe de uma carga horária

reduzida para essa modalidade, ficando dessa forma, restrito o uso de outros ambientes fora das salas de aula para enriquecer o ensino e aprendizagem dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é um direito incontestável, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade. Os alunos da EJA esperam muito mais do que ler e escrever. Almejam continuar os estudos e utilizá-los para sua formação crítica e social, pois enxergam a escola como uma chance, uma oportunidade para um futuro melhor. Dessa forma, há necessidade de proteger a Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto “direito”, de modo que todos possam ter acesso à educação de forma democrática e qualificada.

Ao observarmos o cotidiano das escolas e as práticas nas salas de aula, surgiram algumas inquietações quanto ao espaço físico, currículo, material didático e a oferta de vagas para jovens e adultos que retornavam ao espaço escolar. Algumas questões foram determinantes para darmos início à investigação: a oferta de vagas destinadas aos alunos da EJA é suficiente para atender à demanda do município? O material didático destinado ao público da EJA é adequado para atender as especificidades dos alunos? Há material para todos? Qual e como o espaço físico da escola é disponibilizado para os alunos da EJA? O currículo da EJA é adaptado para atender a uma modalidade de ensino com tantas particularidades?

Traçando o perfil dos entrevistados das escolas investigadas, constatamos que entre os professores e pedagogas, a maioria são do sexo feminino; nenhum deles possui formação específica na EJA, porém, a maioria já trabalha há bastante tempo na área, entre 5 e 20 anos, considerando que optamos pela escolha de docentes mais experientes na modalidade. Os alunos se dividem entre os segmentos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com idades entre 19 e 53 anos.

Ao investigar sobre como os professores chegaram até a EJA, identificamos que alguns foram por escolha própria, devido a experiências anteriores que os fizeram ter uma relação de afetividade com a modalidade e em face do retorno que têm nas relações aluno/professor e com o ensino. Acreditam que os alunos da EJA são gratos, esforçados e buscam aproveitar as chances de estar na escola e poderem abrir as portas para novas oportunidades. Os professores se sentem motivados a permanecerem na EJA, retribuindo o valor que os alunos concedem à educação e buscam ajudá-los a alcançarem seus objetivos. Entretanto, o mesmo não ocorre com outros professores ao relatarem que não escolheram a

EJA, e que chegaram por meio de vagas ociosas, que precisavam ser preenchidas, e para tanto, foram designados.

Acerca do currículo, constatamos que as escolas entrevistadas não possuem um currículo específico, por isso precisam adaptar suas aulas de acordo com o perfil e as necessidades dos alunos. As escolas se orientam por uma matriz curricular, porém, os docentes afirmam que não há uma proposta curricular que norteie o trabalho dos educadores e que os orientem quanto a uma ação educativa, social e cultural, levando em consideração a aproximação do conteúdo com as vivências dos educandos. Dessa forma, os entrevistados seguem se reinventando e buscando meios de driblarem os desafios que se apresentam em relação a um currículo específico para Educação de Jovens e Adultos.

É importante reafirmarmos o quanto um currículo escolar é imprescindível, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, pois uma modalidade de ensino com tantas particularidades necessita de uma proposta pedagógica que torne evidente os sujeitos e as suas especificidades. É necessário pensar em um currículo com metodologias e práticas que atendam às especificidades dos alunos da EJA, diante do contexto em que estão inseridos e suas trajetórias de vida, uma vez que, o currículo escolar influencia de forma direta no cotidiano das salas de aula.

Ao buscarmos compreender o espaço físico escolar, verificamos que além das salas de aulas, as escolas possuem salas de vídeo, quadras, bibliotecas e refeitórios, porém, exceto o refeitório, os outros ambientes são pouco utilizados pelos professores, devido a pouca disponibilidade de tempo destinado às aulas, levando em consideração que a carga horária dos alunos da EJA é reduzida. As quadras não são utilizadas, pois na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos não possui nenhuma disciplina voltada para atividade física. As bibliotecas ficam abertas, porém, em algumas escolas, não há um funcionário disponível para orientação quanto ao uso dos livros. Sobre as salas de vídeo, mesmo com pouca frequência, os professores costumam utilizar, mas relatam certa resistência de alguns alunos, principalmente os mais velhos, pois buscam na escola uma aula mais tradicional.

