



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



FABIANE CRISTINA GONÇALVES MARTINS

DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E GESTÃO MUNICIPAL:
O caso da Mesa Permanente de Educação de Jovens e Adultos
no Território dos Inconfidentes (MG)

MARIANA-MG

2023

FABIANE CRISTINA GONÇALVES MARTINS

DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E GESTÃO MUNICIPAL:

O caso da Mesa Permanente de Educação de Jovens e Adultos
no Território dos Inconfidentes (MG)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas

Orientação: Prof^a. Dr^a. Fernanda A. O. R. Silva

Coorientação: Prof^a. Dr^a. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Instituição financiadora: FAPEMIG

MARIANA-MG

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M386d Martins, Fabiane Cristina Gonçalves.

Diálogos entre universidade e gestão municipal [manuscrito]: o caso da mesa permanente de educação de jovens e adultos no Território dos Inconfidentes (MG). / Fabiane Cristina Gonçalves Martins. - 2023.

111 f.: il.: color., gráf., mapa. + QUADROS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda A. O. R Silva.

Coorientadora: Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta.

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. 2. Ajuda governamental à educação. 3. Escolas - Organização e administração. I. Silva, Fernanda A. O. R. II. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 374.7(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabiane Cristina Gonçalves Martins

Diálogos entre universidade e gestão municipal: o caso da Mesa Permanente de Educação de Jovens e Adultos no Território dos Inconfidentes (MG)

Dissertação apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 26 de abril de 2023

Membros da banca

Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva - Orientador(a) (Universidade Federal de Ouro Preto)
Dr. Adenilson Souza Cunha Jr. - (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)
Dra. Célia Maria Fernandes Nunes - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 06/06/2023



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/05/2023, às 07:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0522169** e o código CRC **2BA7D11D**.

Dedico esta pesquisa à minha estimada professora Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, que, mesmo diante de tantas dificuldades e obstáculos, não largou a minha mão. A você, o meu profundo respeito e minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Como é bom concluir uma etapa de crescimento e saber que muitas pessoas participaram dessa jornada! É preciso reconhecer aquelas e aqueles que possibilitaram a concretização de um grande sonho, que era chegar ao mestrado. Posso garantir que esse sonho também foi idealizado por algumas dezenas de pessoas especiais em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por permitir que eu completasse esse percurso que foi marcado por grandes desafios, pessoais e profissionais, por ter me mostrado que sou forte e batalhadora.

Agradeço à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, que, neste caminho, tornou-se mais que uma orientadora. Muito obrigada pelas sugestões de leitura, ideias, empréstimos de livros e textos, compreensão, afeto e respeito com os quais sempre me tratou e, principalmente, por acreditar na minha pesquisa. Sinto-me orgulhosa por ter sido orientada por alguém que conhece a fundo, tem afinidade e sempre se preocupou em investigar a Educação de Jovens e Adultos, que compartilha das mesmas inquietações que tenho diante do atendimento educacional dessas pessoas tão marginalizadas e excluídas socialmente.

À Prof.^a Dr.^a Sandra de Fátima Pereira Tosta, por aceitar ser coorientadora da pesquisa e por trazer valiosas contribuições. Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Adenilson da Costa Cunha Júnior, pessoa maravilhosa que, gentilmente, aceitou ser o examinador da banca, que ofereceu, com respeito e zelo, suas valiosas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Celia Maria Fernandes Nunes, a quem admiro e por quem tenho terna consideração, agradeço por aceitar fazer parte da banca examinadora e trazer tão preciosas contribuições.

Aos gestores que, gentilmente, aceitaram colaborar com a pesquisa, minha gratidão. Graças a vocês, a pesquisa se consolidou.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por proporcionar a bolsa de mestrado, que me trouxe segurança e tranquilidade quando mais precisei.

À Universidade Federal de Ouro Preto, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo suporte necessário durante todo o curso.

A todos os professores do mestrado pelas aulas ministradas, pelas grandes trocas de saberes que possibilitaram aprendizagens e amizades construídas, principalmente à Prof.^a Dr.^a

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, com quem fiz o estágio de docência. Tenho imensa admiração por você como professora e como ser humano.

A todas e todos os colegas, principalmente às “meninas da Fernanda”, Maria do Carmo e Natália, pelo companheirismo e, principalmente, pela amizade que construímos durante esta jornada, repleta de sentimentos, os mais contraditórios possíveis, obrigada por me aturarem nos “surto”.

À minha estimada mãe, Terezinha das Neves Gonçalves, *in memoriam*. Sei que, onde quer que a senhora esteja, está orgulhosa de tudo o que estou fazendo.

Aos meus filhos, André, Bruna e Giovana, grandes motivadores da minha busca por uma formação cada vez melhor. Obrigada por compreenderem minhas ausências, que deixaram meu coração apertado em muitos momentos, durante este período.

À minha netinha Luísa, meu grande gás durante este período, quanta alegria você me dá. À Júlia, minha afilhada e meu amor, a dindinha pede desculpas pelas ausências durante o mestrado.

Finalmente, ao meu esposo, Carlos Rogério, agradeço o amor paciente. Por compartilhar, diariamente, angústias, medos, alegrias, conquistas, choros e desânimos. Obrigada por saber lidar com as diversas ausências para que eu concluísse cada etapa deste trabalho.

RESUMO

Nas últimas décadas, somam-se consideráveis mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que incidem na efetivação das políticas públicas educacionais. Dentre elas, as que preconizam aos governos subnacionais garantir o direito dos jovens, adultos e idosos de iniciar ou concluir a escolarização. Direito esse assistido pelo poder local na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com entendimentos, formas e proposições diferentes (DI PIERRO, 2010; HADDAD, 2007; SOARES, 2002). Soma-se à pluralidade de oferta, o fato de a gestão municipal ser acometida em todo o país pela descontinuidade de governança e por tenso debates no âmbito da capacidade administrativa equitativa. É nesse cenário que se desenvolve o presente estudo com foco em uma das Mesas Permanentes vinculadas à ação extensionista UFOP junto à Escola do Departamento de Educação (DEEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) relativa ao EJA. A Mesa Permanente de EJA (MP-EJA) é um espaço de diálogo entre a universidade e o poder local, composta por gestores dos municípios mineiros de Acaiaca, Congonhas, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Essa região é conhecida como território dos Inconfidentes do entorno da UFOP, sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP), exceto Congonhas. O objetivo foi compreender em que medida se articulam as ações entre a gestão municipal no Território dos Inconfidentes (MG) e a universidade, referentes à efetivação da EJA. O percurso metodológico escolhido para atender ao objetivo da investigação, amparou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de produção de dados entrevistas semiestruturadas com gestores municipais do EJA, o representante da SRE-OP e a observação participativa de encontros da Mesa Permanente. Os dados obtidos foram tratados pela análise de conteúdo Bardin (1977), Franco (2018), a partir das seguintes categorias: a) as trajetórias dos gestores em relação à EJA; b) a importância da Mesa Permanente da EJA; c) o papel da Mesa Permanente na prática da gestão municipal; d) a importância dos diálogos entre a Mesa Permanente, a SRE e as secretarias municipais e, por fim, e) as ações desenvolvidas a partir das articulações da Mesa Permanente. A análise aponta que a MP-EJA no território dos Inconfidentes exerce um papel aglutinador em torno da EJA e pode ser entendida como um grupo colaborativo (FIORENTINI, 2012) quando se trata da efetivação do direito de jovens, adultos e idosos à escolarização em municípios que não se constituíram sistemas próprios de educação, sobretudo. Os estudos nesses espaços devem continuar por apresentar a dimensão formativa dos gestores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gestão da EJA; Mesa Permanente; Região dos Inconfidentes; Grupos Colaborativos.