Sabemos que o trabalho educativo não se limita à sala de aula, mas, se a configuração do ambiente escolar for acolhedora e dinâmica, poderá contribuir para tornar mais eficaz e prazeroso o trabalho docente e o processo de aprendizagem. Ressaltamos que um espaço físico escolar não significa apenas uma escola limpa e bem planejada, mas deverá ser um espaço onde os alunos possam se sentir como parte daquele lugar, construindo o sentimento de pertença àquela localidade, reconhecendo que, ao seu redor, o ambiente foi pensado e preparado para recebê-los. As escolas têm um papel importante na vida dos alunos e

acreditamos que a estrutura física assim como sua organização e manutenção, revelam muito sobre a vida que ali se desenvolve.

Sobre a oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a redução de matrículas, muitas vezes, não diz respeito apenas ao aluno que, por motivos pessoais, interrompeu sua trajetória escolar, mas muitos, por falta de vagas, se veem obrigados a esperar pelo próximo semestre, na esperança do surgimento de novas turmas. As pedagogas relatam que, diante das exigências do Estado e seus requisitos de se ter um número mínimo de alunos para abertura de turmas, muitas vezes não é atendido, e isso implica na interrupção de um processo de escolarização que impede a conclusão da etapa em curso. Outro fator agravante é o tempo ocioso esperando pelas vagas num próximo semestre, que pode ocasionar desânimo e desinteresse em retornar à escola, já que muitos possuem um histórico escolar marcado por interrupções e descontinuidades.

Constatamos que a omissão do governo no atendimento a essa parcela da população, nega um direito que é de todos. Está definido na Constituição que a Educação Básica é direito de todos, inclusive daqueles que não tiveram acesso ou interromperam sua escolaridade, portanto, faz-se urgente a reparação deste direito de forma que as vagas sejam disponibilizadas a quem dela necessita, atendendo à demanda de jovens, adultos e idosos que desejam estudar.

Destacamos, também, o uso dos livros didáticos nas escolas que ofertam a EJA. Observamos que ao longo da história, a produção de materiais didáticos adotou diferentes modelos, porém, a ausência de uma política pública continuada e centralizada nos conteúdos importantes para a educação das pessoas jovens e adultas, resultou na precariedade da produção desses materiais. Além disso, o PNLD – EJA parou de distribuir livros que atendam essa modalidade em 2016, o que resultou na falta de materiais que pudessem ser utilizados por professores e alunos nas escolas. Por outro lado, embora os livros tenham sido distribuídos por um período, os relatos das professoras apontam para outra dificuldade quanto ao seu uso, ou seja, a não adequação dos conteúdos ao perfil dos alunos. Os participantes entrevistados alegam que os livros são produzidos para atender aos discentes de forma generalizada. Eles alegam ainda que os livros não condizem com a realidade dos alunos e, mesmo que os livros já tenham sido distribuídos há um tempo, os professores, em sua grande maioria, optaram por buscar outros meios de preparar suas aulas, fazendo adaptações dos conteúdos de diferentes materiais, de acordo com o perfil do seu alunado, e deixando os livros nas prateleiras das bibliotecas, utilizando-os, eventualmente, quando necessário. Os alunos reconhecem que sentem falta de manusear os livros didáticos, uma vez que, os textos e as imagens contidas nos mesmos, enriquecem as aulas, despertam a atenção e os levam para

conhecer lugares e culturas distantes, além de permitir que não fiquem, a maior parte do tempo, copiando a matéria do quadro ou utilizando folhas fotocópias.

É necessária uma reorientação quanto às produções dos conteúdos dos livros e materiais didáticos, contando com a atuação de profissionais que atuam na EJA, gerando maior qualidade no que é proporcionado, com uma diversificação de oferta de recursos pedagógicos. Um trabalho conjunto e com foco na realidade das escolas de EJA poderá contemplar a realidade dos diferentes sujeitos envolvidos neste processo, desde os educandos e educadores e, também, a comunidade em que estão inseridos.

Concluimos essa pesquisa acreditando que os resultados encontrados reforçam demandas já existentes em relação a EJA, conforme constatado em outras pesquisas na área. Em outras palavras, sabemos que a EJA desde seu surgimento, continua sendo uma modalidade de lutas e desafios pautado na compreensão de que a oferta desta modalidade é um direito de todo cidadão. É importante prosseguir com as pesquisas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, como ocorrem a sua oferta e a realidade encontrada por aqueles que buscam continuar seus estudos.

Conhecer o campo teórico da EJA e a prática da rotina escolar dos alunos, professores e pedagogos, nos ajudou a compreender de forma mais ampla e aprofundada as questões estruturais e políticas da EJA. Esta investigação ainda suscitou um olhar mais singular para as práticas docentes e seus desafios, para a história de cada aluno e suas trajetórias e o desejo das pedagogas em busca de uma gestão mais democrática e solidária.

Com as entrevistas, ouvimos os sujeitos que atuam na EJA, dando voz para que possam manifestar suas inquietações e revelar um cenário ainda carente de políticas públicas eficazes e específicas para a Educação de Jovens e Adultos. É necessário que as ações caminhem para além do aparato legal, para que sejam vistas na prática. O papel do pesquisador, neste sentido, é procurar contribuir para esse processo, uma vez que, evidenciam uma realidade e provocam inquietações e reflexões em torno do que existe, buscando através disso, melhorias e soluções para o cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETIZAÇÃO de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **A Redução da Oferta da EJA em um Município do Leste Fluminense**: interrogando o direito à educação para jovens e adultos. *In*: III Congresso Nacional de Educação/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. III Congresso Nacional de Educação/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO. CURITIBA- PARANÁ: PUCPR, 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.19-50.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de Abril de 2020.

BROILO, Mari Angêla. **A rotatividade dos professores na EJA**: a solidão docente na e pela inexistência de políticas públicas. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 29 p.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=152>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

COUTO, Sônia. A EJA não tem lugar no MEC atualmente. 25 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/>. Acesso em: 22/03/2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial Outubro, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de maio de 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. *In*: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015.

FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2018.

FEITOSA, S. C. S. Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado. Brasília, DF: Líber livro, 2008.

FEITOSA, S. C. S. Das Grades às Matrizes Curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular. Tese de Doutorado. USP. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Tradução de Magda Lopez. São Paulo: 2013. p. 107-132.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 07/05/2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.7-13. (Prefácio)

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. São Paulo: EDUSP, 1991.

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

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio; **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5a edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MATRÍCULAS na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. **INEP**, Brasília, 10 de fevereiro de 2012. Censo Escolar. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 15 de maio de 2020.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: histórias, formas e conteúdos**. São Paulo, 2010. (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de maio de 2020.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *In: Alfabetização e Cidadania* (São Paulo), São Paulo, v. 11, p. 21-32, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29, p.83-100.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil. Descontinuidades e políticas públicas insuficientes. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. *In: EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16*. 2006.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. *In: SOARES, Leôncio. (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-210.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

RIOS, Therezinha Azeredo. O espaço físico da escola é um espaço pedagógico. 17 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.gestoescolar.org.br>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

RUMMERT, Sônia Maria. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Janine; VILELLA, Ana Maria. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramentas para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC-Rio: Rio de Janeiro, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDFXXvmi=>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Inconfidência Mineira. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/inconfidencia-mineira.htm>. Acesso em: 17 de dez. de 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, v. 04, p. 09-35, 2016.

Verbetes MEC/USAID, por Ebenezer Takuno de Menezes. *In*: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em: 31 de jan. 2019.

Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por Ebenezer Takuno de Menezes. *In*: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 31 de out. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

WERKEMA, Mauro. **Ouro Preto na História**: protagonismos, paradigmas, revisões. Ouro Preto: Editora Legraphar, 2018.

LISTA DE APÊNDICES**APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO (A)**

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Localidade: () sede () município _____

Escola onde estuda: _____

Série/Ano: _____

1. Fale sobre a estrutura física que a escola tem para EJA.
2. Existe algum espaço que tem na escola, mas não é oferecido aos alunos da EJA? Ex: sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, cantina etc.
3. Você sente que esse espaço disponibilizado atende às necessidades dos alunos?
4. O que você acha do material utilizado pelos professores? Fale um pouco sobre isto.
5. Existe alguma aula que você acredita ser importante, mas que não é oferecida no currículo da escola? Ex: Educação Física, Inglês, etc.
6. Em algum momento na EJA você precisou interromper a trajetória acadêmica devido à falta de turmas na escola?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Localidade: () sede () município _____

Escola que atua: _____

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Instituição de formação: _____

1. Como chegou a trabalhar com adultos? (Como foi este percurso? Se foi convidado, se escolheu ou foi obrigado a aceitar por falta de opção).
2. Pensa em continuar a trabalhar com adultos ou mudar para o ensino de crianças e jovens, se puder?
3. Há quanto tempo leciona para adultos?
4. Tem uma formação específica para atuar com adultos?
5. Fale sobre a estrutura física que a escola tem para EJA.
6. Fale sobre o material didático utilizado por você ou pela escola na EJA.
7. A escola adota um currículo específico para EJA? Fale-me um pouco sobre isto.
8. Em sua opinião, algo relacionado ao currículo, material didático e o espaço físico destinado a EJA precisa ser modificado? Fale-me um pouco sobre isto.