ABSTRACT

In recent decades, there have been considerable political, economic, social and cultural changes that affect the implementation of educational public policies. Among these changes are those that recommend that subnational governments guarantee the right of young people, adults and the elderly to start or complete schooling. This right is assisted by local authorities in Youth and Adult Education (YAE, in Portuguese EJA) with different understandings, forms and propositions (DI PIERRO, 2017; HADDAD, 2007; SOARES, 2002). Added to the plurality of supply, the fact that municipal management is affected throughout the country by the discontinuity of governance and by tense debates in the scope of equitable administrative capacity. It is in this scenario that the present study is developed, focusing on one of the Permanent Boards linked to the UFOP extension action at the School of the Department of Education of the Federal University of Ouro Preto (UFOP) regarding EJA. The Permanent Table of EJA is a space for dialogue between the university and the local government, made up of managers from the Minas Gerais municipalities of Acaiaca, Congonhas, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana and Ouro Preto. This region is known as territory of the Inconfidentes around UFOP, under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Ouro Preto (SRE-OP), except Congonhas. The objective was to understand to what extent the actions between the municipal management in the Território dos Inconfidentes (MG) and the university are articulated, referring to the effectiveness of the EJA. The methodological approach chosen to meet the research objective was based on the qualitative approach, using as instruments of data production semi-structured interviews with municipal managers of EJA, the representative of SRE-OP and participatory observation of meetings of the Permanent Board. The data obtained were treated by content analysis Bardin (1977), Franco (2018), from the following categories: a) the trajectories of managers in relation to EJA; b) the importance of the Permanent Table of EJA; c) the role of the Permanent Board in the practice of municipal management; d) the importance of dialogues between the Permanent Board, the SRE and the municipal secretariats and, finally, e) the actions developed from the Permanent Board articulations. The analysis points out that the MP-EJA in the territory of the Inconfidentes plays a unifying role around the EJA and can be understood as a collaborative group (FIORENTINI, 2012) when it comes to the realization of the right of young people, adults and the elderly to schooling in municipalities that their own education systems were not constituted, above all. Studies in these spaces should continue to present the formative dimension of managers.

Keywords: Education of Teenagers and Adults; Management; Permanent Boards; Region of the Inconfidentes; Collaborative Groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Imagem do convite de formatura da EJA (2006).	22
Figura 2 — Imagem do convite de formatura da EJA (2006).	23
Figura 3 — Convite para formatura do Magistério (2011).	23
Figura 4 — Convite para formatura do Magistério (2011).	24
Figura 5 — Registro de reunião (2016)	25
Figura 6 — Foto de formatura em Pedagogia (2017).	27
Figura 7 — Equipe da UFOP com a Escola (2018)	62
Figura 8 — Jurisdição da 25ª SRE-OP no estado de Minas Gerais.	64
Figura 9 — Território dos Inconfidentes no Estado de Minas Gerais.	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (1999-2022).	35
Quadro 2— Ações que defendem a Educação de Jovens e Adultos (1980-2000).	37
Quadro 3 — Direito positivado da EJA no Brasil (2000-2019).	42
Quadro 4 — Produção acadêmica sobre gestão e gestão na EJA (2005-2020).	47
Quadro 5 — Produção de dados - instrumentos, objetivos e participantes	50
Quadro 6 — Observação preliminar da MP-EJA – 2021.	51
Quadro 7 — Informações do questionário.	54
Quadro 8 — Tópicos das entrevistas.	57
Quadro 9 — Características da EJA no município de Acaiaca (2018) .	67
Quadro 10 — EJA no município de Diogo de Vasconcelos (2018).	70
Quadro 11 — EJA no município de Itabirito (2018).	72
Quadro 12 — EJA no município de Mariana (2018).	75
Quadro 13 — EJA no município de Ouro Preto (2018).	77
Quadro 14 — Tópicos de análise.	80
Quadro 15 — Comparativo entre Mesa Permanente e grupos colaborativos.	92
Quadro 16 — EJA no Município de Congonhas.	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Movimento de matrículas em Acaiaca (2018-2021).	68
Gráfico 2 — Movimento de matrículas em Diogo de Vasconcelos (2018-2021).	71
Gráfico 3 — Movimento de matrículas em Itabirito (2018-2021).	74
Gráfico 4 — Movimento de matrículas em Mariana (2018-2021).	76
Gráfico 5 — Movimento de matrículas em Ouro Preto (2018-2021).	78
Gráfico 6 — Matrículas na EJA em Congonhas .	108

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPPPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas e Ação em Educação do Campo no Território dos Inconfidentes
CF	Constituição Federal
CME	Conselhos Municipais de Educação
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC	Centro de Cultura Popular
CUNI	Conselho Universitário
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DEEDU	Departamento de Educação
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
EJA	Educação de Jovens e Adulto
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEJAI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos
GIRACAMPO	Grupo de Pesquisa e Ação em Educação do Campo no Território dos Inconfidentes
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHS	Instituto de Desenvolvimento Humano Sustentável
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEPPPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Ouro Preto
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID-EJA	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Educação de Jovens e Adultos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Plano Nacional do Livro Didático - Educação de Jovens e Adultos
PROBASE	Programa de Apoio à Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEE-MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TGA	Teoria Geral da Administração
UCAE	UFOP com a ESCOLA
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESCO

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

SUMÁRIO

1.	MEMORIAL INTRODUTÓRIO.....	21
i.	Reflexões Autobiográficas: a retomada dos estudos	21
ii.	A chegada à universidade: um mundo de superações.....	24
iii.	Conexões com a Educação de Jovens e Adultos: a propósito de uma introdução.....	28
1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS ANOS DE 1990: MOMENTOS DECISIVOS PARA O DIREITO.....	31
1.1	1º Ato: Descentralização, municipalização e reformas educacionais dos anos de 1990	31
1.2	2º Ato: Educação para Todos nos anos de 1990	33
1.3	3º Ato: A EJA positivada na legislação: mudando o cenário.	37
1.4	4º Ato: Da gestão educacional para a gestão na EJA: olhares que se entrecruzam	43
1.5	5º Ato: Gestão democrática e participativa para a EJA: é possível?	46
2	POR ONDE ANDEI OU OS CAMINHOS DA PESQUISA	49
2.1	A produção de dados.....	50
2.2	Os sujeitos da pesquisa	52
2.3	Observações das Mesas Permanentes	55
2.3.1	<i>UFOP com a Escola: reunião geral.....</i>	<i>55</i>
2.3.2	<i>2ª Observação da Mesa Permanente - EJA.....</i>	<i>55</i>
2.4	Categorizando as entrevistas: Eixos de análise.....	57
3	CONFIDÊNCIAS DO TERRITÓRIO DOS INCONFIDENTES: CONTEXTOS PLURAIS	59
3.1	Diálogos entre esferas de governo	59
3.1.1	UFOP com a ESCOLA: programa extensionista territorial.....	59
3.2	25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto: a mão do estado	63
3.3	Caracterização dos municípios do Território dos Inconfidentes	65
3.3.1	<i>Município de Acaiaca.....</i>	<i>66</i>
3.3.2	<i>Município de Diogo de Vasconcelos</i>	<i>69</i>
3.3.3	<i>Município de Itabirito.....</i>	<i>71</i>
3.3.4	<i>Município de Mariana.....</i>	<i>74</i>
3.3.5	<i>Município de Ouro Preto.....</i>	<i>77</i>
4	A MESA PERMANENTE DE EJA: PERCEPÇÕES PLURAIS.....	80
4.1	A chegada na EJA e na gestão: trajetórias.....	80

4.2	A importância da MP-EJA.....	83
4.3	O papel da Mesa Permanente de EJA na prática da gestão municipal	84
4.4	A importância dos diálogos entre SRE, Universidade e Secretarias Municipais de Educação.....	86
4.5	Ações desenvolvidas a partir das articulações da Mesa Permanente.....	88
5	ONDE CHEGUEI OU SOBRE OS RESULTADOS	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	96
	Apêndice 1: O município de Congonhas	106
	Apêndice 2: Questionário disponível em formulário online.....	110
	Apêndice 3: Roteiro de Entrevista Semiestruturada	111
	Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112

1. MEMORIAL INTRODUTÓRIO

i. Reflexões Autobiográficas: a retomada dos estudos

Com estas reflexões, intento localizar a pesquisadora e a pesquisa, porque, para entender o surgimento e a escrita desta dissertação, devo apresentar minha interação com o objeto de estudo, que neste caso, faz parte de minha trajetória pessoal e estudantil. A partir delas surge meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade em que retomei os estudos após anos de interrupção. Contarei meu percurso até o momento da escrita deste estudo, especialmente como adentrei no campo da EJA, e também, sobre a escolha do tema Gestão na EJA para o presente trabalho. Deixo aqui registrado que, por ter sido uma aluna da EJA, me considero uma aprendiz que, a cada etapa, avança para a denominada “educação libertadora” de acordo com Paulo Freire (1987, p. 75).

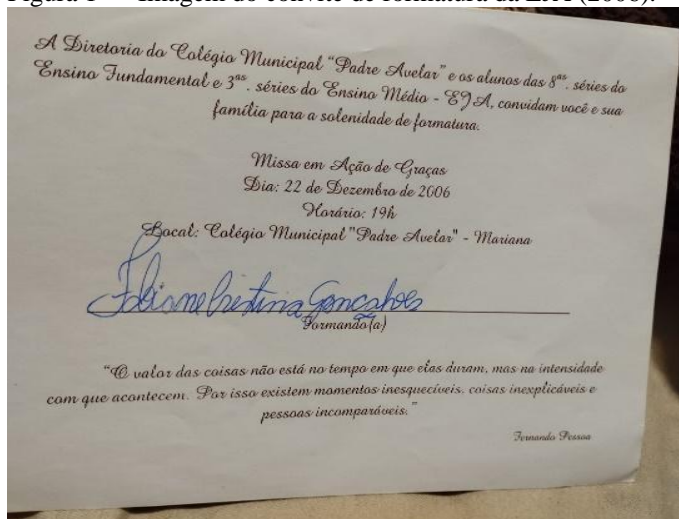
Meu nome é Fabiane Cristina Gonçalves Martins, mãe de Bruna, André e Giovana, esposa do Carlos e avó da Luíza. Minha trajetória pela EJA começou em 2004, quando voltei à escola e retomei os estudos depois de um intervalo de 15 anos. Pensando que, por meio dos estudos, conseguiria uma condição de vida melhor, já que na época, eu era vendedora de uma loja de roupas. Retornei aos bancos escolares, aos 36 anos, quando iniciei o Ensino Médio, na escola anteriormente nomeada Centro Educacional Municipal Padre Avelar e, popularmente, conhecida como Escola Padre Avelar ou Dom Frei. Hoje no seu espaço, coincidentemente, funciona o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Mariana (MG), mesma universidade onde continuo minha formação atualmente.

O retorno à escola foi bem complicado, o contexto não me era favorável, pois se juntavam trabalho, marido, filhos, afazeres domésticos e atividades escolares. Com uma carga diária de trabalho de 10 horas, pouco tempo sobrava para realizar as atividades da universidade. A respeito da volta aos estudos, Eiterer e Pereira (2009, p. 74) afirmam que “os educandos da EJA são compreendidos como [...] sujeitos que tiveram sua trajetória escolar interrompida ou impedida, que sofreram um processo de exclusão sociocultural que, em grande medida, condicionará sua (re)inclusão no ambiente escolar”. Ainda, segundo as autoras, a idade dos estudantes é o principal condicionante para as dificuldades apresentadas. Como apontam Barreto e Musial (2021), para as mulheres donas de casa que, para além do trabalho doméstico, somam demais atividades profissionais, a inserção e a permanência na EJA são mais difíceis em função das responsabilidades com a família, o trabalho, os filhos, etc. A autora também

explica que os sujeitos da EJA têm trajetórias coletivas e apresentam condicionantes semelhantes quando se trata de conciliar múltiplos afazeres.

Aos poucos, fui me acostumando, consegui me organizar e prosseguir com os estudos mesmo tendo uma rotina estudantil pesada. Os dias foram passando e eu persistia na tarefa que havia me proposto. Eu percebia, entre meus colegas de classe, uma apatia diante das aulas e eu, por vários momentos, tinha de ser forte, olhar para frente e não desanimar. As aventuras naquele período foram muitas, trabalhos feitos de madrugada, faxina na casa às duas da manhã, carona em um caminhão de aves (risos), entre outras coisas. Conseguir estudar após chegar à fase adulta, trabalhar e cuidar da família foi bem desafiador. Em relação aos educandos da EJA, Rummert e Ventura (2021) observam que, ao retornar à escola, esses sujeitos [da EJA] buscam uma nova chance de ampliar o seu conhecimento e garantir seu lugar ou a permanência no mercado de trabalho. Esse também foi o meu caso em um primeiro momento. Até então, minha pretensão era terminar o Ensino Médio e “sair do comércio”. Após muitas barreiras e persistências, concluí o Ensino Médio na EJA, no segundo semestre de 2006, conforme mostram as figuras abaixo.

Figura 1 — Imagem do convite de formatura da EJA (2006).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 — Imagem do convite de formatura da EJA (2006).



Fonte: Acervo da autora

Após concluir o Ensino Médio, prossegui mais um período sem dar continuidade aos estudos, segui minha vida de vendedora e dona de casa, mas ainda não estava satisfeita. Foi quando descobri alguns cursos pós-médio na cidade de Mariana - MG. Percebi que podia estudar um pouco mais e, encorajada em continuar, iniciei o curso de Magistério pós-médio, com duração de dois anos.

Figura 3 — Convite para formatura do Magistério (2011).



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 — Convite para formatura do Magistério (2011).



Fonte: Acervo da autora.

Após concluir o Magistério, aconteceu um fato que mudou para sempre minha trajetória escolar. Havia, na escola, uma professora muito atenciosa. Aqui, a chamarei de Helena. Foi ela quem me incentivou a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹. A atitude daquela professora foi a virada de chave na minha vida estudantil, pois, até aquele momento, nem eu mesma sabia que poderia ir mais além. Fiz a inscrição para o ENEM, meio desacreditada, achava que não seria para mim, afinal, a universidade era como um sonho bem distante da minha realidade de vendedora de loja. Me questionava sobre como eu iria estudar e trabalhar, e me parecia impossível. A mesma professora achava que seria possível a minha aprovação, algo que nem eu mesma acreditava. Fiz o ENEM em novembro e também a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Para minha surpresa, consegui uma vaga no curso de Pedagogia da UFOP na primeira chamada, e iniciei os estudos no segundo semestre de 2013.

ii. A chegada à universidade: um mundo de superações

A surpresa ao chegar no ambiente acadêmico foi grande. No primeiro instante tudo me pareceu assustador: muitos textos para ler; muita coisa para fazer; resenha, “o que é isso?”. Foi difícil a adaptação. Corria com as obrigações domésticas para conseguir ler os textos para a aula. Quando havia trabalhos em grupo na universidade, acordava cedo, fazia as atividades domésticas e me colocava por volta das 10 ou 11 horas da manhã a estudar. Estudava no período vespertino e, para conseguir acompanhar os estudos, abandonei o trabalho na loja. Logo que

¹ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências (BRASIL, 2005.p.1).

tive a oportunidade, pedi os auxílios oferecidos pelo governo. Sem as bolsas de permanência, alimentação, iniciação científica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-EJA)², não conseguiria me manter estudando.

A possibilidade que o docente em formação tem ao participar de um projeto de estímulo à docência na universidade é indescritível, pois, na prática, ao lidar com as dificuldades diárias, o futuro professor adquire experiência para iniciar a sua carreira após formado. O convívio diário dentro da sala de aula como bolsista pibidiana ou por meio de outros projetos disponíveis na universidade, acrescentou elementos práticos importantes à minha formação. Nesses projetos, fui estimulada durante o curso a me familiarizar com a docência e, no subprojeto PIBID-EJA, não foi diferente. Atuamos diretamente com a regência na EJA. Durante a permanência nesse projeto, realizei práticas pedagógicas especificamente voltadas ao público da EJA.