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGO (A)

Nome:

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino

Localidade: () sede () município _____

Escola que atua: _____

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Instituição de formação: _____

1. Fale sobre a estrutura física que a escola oferece para EJA.
2. A escola disponibiliza material didático específico para EJA? Fale um pouco sobre isto.
3. A escola adota um currículo específico para EJA? Fale um pouco sobre isto.
4. Como funciona a oferta de vagas para a EJA? Quais critérios são utilizados para a abertura de turmas e número de vagas?
5. Como é organizada a disponibilidade de vagas para a abertura de turmas?
6. Como o Município/Estado atua sobre os requisitos para abertura de vaga e turmas?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENTREVISTA

Prezado

Sr(a),..... estamos convidando o(a) senhor(a) para participar como voluntário de uma pesquisa com o tema “Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento, após serem esclarecidos (as) sobre as informações a seguir e caso desejem participar. Se aceitarem fazer parte deste estudo, por favor, assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa tem como objetivo conhecer o atual cenário da oferta da EJA nas escolas estaduais de Ouro Preto e investigar como a Educação de Jovens e Adultos acontece nas escolas, considerando a qualidade de ensino, o espaço, currículo e material didático sob o olhar dos educandos, docentes e gestores.

Nesta pesquisa pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas por meio da compreensão sobre a qualidade de ensino da EJA. O objetivo é conhecer como os alunos, professores e gestores estão satisfeitos com a Educação de Jovens e Adultos quanto ao currículo, espaço e materiais utilizados na instituição na qual estudam. A data, local e horário das entrevistas serão escolhidos de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas acontecerão fora do horário das aulas para não comprometer as atividades de sala de aula nem o horário de trabalho dos professores e gestores.

A pesquisa não prevê custos ou despesas, a importância desta pesquisa é somente acadêmica.

Como não se trata de um procedimento invasivo, os riscos e desconfortos relacionados a esta pesquisa serão mínimos. Durante toda pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida e pedir esclarecimentos, **assim como, garantimos que a qualquer momento, poderá desistir de participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo pela decisão.**

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes dos participantes e suas

informações pessoais jamais serão divulgados, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, garantindo o sigilo sobre sua participação.

As entrevistas poderão ser gravadas, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas de forma anônima no projeto. Todo o material produzido durante a pesquisa, como as gravações, anotações, e outros, será mantido sob a responsabilidade da pesquisadora e guardado por um período de cinco anos na sala de sua professora orientadora Dr^a Regina Magna Bonifácio Araújo, situada no Departamento de Educação, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP. Após esse período, todo material será destruído. **Em caso de dúvidas ou problemas com a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFOP através do endereço de e-mail ou telefone disponibilizado abaixo.**

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pela pesquisadora. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Amanda Pedrosa Barsante

Mestranda em Educação-PPGE-ICHSUUFOP

Rua José Diogo dos Santos, 26, B: Alto das Dores, Ouro Preto-MG

Fone: 55 (31) 99256-8797 E-mail: barsanteamanda@gmail.com

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Docente no Depto. De Educação - ICHS/UFOP

Pesquisadora e Coordenadora do PPGE - Mestrado em Educação

Membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI e Coordenadora do GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Rua do Seminário, s/n - Centro. Mariana - MG - 35420-000

Fone: 55 (31) 3557-9413 E-mail: regina.araujo@ichs.ufop.br

Comitê de Ética, Biossegurança e Pesquisa da UFOP

E-mail: cep@propp.ufop.br

Telefones: +55(31)3559-1367 ou +55(31)3559-1368

Ouro Preto, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE E**CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DIRETOR (A) DA ESCOLA**

Ouro Preto, ___ de _____ de 20___

Ao Sr.(a) _____

Diretor (a) da Escola _____

Por meio desta carta apresento-me. Meu nome é Amanda Pedrosa Barsante, sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, estou devidamente matriculada nesta instituição de ensino, sob a orientação da Professora Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, Docente no Depto. de Educação - ICHS/UFOP, pesquisadora e Coordenadora do PPGE - Mestrado em Educação, membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI e Coordenadora do GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Estamos realizando a pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino”. Por meio do ofício de autorização da pesquisa, emitido pela Superintendência de Ensino de Ouro Preto, apresento-lhe a investigação que pretendemos realizar.