A partir desse ponto, minha história na EJA e o presente trabalho começam a se mesclar, pois, depois de estar no lugar de aluna, voltei à escola como bolsista do projeto do PIBID-EJA. No projeto, com o apoio do professor regente da escola parceira e o suporte da professora orientadora da universidade, éramos, por alguns momentos, responsáveis pelas aulas ministradas na escola. Na Figura 5, apresento umas das reuniões do PIBID-EJA que aconteceram semanalmente no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS/UFOP), em Mariana.

Figura 5 — Registro de reunião (2016)



Fonte: Acervo da autora.

²O PIBID/PED EJA é o nome dado ao Programa de Estímulo à Docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Foi a partir do PIBID que surgiu o interesse pela EJA. Minha percepção era de que a EJA precisava de mais incentivo, mais professores, mais formação, mais materiais, entre outros suportes para aprendizagem. Por observar e pensar nessas faltas, que a escrita da minha monografia se deu sobre a gestão na EJA, especificamente a respeito do PIBID-EJA. Nesse sentido, Silva *et al.* (2016) assinalam que,

para os alunos graduandos das licenciaturas da UFOP, significa, “numa visão de mão dupla”, a oportunidade de dialogar com os educadores da região e assim conhecer e discutir sobre as práticas, a realidade escolar e o processo educativo. Os futuros educadores, bolsistas da extensão, têm participado de atividades de pesquisa e da difusão de material de apoio teórico nas escolas (SILVA *et al.*, 2016, p. 18).

Os projetos da universidade são muito importantes para a formação dos discentes. O contato que os futuros educadores têm com a escola durante a formação inicial faz toda diferença na graduação. A escola, ao acolher futuros professores, também exerce um papel importante, pois, o contato direto com o dia a dia escolar, junto à experiência sobre o funcionamento da escola, os aproxima da futura profissão. No projeto em questão, o discente pode permanecer por até dois anos se for do seu interesse.

Percebi que, quando estamos em sala de aula como docentes, mesmo que em formação, a observação na EJA acontece de outra forma. Conseguimos ampliar o olhar para além das configurações em sala de aula, destaco a disposição dos grupos que se formam no ambiente escolar da EJA. Um primeiro grupo de jovens normalmente concentrados nas últimas carteiras; o segundo grupo, composto por pessoas de meia-idade, que normalmente se localizam nas laterais ou no meio da sala; e o terceiro, dos idosos, que geralmente se colocam na primeira fila. Foram essas reflexões que me fizeram olhar para esses grupos dentro de sala e como eles se dividiam de forma estratégica. A respeito do primeiro grupo, a literatura aponta o aumento de jovens no noturno como um fenômeno das últimas décadas, denominado de juvenilização da EJA. Segundo Carvalho (2017), esse não é um fenômeno novo, foi apenas evidenciado com maior ênfase a partir de 2000, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que em alguma medida, mudou a configuração da EJA.

A experiência no PIBID me aproximou da experiência de uma professora iniciante. Conceição e Nunes (2015), estudando professores iniciantes, ressaltam que ao entenderem seu papel na escola, seu lugar como profissional, buscam aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2002) explica que, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e sua adaptação à profissão. De acordo com Ciríaco, Morelatti e Ponte (2016, p. 252), “a formação é apenas o primeiro passo,

porque o docente no início de carreira aprende mesmo é com a prática docente, nas vivências do cotidiano e nas experiências adquiridas”.

Em 2017 finalizei a graduação e, após esse período, não parei de estudar. Consegui, por meio de processo seletivo, o primeiro trabalho como professora da rede municipal de Ouro Preto (MG). Logo após a formatura, continuei com os planos de estudar e ampliar meus conhecimentos para o exercício da função docente. Realizei três especializações, e acredito que, é no momento da formação continuada, que percebemos a importância de permanecermos estudando. Considerei esses momentos importantes, pois foram a oportunidade de aliar a teoria à prática em sala de aula e de agregar novos saberes ao meu fazer de professora. Na figura 6, apresento um registro do dia da minha formatura no curso de Pedagogia, em 2017.

Figura 6 — Foto de formatura em Pedagogia (2017).



Fonte: Acervo da autora

Após o período de especialização, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOP). Queria voltar a estudar sobre gestão e EJA. Quando escrevemos um projeto, esse pode passar por muitas modificações ao longo do percurso e, por ter ciência disso, estava ciente e disponível às possíveis mudanças, desde que o tema permanecesse. Fui aprovada no processo e comecei os estudos no mestrado em Educação. A alegria foi imensa ao conseguir na primeira tentativa e, hoje, estou aqui, mestranda em Educação, contando minha trajetória para vocês, caros leitores. A trajetória de uma estudante da EJA que só precisou de um novo início para reescrever sua história, que reflete a de tantas outras pessoas jovens, adultas e idosas.

iii. Conexões com a Educação de Jovens e Adultos: a propósito de uma introdução

De forma semelhante à minha trajetória, a efetividade da EJA é marcada nas últimas décadas por rupturas nas políticas públicas educacionais. Com raízes na educação popular, incentivada por Paulo Freire, a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas tem ocupado um lugar marginalizado, do ponto de vista da transmissão de alguns conhecimentos da cultura letrada visando o mercado capitalista. De acordo com Costa (2009, p. 65), essa “[...] visão estreita da educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois assim seria possível manter a ordem social instituída”. Em outras palavras, significa dizer que ao estudante da EJA, o mínimo é suficiente em sua passagem escolar. Vivenciamos uma escolarização com carga horária menor que o ensino convencional. Seria por interesse do estudante ou por diminuição dos encargos públicos? Novamente, joga-se a responsabilidade ao jovem, adulto ao idoso pelo currículo condensado, como em Minas Gerais.

Soma-se ao currículo mineiro condensado, certa isenção das responsabilidades do governo federal quando delega aos municípios a administração e a gestão educacional, sobretudo, da alfabetização, embora a EJA seja preconizada como dever do Estado. Tal transferência representa redução das ações executoras do governo central que, no plano municipal, dependem do interesse político da gestão. Ainda que a municipalidade tenha assumido a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, incluindo a alfabetização, e esteja limitada pelos repasses de fundos governamentais, o poder local busca parcerias para minimizar as dificuldades orçamentárias e pedagógicas. Esse é o caso do programa extensionista UFOP com a Escola (UCAE), do Departamento de Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (UFOP) que, desde 2008, tem sido parceiro dos municípios da região do entorno da UFOP, conhecida como Território dos Inconfidentes (SOUZA, 2021). O Território abrange os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, os quais estão na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE-OP) e são por ela coordenados por não se constituírem sistemas próprios de educação. Em 2021, o Município de Congonhas (MG) passou a integrar o programa. Os municípios são de pequeno e médio porte e estão ao leste da capital do estado, Belo Horizonte (MG).

O Programa UCAE se organiza a partir de Mesas Permanentes (MP) de discussão, reflexão e deliberação. A MP principal é voltada ao desenvolvimento de ações conjuntas para a educação básica do Território dos Inconfidentes. Um dos objetivos do Programa é atender a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino da região, apresentadas pelos

municípios parceiros. Outra MP dialoga com gestores municipais, por meio de encontros periódicos, sobre a realidade educacional da Educação de Jovens e Adultos na região.

O espaço da MP-EJA despertou meu interesse, afinal, como estudante da EJA que fui, vivenciei as dificuldades com a implantação da modalidade na rede municipal, como materiais didáticos e mobiliários inadequados, horários inflexíveis, etc. Interessava-me compreender que diálogos sobre a EJA se estabelecem entre a universidade e a gestão municipal no Território dos Inconfidentes. Refletia a possibilidade de enfrentarem juntos os desafios encontrados pela gestão municipal na oferta da EJA. Posto a necessidade e a importância da EJA e, a partir de um espaço próprio, como seriam as negociações, as estratégias e o compartilhamento de experiências? A partir daí, o objetivo foi compreender em que medida se articulam as ações entre a gestão municipal no Território dos Inconfidentes (MG) e a universidade, referentes à efetivação da EJA. Para tanto, busquei observar reuniões da MP-EJA a fim de identificar como são pensadas as ações e os possíveis impasses dos gestores ao se especializarem no segmento educacional EJA em diálogo com a universidade.

A fim de responder nossas questões, nos embasamos em Haddad (1992) e Azevedo (2002) para compreender a EJA no poder local dos anos de 1990 e a municipalização no âmbito educacional, seus efeitos, limites e perspectivas. Em Machado (2016) que nos auxilia no entendimento de como a EJA, a partir desse momento, começa a ser vista pelas Organizações não Governamentais (ONGs) como uma saída para suprir as lacunas deixadas pelo Estado e pelo município, que passam a ofertar a alfabetização de forma indiscriminada e pouco avaliada. Frigotto (2002), coincide com Machado (2016), e explica que a EJA, ao ser abarcada pelas ONGs, passa a ser tratada como ação filantrópica regredindo o conceito de direito instituído. Nesse sentido, para compreender a EJA como direito, buscamos como referência os documentos legais na qual a modalidade é amparada, desde a Constituição Federal de 1988, que explicita a educação para todos; passando pelas políticas educacionais como a LDB, Lei n.º 9.394/1996 (artigo 37, seção V, capítulo II), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 que deliberou sobre diretrizes curriculares nacionais e a Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, que regula as especificidades do educando da EJA.

Após compreendermos a EJA no campo jurídico, buscamos respaldo à discussão sobre a sua gestão. Nesse tópico, iniciamos com o tema da gestão educacional de uma forma em geral e nos abrigamos em Rodríguez (2004), Bittar e Oliveira (2004) com a obra *Gestão e Políticas da Educação*, na qual são apontados os principais aspectos da descentralização educacional a partir de 1996. Em Lück (2000; 2008; 20012; 2013; 2015 e 2017), dialogamos com a gestão educacional, seus pressupostos e entraves, a mudança da gestão que acontece no mesmo período

pós LDB (1996) explicada a partir da transferência de responsabilidade aos municípios. Acrescentamos a essa discussão Xavier (2008), que enfatiza a importância da preparação do profissional gestor para melhor desempenho das responsabilidades demandadas por essa função. Da gestão educacional à gestão na EJA, como aborda Bartnik (2011), as lacunas que existem na formação de profissionais de EJA se iniciam nas universidades, uma vez que os currículos abordam de forma resumida a modalidade, levando aos gestores chegarem na EJA sem terem passado, ao menos de forma teórica, por ela, o que dificulta a compreensão da modalidade por si só.

Por outro lado, os pesquisadores Colling *et al* (2012, p. 3) deixam explícito a importância do gestor para o funcionamento da escola, sendo responsáveis por “ações conjuntas, associadas e articuladas”. Dourado, Barbosa e Amorim (2018) fortalecem a discussão sobre a gestão na EJA e comungam com a ideia de que, apesar de seguir os mesmos moldes de qualquer gestão escolar, é importante ressaltar que essa tem algumas especificidades próprias do segmento.

Uma dessas especificidades é que o gestor precisa considerar o ambiente social do estudante, entender sua realidade, respeitar suas limitações, para evitar as evasões recorrentes que acontecem. Pontes (2021), reforça sobre o processo de marginalização sofrido pela EJA, justificando o porquê da função de gestor EJA ser uma modalidade igual, mas, ao mesmo tempo, tão diferente dos demais gestores dos ensinos convencionais. Nesse sentido, Gatti (1998) reafirma a importância de um profissional preparado para exercer o seu trabalho, com conhecimento do seu campo de atuação, sendo esse um diferencial para a escola. Por fim, Kuenzer (2000) chama a atenção, em relação à prática como vetor da efetividade de todos os aspectos educacionais quando amparada pela gestão educacional.

Os resultados obtidos apontam para a compreensão da Mesa Permanente da EJA como um espaço de colaboração entre gestores, com potencial de incidir na organização da modalidade nos municípios, dado o ambiente propício à discussão do tema na totalidade, no qual, por meio das trocas de experiência, um gestor ajuda o outro, de forma direta ou indireta. As Mesas Permanentes podem ser compreendidas pela visão de acolhimento àqueles que se dedicam à EJA, ao levantarem discussões importantes, desenvolverem ações positivas, viabilizarem ações efetivas para o público, e compartilharem opiniões, ideias, experiências que visem à coletividade para o bem do grupo.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DOS ANOS DE 1990: MOMENTOS DECISIVOS PARA O DIREITO

1.1 1º Ato: Descentralização, municipalização e reformas educacionais dos anos de 1990

Ao final dos anos de 1990 iniciam-se diversas ações do Estado voltadas à renovação do sistema educativo, com vistas à sua modernização. De acordo com Rodríguez (2004), tal modernização educacional tem como um dos pilares a ideia de descentralização da educação, disseminada como ação capaz de garantir a democracia e a participação social nas decisões do país, em um momento em que a solidariedade, a democracia e a cidadania, caras à educação, estavam fora no período militar. Vale ressaltar que, as reformas educacionais enxutas orquestradas na América Latina foram financiadas pelos bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento, que prescrevem ações a longo prazo, por meio dos planos decenais de educação, com objetivo último de ajustar a formação de mão de obra aos setores produtivos.

As reformas educacionais de meados dos anos de 1990 se inserem em quadros (inter)nacional mais amplos. No caso brasileiro, ao longo dos anos de 1980, recuperam-se políticas que fortalecem o papel dos estados e dos municípios, emanado da Constituição Federal (1988) e alteram a autoridade política dos entes subnacionais³. Após o fim da ditadura militar (1985), a centralização do processo decisório e o autoritarismo praticados pelo governo são duramente contestados e os anseios da sociedade é que deveriam ser substituídos pelos mecanismos da democratização que se colocou em marcha. A recuperação do Estado Federativo e a defesa pela descentralização fiscal e de decisões, se fortaleceram nos debates dando bases a um amplo programa descentralizador, sobretudo nas políticas sociais.

O processo de descentralização fiscal é marcado pela transferência dos serviços sociais e das finanças públicas da União para os estados e municípios. Nesse cenário, estão em jogo ajustes econômicos, bem como a redução do papel social do Estado, ou seja, trata-se de mecanismo de distribuição das funções administrativas. Ao descentralizar funções administrativas e finanças públicas, torna-se importante garantir o financiamento das políticas sociais e, no caso, aqueles próprios para a educação.

Processo descentralizador da educação estabelece as responsabilidades de cada esfera educacional, as quais se organizam, segundo Rodríguez (2004), da seguinte forma: os municípios ficam comprometidos, preferencialmente, com a Educação Infantil e com o Ensino

³ Sobre o tema ver Moraes (2002); Arretche (2002); Azevedo (2002).

Fundamental como eixos principais, podendo atuar também nas outras séries educacionais da Educação Básica; aos estados cabe a responsabilidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a União, a execução do Ensino Superior.

A corrida pela municipalização das matrículas na etapa elementar da educação, uma das faces do processo de descentralização, explica-se, em certa medida, pela Emenda 14, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF⁴). Isso porque, a obrigatoriedade constitucional, Constituição Federal de 1988, dos gastos de 25% das receitas e transferências com o ensino, somada à regra de descentralização fiscal, promovem certa expansão generalizada de ofertas em todos os níveis da educação. Para Arretche (2002), trata-se de uma maneira de os municípios garantirem suas receitas, mais do que a qualidade da educação, uma vez que, tendo o Fundo fixado em gastos com o ensino, de forma mais ampla, permitiu que fossem direcionados recursos com o transporte, por exemplo.

Por outro lado, cumpriu com a priorização do governo nacional com o ensino fundamental, sobretudo. A municipalização das matrículas deveria ocorrer em um quadro de cooperação entre os entes federados, porém, de forma unilateral, o município absorve uma fatia maior das matrículas em meio aos cortes do governo federal imbuídos na redução dos gastos do governo na área educacional, dificultando, assim, a sua implementação da desejada correção das desigualdades sociais (AZEVEDO, 2002).