A pesquisa tem como objetivo central conhecer o atual cenário da oferta da EJA nas escolas estaduais de Ouro Preto e investigar como a Educação de Jovens e Adultos acontece nas escolas, considerando a qualidade de ensino, o espaço, currículo e material didático sob o olhar dos educandos, docentes e gestores.

Para tanto, pretendemos utilizar uma metodologia de abordagem qualitativa, que visa compreender os processos e fenômenos humanos, em uma profundidade que vai além das estatísticas. Na primeira etapa a intenção é aplicar questionários semiabertos para os estudantes dos níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio nas escolas públicas de Ouro Preto-MG, a fim de coletar dados relacionados ao olhar desses alunos para o ensino na EJA considerando currículo, material didático e espaço escolar.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas e das escolas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o nosso comprometimento em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de artigos e relatório de pesquisa, preservando o sigilo

e a ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que será assinado pelos participantes.

Destacamos que tudo será feito com muito respeito pelo trabalho profissional dos participantes. Portanto, solicito a valiosa compreensão e autorização para realização da pesquisa acima descrita nesta escola.

Na certeza de contar com sua colaboração, expressamos os nossos sinceros agradecimentos pela participação da escola em nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Amanda Pedrosa Barsante

Mestranda em Educação-PPGE-ICHSUFOF

Rua José Diogo dos Santos, 26, B: Alto das Dores, Ouro Preto-MG

Fone: 55 (38) 99256-8797 E-mail: barsanteamanda@gmail.com

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Docente no Depto. De Educação - ICHS/UFOP

Pesquisadora e Coordenadora do PPGE - Mestrado em Educação

Membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI e Coordenadora do GEPEJAI - Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Rua do Seminário, s/n - Centro. Mariana - MG - 35420-000

Fone: 55 (31) 3557-9413 E-mail: regina.araujo@ichs.ufop.br

APÊNDICE F



Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, CROUYMARA ELIAS BATALHA, na qualidade de responsável pela Escola Estadual Polivalente, autorizo a realização da pesquisa intitulada "A Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pedrosa Barsante, e declaro que estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como ter recebido o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto para o estudo em questão.

Ouro Preto, 17 de dezembro de 2018.

Crouymara Elias Batalha
Assinatura e Carimbo

Crouymara Elias Batalha
MaSP: 347.802-1
Diretora
SRE - Ouro Preto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado



Universidade Federal
de Ouro Preto

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Tude Terêncio Lobato, na qualidade de responsável pela Escola Municipal ProfHaydeê Antunes, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pedrosa Barsante, e declaro que estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como ter recebido o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto para o estudo em questão.

Ouro Preto, 12 de dezembro de 2018.

Tude Terêncio Lobato
Diretoria de Gestão Integrada
SME/PMOP

Assinatura e Carimbo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Tude Terêncio Lobato, na qualidade de responsável pela Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, autorizo a realização da pesquisa intitulada "A Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pedrosa Barsante, e declaro que estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como ter recebido o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto para o estudo em questão.

Ouro Preto, 12 de dezembro de 2018.


Assinatura e Carimbo

Tude Terêncio Lobato
Diretoria de Gestão Integrada
SME/PMOP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wemerson Vieira Borges, na qualidade de responsável pela Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade autorizo a realização da pesquisa intitulada "A Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Amanda Pedrosa Barsante, e declaro que estar ciente dos objetivos da pesquisa, bem como ter recebido o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto para o estudo em questão.

Ouro Preto, 11 de Abril de 2019.

Wemerson Borges - 1845171-2
Assinatura e Carimbo

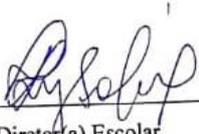


APÊNDICE G

CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Diretor (a) da Escola

Eu, Kelly Souza Lima
diretor (a) da Escola Estadual de Ouro Preto, li e compreendi todas as informações passadas pela pesquisadora mestranda Amanda Pedrosa Barsante, e estou consciente de todos os objetivos da pesquisa e de sua importância, e ainda dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica. Portanto, concordo com a pesquisa e autorizo a escola a contribuir com tudo que for necessário para o desenvolvimento do trabalho.