A aplicação do FUNDEF, ao propor o recolhimento do percentual dos estados e municípios que, em alguns deles, já estava direcionado à educação, causou oposição e resistência. O montante arrecadado passa a ser redistribuído entre os municípios e estados de forma proporcional ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, com base no censo escolar. Entretanto, a despeito das contradições avaliadas na aplicação do Fundo, há de se considerar que a descentralização escolar possibilitou certa autonomia para as escolas e para a gestão escolar, flexibilizando as decisões no seu interior.

As reformas impulsionam mudanças conceituais na gestão escolar e em todo sistema educativo, que adotava o uso de um vocabulário presente na teoria do capital humano dos anos de 1950, como “eficiência, equidade, qualidade, conciliação, recursos humanos, entre outros”

⁴ A Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998 e obrigava ainda o governo federal a aplicar metade dos recursos vinculados à educação para essa finalidade. A mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que estabeleceu um sistema de financiamento para o ensino fundamental de caráter redistributivo, garantindo aos estados e municípios o repasse de um valor mínimo por aluno matriculado no ensino fundamental. A lei que regulamentou esse fundo (Lei 9.424/96) foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, mas recebeu vetos do Presidente da República à época (BRASIL, 2009, p. 86).

(RODRÍGUEZ, 2004, p. 18), lidos à luz do neoliberalismo econômico. O novo modelo de gestão propõe eficiência administrativa, redistribuição de responsabilidades no financiamento educacional, democratização e participação da sociedade nas decisões escolares. Além da flexibilização na gestão escolar, facilitando a tomada de decisões, o fortalecimento da livre concorrência, a neutralização dos centros de poder, resultando em melhoria na qualidade da educação, dada maior autonomia das escolas para tomada de decisão, medidos pelo controle centralizado e dividido com as instituições escolares privadas. Fato é que, as reformas educacionais ambicionavam controle de resultados e, sob a orientação das agências internacionais, alinhavam-se ao capital e à nova ordem mundial e prescindiam de um gestor que contribuísse para o fortalecimento do serviço educativo quando da descentralização.

1.2 2º Ato: Educação para Todos nos anos de 1990

O governo central, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Para tanto, criou uma força-tarefa com especialistas que culminou com a criação da Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização⁵ (CNAIA) pelo Decreto nº 97.219, de 14 de dezembro de 1988, composta, dentre outros estudiosos, por Paulo Freire, Celso Beisiegel, Magda Soares, Sônia Kramer. À frente do processo estava a Fundação Educar⁶, que contribuiu na organização de ações para o Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), comemorado em 1990.

Ainda na década de 1990, o país assumiu, na Conferência de Jomtiem, na Tailândia, o compromisso de aumentar o atendimento da EJA (BRASIL, 2010). O documento foi nomeado Declaração Mundial de Educação para Todos e teve, como objetivo principal, defender as necessidades de aprendizagem dos públicos jovens, adultos e idosos.

Segundo Machado (2016), no governo Collor de Mello (1990-1992) foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)⁷, com objetivo de diminuir em 70%

⁵ O Governo Federal havia constituído a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), inicialmente presidida por Paulo Freire, que se afastou do cargo quando Fernando Collor assumiu a Presidência da República (MACHADO, 2016, p.10).

⁶ A Fundação Educar surgiu em 1985, como substituta do MOBREAL. Seu estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto n.º 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, de acordo com o qual todos os bens do MOBREAL foram transferidos para a Fundação. (BRASIL, 2010, p. 6). Para maiores informações ver Vanilda Paiva (2003).

⁷ Foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), presidido pelo Senador João Calmon, caracterizado por sua grande divulgação pelos meios de comunicação e por seu caráter, tido como demagógico (VENTURA, 2011, p. 17).

os alarmantes números de analfabetos no país em um prazo de cinco anos. O PNAC, assim como a Fundação Educar e a CNAIA, foram desarticulados após uma curta duração. A educação das pessoas jovens, adultos e idosas, nesse momento de fragilidade, passa a ser amparada por Organizações Não Governamentais (ONGs) em substituição às ações governamentais. A alfabetização é o campo fértil para toda sorte de ações privadas, conforme atestam Rincos e Ziliani (2014), a

inexistência no país de uma política específica dirigida para a área, que só ganhou certa moldura no final daquela década, várias instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGs) como sindicatos, igrejas, associações, puseram-se a campo efetivando projetos de alfabetização (RINCOS; ZILIANI, 2014, p. 4).

Após a extinção da Fundação Educar, estados, municípios, ONGs e a sociedade em geral continuaram sustentando a oferta de programas de alfabetização, que esbarravam em diversos entraves, dentre eles, o financiamento.

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 97).

Com a desarticulação do PNAC, torna-se evidente o recuo das ações governamentais nos estados e municípios, desestabilizando a garantia da escolarização da população jovem e adulta, que passa a ser objeto de luta da sociedade civil organizada. Um dos marcos do movimento em prol da EJA, aconteceu no ano de 1997, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO em Hamburgo, na Alemanha. O processo de preparação para a Conferência envolveu uma série de reuniões preparatórias e a elaboração de um documento final que seria a mostra oficial do país no campo do atendimento à EJA⁸. Além da delegação brasileira oficial, participaram do evento estudiosos da área e representantes dos movimentos sociais que, ao retornarem ao Brasil motivados pelo processo de preparação e pela ida a Hamburgo, resolveram continuar as reuniões dando início ao que tem sido tratado como IV ENEJA, movimento dos fóruns de EJA⁹ e os Encontros Nacionais de EJA (ENEJA).

⁸ Sobre as CONFINTEAS ver, dentre outros, Ireland (2009, 2013, 2014, 2016).

⁹ Para saber mais ver Soares (2004); Paiva (2006); Silva (2008), dentre outros.

Quadro 1 — Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (1999-2022)

Encontro	Local	Ano	Tema
I ENEJA	Rio de Janeiro/RJ	1999	Alfabetização, educação para a cidadania e a formação para o trabalho.
II ENEJA	Campina Grande/PB	2000	A construção de uma política articulada entre os diferentes segmentos governamentais e não governamentais.
III ENEJA	São Paulo/SP	2001	O cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.
IV ENEJA	Belo Horizonte/MG	2002	Cenários em mudança: perspectivas para a EJA.
V ENEJA	Cuiabá/MT	2003	Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade.
VI ENEJA	Porto Alegre/RS	2004	Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade.
VII ENEJA	Luziânia/GO	2005	Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.
VIII ENEJA	Recife/PE	2006	Uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
IX ENEJA	Faxinal do Céu Pinhão/PR	2007	A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA.
X ENEJA	Rio das Ostras/RJ	2008	A problematização sobre a demanda de EJA no Estado; o significado dos segmentos na composição dos Fóruns e contribuições às políticas públicas de EJA.
XI ENEJA	Belém/PA	2009	A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta.
XII ENEJA	Salvador/BA	2011	A Política Pública de EJA: Da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020).
XIII ENEJA	Natal/RN	2013	Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos.
XIV ENEJA	Goiânia/GO	2015	Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA.
XV ENEJA	Petrolina/PE	2017	21 anos da EJA como modalidade na LDB e na prática.

XVI ENEJA	Belo Horizonte/MG	2019	Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadoras e Trabalhadores.
XVII ENEJA	Florianópolis/SC	2022	Educação, trabalho e capitalismo: Impactos, lutas e resistências na EJA.

Fonte: Portal Fóruns EJA Brasil. Disponível em: www.forumeja.org.br.

O movimento dos fóruns busca deixar vívidas as discussões e as ações da EJA desenvolvidas no âmbito da educação e da cultura popular, apagadas durante o período do regime militar. Construídas historicamente, elas são peças importantes para a história da EJA. Soares (2002, p. 10), destaca as ações:

CPCs (Centros Populares de Cultura) da UNE (União dos Estudantes) MCP (Movimento da Cultura Popular), da Prefeitura de Recife; Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal; Movimento de Educação de Base (MEB), nas regiões Norte e Nordeste, a Alfabetização de Adultos, de Paulo Freire.

Os movimentos de educação e cultura popular são considerados por Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) como “período de luzes para a EJA”, na medida que a historiografia brasileira aponta para uma educação marcada por uma série de ações e programas descontínuos, criados para atender mais à economia de mercado do que aos sujeitos que, por vários motivos, ficaram fora da escola, o que justifica suas várias lutas para que, de fato, seus fundamentos sejam respeitados. Mesmo que com um papel secundário na agenda educacional, a EJA não deve ser vista como o nível de alfabetização para jovens, adultos e idosos, mas sim, como educação ao longo da vida (ELV), com condições adequadas para que os sujeitos de direito possam continuar seus estudos sem precisar abandoná-los novamente. Por educação ao longo da vida, entende-se que,

é um conceito profundamente democrático e participativo porque implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos ao longo da vida/em qualquer momento da vida possuindo implicações políticas fortes com a mudança. Fortalece a noção do direito à educação e educação como direito. E, segundo, não há como discutir a educação ao longo da vida sem também relacioná-la com os conceitos da aprendizagem ao longo da vida e da educação popular (IRELAND, 2019, p. 51).

Claro está que, a ELV envolve ações educativas formais e não formais. O escopo da ELG é amplo e envolve diferentes setores da sociedade, o que significa um passo qualitativo na educação para todos, dada a perspectiva democrática e participativa que emana (IRELAND, 2019). O quadro a seguir sintetiza algumas das ações que impulsionam a EJA na garantia do direito de todos à educação.

Quadro 2— Ações que defendem a Educação de Jovens e Adultos (1980-2000).

1989	Movimento de Alfabetização (MOVA)
1990	Conferência Mundial de Educação Para Todos (Tailândia)
1996	Movimento dos Fóruns de EJA
1997	V CONFINTEA (Hamburgo/Alemanha)
1998	1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração própria (2023).

Por meio das colocações acima, destacam-se na década (1999-2000) duas ações nacionais e duas internacionais, que impulsionam a EJA e tentam reduzir seu papel secundário no campo da educação, para que, de fato, seus fundamentos sejam respeitados. Para tanto, a EJA não deve ser vista somente como alfabetização para jovens, adultos e idosos, mas as condições adequadas e irrestritas para que os sujeitos de direito não precisem abandonar seus estudos novamente.

Amplia-se a preocupação com a EJA, apesar da inexistência no país de uma política específica dirigida para a área, que só ganhou certa moldura no final daquela década, várias instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGs) como sindicatos, igrejas, associações, puseram-se a campo efetivando projetos de alfabetização (RINCOS; ZILIANI, 2010, p. 4).

O entendimento de que a educação não deve ser vista como um benefício, mas como direito de todos, é um fundamento da EJA. Espera-se que os sujeitos comecem a entender os seus direitos e a cobrar a responsabilidade do Estado sobre a educação. Cabe aos municípios, manter o atendimento, a começar pela alfabetização dos públicos jovem, adulto e idoso (SOARES, 2002, p. 8).

1.3 3º Ato: A EJA positivada na legislação: mudando o cenário.

A positivação do direito na ordem jurídica é uma conquista da sociedade dada suas lutas e defesas. Uma conquista jurídica demanda, o que Cury (2002) destaca nas políticas públicas, o tempo jurídico e o tempo pedagógico. O tempo jurídico diz respeito à positivação na lei que entra em vigor após sua promulgação, já o tempo pedagógico depende da incorporação social do preceito positivado. Para o autor, isso demanda tempo de construção cultural.

Após a Constituição Federal de 1988, somam-se várias conquistas para a educação, a se incluir a EJA, que passa a ser considerada uma modalidade de educação básica no Brasil (1996). A EJA, amparada pela Constituição Federal, art. 208, inciso I, explicita: "I – ensino fundamental

obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. Ainda por meio da Constituição Federal de 1988, afirma-se um conjunto de “direitos sociais que visam ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Enquanto a Carta Magna cita o direito de todos à educação, oito anos depois, a LDB o inscreve no art. 37, seção V, do capítulo II, onde são estabelecidas as prerrogativas da escolarização de parcela significativa da população brasileira,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei n.º 13.632, de 2018).

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, p. 13).

Embora a LDB (1996), no art. 37, defina que os sistemas de ensino devam assegurar gratuitamente, aos jovens e adultos que não cursaram os estudos na idade considerada adequada, as ofertas educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, seguem pouco efetivadas. No art. 38 da LDB (1996) é afirmado que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a Base Nacional Comum do Currículo e habilitarão ao prosseguimento de estudos em caráter regular, como se segue:

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

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Silva (2013) acrescenta que, a EJA na LDB avança do ponto de vista jurídico-conceitual uma vez que passou a ser considerada “educação” e não mais “supletivo”, o que trouxe, em seu bojo, a ideia de formação plena do indivíduo. No âmbito escolar, no tempo pedagógico, para atender ao seu público e garantir o Art. 37, da LDB, é importante a oferta apropriada com

atenção às especificidades e ao contexto sociocultural dos estudantes. Além da oferta, faz-se necessário manter o aluno na escola, de maneira a sobrepor todas as dificuldades enfrentadas por ele. Já do ponto de vista jurídico, a autora enfatiza a oferta de qualidade, que respeite o contexto social, a vida pregressa e a necessidade do indivíduo atendido, tendo em vista que, caso tais pontos não sejam atendidos, observa-se uma notória evasão do sistema.

Nas reflexões de Haddad e Di Pierro (2000), antes de ser citada na Constituição Federal e ser instituída na LDB, a escolarização da população de 15 anos ou mais sem a educação básica apresentava cifras consideráveis e refletia os baixos índices de escolarização no país no século passado e no atual, que pressiona a União a se responsabilizar pela oferta de serviços para jovens, adultos e idosos enquanto direito de cidadania.

Tal direito à cidadania está positivado no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ao explicar que “a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (PARECER CNE/CEB nº. 11, 2000, p. 8). Em se tratando de especificidades, vale ressaltar que,

É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...] tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 8).

De acordo com Cury (2000), relator do Parecer, o processo de aprendizagem é delineado pelo reconhecimento das especificidades dos seus estudantes presentes nas funções da EJA de reparar o direito, equalizar oportunidades e qualificar para o trabalho. As três funções têm significativa importância para a EJA. A primeira, reparadora, é fundada no princípio da igualdade, um dos pilares da EJA e “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7).

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9).

Por meio dessa função, pode-se dizer que não basta o direito inscrito na legislação, mas sua efetivação é garantida com o acesso e a permanência na escola. Já a segunda função, a

equalizadora, traz a possibilidade de reingresso no sistema educacional dos estudantes que, ao longo do percurso escolar, tiveram alterados seu acesso e permanência na escola por motivos distintos. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 a função equalizadora é o “ponto de partida a caminho da igualdade de oportunidades, possibilitando aos jovens e adultos a atualização de seus conhecimentos, desenvolvimento de suas habilidades, socialização de suas experiências e acesso a novas tecnologias” (BRASIL, 2000, p. 9).

Na pretensão de possibilitar aos jovens e adultos a atualização dos conhecimentos, a função qualificadora é desenvolvida por políticas públicas específicas e por iniciativas individuais. Essa função considera o caráter do inacabamento do ser humano, definido por Paulo Freire, e demonstra que a aprendizagem, seja ela formal ou informal, constitui-se sempre em processos de desenvolvimento social e de transformação.

A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, é outro marco para pensarmos o direito à EJA, como está explicitado nos arts. 1º e 2º:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional (BRASIL, 2000, p. 1).