Diretor(a) Escolar,

Masp:

Kelly Souza Lima
Diretora
MSP 1.00856-3

CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Diretor (a) da Escola

Eu, Rosângela Sônia Guimarães
diretor (a) da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, li e compreendi todas as informações passadas pela pesquisadora mestrande Amanda Pedrosa Barsante, e estou consciente de todos os objetivos da pesquisa e de sua importância, e ainda dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica. Portanto, concordo com a pesquisa e autorizo a escola a contribuir com tudo que for necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Rosângela Sônia Guimarães - 22/02/2019
Diretor(a) Escola

Masp:





E. E. DESEMBARGADOR HORÁCIO ANDRADE - COD. 108495
 Fundamental Médio DEC. 2443 de 14/03/47 MG 15/08/47 SEE
 Rua Desidário de Matos, S/Nº Alto da Cruz Ouro Preto/MG
 Tel. 31 3551-2292 E-mail: escola.108496@educacao.mg.gov.br

CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Diretor (a) da Escola

Eu, Sabrina do Rosário Gomes Alves
 diretor (a) da Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, li e compreendi todas as informações passadas pela pesquisadora mestrande Amanda Pedrosa Barsante, e estou consciente de todos os objetivos da pesquisa e de sua importância, e ainda dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica. Portanto, concordo com a pesquisa e autorizo a escola a contribuir com tudo que for necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Sabrina Gomes Alves

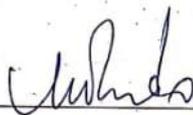
Diretor(a) Escolar
 E. E. D. H. A.
 Sabrina do R. Gomes Alves 162 680-1
 Diretora
 MASP 1162680-1

CONSENTIMENTO DA ESCOLA

Diretor (a) da Escola

Eu, Márcia Ferreira Pinto

diretor (a) da Escola Municipal Professora Haydê Antunes, li e compreendi todas as informações passadas pela pesquisadora mestranda Amanda Pedrosa Barsante, e estou consciente de todos os objetivos da pesquisa e de sua importância, e ainda dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a pesquisa implica. Portanto, concordo com a pesquisa e autorizo a escola a contribuir com tudo que for necessário para o desenvolvimento do trabalho.



Diretor(a) Escolar

Masp:

Márcia Ferreira Pinto
E.M. Profª Haydê Antunes
Diretora - Autização Nº 793489

APÊNDICE H**AUTORIZAÇÃO**

Eu....., abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Educação de Jovens e Adultos no município de Ouro Preto: a oferta e qualidade de ensino”.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Amanda Pedrosa Barsante, através da leitura deste documento e ainda pela oportunidade de conversar com a pesquisadora para maiores explicações sobre a pesquisa. Estou ciente dos objetivos, dos procedimentos, assim como os possíveis riscos ou danos, e benefícios decorrentes de minha participação e que não haverá nenhuma despesa e ganhos financeiros. Minha contribuição e do (a) menor sob minha responsabilidade será totalmente voluntária. Foi-me garantido o sigilo das informações, bem como os esclarecimentos sempre que desejar, e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, concordo em participar deste estudo, com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome em publicações.

Assinatura do voluntário

RG

Ouro Preto, ___ de _____ de 2019.

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO- MG
A oferta e a qualidade.

Pesquisador: AMANDA PEDROSA BARSANTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07294819.9.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.374.368

Apresentação do Projeto:

adequado

Objetivo da Pesquisa:

adequado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

adequado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, do relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado por meio

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO**



Continuação do Parecer: 3.374.368

da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, 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	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1291903.pdf	08/04/2019 10:18:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CORRIGIDO.pdf	08/04/2019 10:17:11	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	08/04/2019 10:11:37	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Outros	Resposta_ao_parecer.pdf	08/04/2019 10:10:32	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.pdf	02/02/2019 11:50:45	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia3.pdf	02/02/2019 11:43:47	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia2.pdf	02/02/2019 11:41:48	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	02/02/2019 11:36:35	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Cronograma	Cronograma_do_Projeto.pdf	02/02/2019 11:16:57	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Orçamento	Orçamento_Pesquisa.pdf	02/02/2019 11:07:17	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito
Folha de Rosto	Documento.pdf	02/02/2019 10:38:02	AMANDA PEDROSA BARSANTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 3.374.368

OURO PRETO, 06 de Junho de 2019

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br