Embora legalmente resguardado o direito ao acesso, a inadequação do ambiente, das metodologias, dos currículos e programas podem restringir ou afastar os estudantes, cuja permanência foi negada. Acrescenta-se como fator restritivo a baixa oferta de EJA nas escolas públicas e as dificuldades em separá-la do ensino comum. Ainda que, após a segunda metade do século XX, a oferta de vagas no ensino público fundamental fez da escola pública uma instituição aberta para uma enorme camada da população, o que diminuiu o elitismo do início do século em que poucos tinham acesso ao estudo, para a EJA, a oferta, o acesso e a permanência continuam desafios para sua efetivação. Os estudiosos da área apontam, que é notória a redução das matrículas na EJA nas últimas décadas (DI PIERRO, 2017; CATELLI JUNIOR e SERRAO, 2014).

A literatura reforça que a oferta de vagas ainda é tímida, tendo em vista a grande parcela demanda da população fora da escola que, segundo o PNAD/IBGE (2019), são 69,5 milhões de adultos (51,2%) que não concluíram uma etapa da escolarização básica. Diante desse cenário

de recepção de alunos mais jovens, a afirmativa de que a EJA vai acabar é uma falácia (SILVA; SOARES, 2021). Percebe-se que, a evasão do sistema comum de parcela considerável dos alunos, acaba por devolvê-los posteriormente ao ensino por meio da EJA, o que mostra seu papel social como política afirmativa (ALVARENGA; SANTOS, 2020).

Para Brandão (1987, p. 9), “pensar no direito à educação é entender que esse direito abrange toda a formação do sujeito, no âmbito social, cultural e político”. Desse modo, quando esses direitos são garantidos e efetivados, pode-se dizer que há cidadania e o sujeito consegue ter acesso aos bens e serviços disponíveis para toda a sociedade. Os marcos legais apresentados, atestam a EJA como responsabilidade pública, que demanda intervenções de cunho permanente, sem data de início e fim, como os projetos e programas que possam contribuir com a complexa histórica da escolarização da modalidade.

Ressalta-se que, embora sejam diretrizes que valorizem a transformação pela participação e pela garantia de direitos, observam-se influenciadas pelo planejamento tecnicista, talvez em função do pragmatismo liberal. Ainda que consideremos os aspectos sociológicos que as fundamentam, bem como a intencionalidade dos programas e das políticas decorrentes para a EJA, resta a vocação de seus sujeitos, talhada pela sociedade, de produção de mão de obra ou mesmo garantia de mercado fornecedor. No quadro abaixo, resumimos as ações que fizeram parte da história da EJA como direito no Brasil.

Quadro 3 — Direito positivado da EJA no Brasil (2000-2019)

2000	Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA; Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.
2001	Lei n.º 10.172 do PNE (2001-2010). BRASIL, Parecer n.º 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2003	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do MEC.
2004	Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004. Trata da qualificação para o trabalho e a EJA.
2005	Decreto n.º 5.478/2005: institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o PROEJA. Lei n.º 11.129 de 30 de junho de 2005 – PROJOVEM.
2006	Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006 (PROEJA).
2007	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
2009	Resolução Nº 51 DE 16 de Setembro de 2009 - PNLD-EJA.
2010	Criação do segundo PNE. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Decreto n.º 7.352 de 04/11/2010 - estabelece a política de educação do campo e o Pronera.
2011	Criação do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), Decreto n.º 7626, de 24 de novembro de 2011.
2012	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
2014	PNE sem vetos, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (20 metas e estratégias para o decênio 2014-2024).
2017	Resolução n.º 5, de 31 de março de 2017- Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA
2019	Extinção da SECADI por meio do Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados do quadro acima apresentam como foi delineado o direito à educação no Brasil nos anos 2000. De acordo com Cury (2000) esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (CURY, 2000, p. 253). Os sujeitos da EJA, por meio das ações citadas, conseguiram algum avanço em relação aos seus direitos. Tomasevski (2004) discute os direitos sociais, como sendo o papel dos governantes de oferecer

e de garantir à população. A autora, ainda esclarece que, quando é negado o direito à educação ao indivíduo, automaticamente todos os outros direitos se distanciam do mesmo, pois a partir da educação é possível uma compreensão geral dos demais.

1.4 4º Ato: Da gestão educacional para a gestão na EJA: olhares que se entrecruzam

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. (Paulo Freire, 2005, p. 45)

Ao pensar nas estruturas administrativas, faz sentido começar com a advertência de Paulo Freire (2005), para quem o fazer na/da escola parte da interação dos sujeitos entre si, dos sujeitos com o conhecimento e dos sujeitos com a unidade escolar. De forma plural, quanto mais a interação privilegiar a cooperação mútua respeitosa, menos autoritária, despolitizada, desumana será (FREIRE, 2009). Atualmente, é possível encontrar consenso quanto à necessidade de mudar as “estruturas e dinâmicas da gestão das escolas para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política” (KRAWCZYK, 1999, p. 116). Na análise da autora, a administração da escola, na perspectiva do encontro e da articulação, promove um importante papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político educacionais e sua concretização na atividade escolar. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (KRAWCZYK, 1999, p. 117).

Para se chegar à gestão da EJA faz-se necessário abordar a própria concepção de gestão que transita e/ou transitou na educação brasileira. Bittar e Oliveira (2004) ressaltam que, no Brasil, a gestão da educação dos anos de 1930 até 1970 era abordada nas pesquisas educacionais a partir da teoria geral da administração (TGA). Esse parâmetro orientou a organização escolar por muito tempo. Com o avanço dos estudos, da pesquisa e da demarcação da educação como campo diferenciado da administração, os conceitos foram ganhando perfis diferentes que, na análise de Russo (2004), pode-se pensar em uma mudança paradigmática que fundamenta a teoria da administração escolar brasileira. Lück (2000) coincide com Russo (2004) quanto ao fato de que “até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino” (LÜCK, 2000, p. 4). Para a autora, na visão tradicional, esperava-se que o papel do gestor fosse de,

guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior (LÜCK, 2000, p. 3).

A função de responsável pelas atividades no seio da escola atribuída ao gestor/diretor citada por Lück também aparece em Paro (2015) e Russo (2004) e aponta para a visão empresarial da administração educacional. A guinada ou desvinculação da teoria geral da administração parece encontrar sustentação em alguns pilares como a relação que se estabelece no campo educacional entre os seus sujeitos e as formas participativas de gerir o ambiente escolar.

Paro (2015) advoga que a administração escolar pode ser compreendida como um processo multifacetado e complexo por tratar dos elementos humanos em trabalho, ou seja, “do esforço humano coletivo que o torna um ato político” (PARO, 2015, p. 33). Lück (2012, p. 25) defendem a gestão participativa, porque “o significado desse modelo está nos ensinamentos”. Em Russo (2004) há o entendimento que pensar a escola e seus atores “significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação” (RUSSO, 2004, p. 29). Nas discussões de Gadotti e Romão (2004, p. 102), sobressaem que “o gestor passa a ser um político porque, em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do Projeto Político Pedagógico”. Nas colocações de Xavier (2008), sem um gestor qualificado para a função, a instituição passa por diversos desafios, pois o cargo exige responsabilidades diárias. Em se tratando do sonho da gestão escolar democrática e participativa, sabemos com Paulo Freire que não se realiza sem compreender que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (FREIRE; 2019, p. 64).

Na obra *Gestão educacional: uma questão paradigmática*, nas questões iniciais observa-se que a autora constrói uma linha de argumentação sobre os modos de sustentar e dinamizar as orientações de ser e de fazer do sistema de ensino, assim como o cuidado diário do gestor em considerar os âmbitos macro (exteriores à escola) e micro (interior da escola) como parte do seu trabalho (LÜCK, 2015). Conforme a autora (2013), o acompanhamento escolar é primordial no trabalho do gestor, e desconsiderá-lo pode levar à perda da qualidade da organização escolar. No dia a dia escolar, o gestor ocupa o lugar de aprendiz com e nas próprias práticas, pois, é acertando, errando e refletindo que se aprimora o trabalho ou, como dito por

Freire, “aprendamos ensinando-nos” (FREIRE, 2019, p. 244), afinal, parafraseando o autor, o gestor se forma e se faz na reflexão sobre a prática.

O trabalho do gestor, segundo os parâmetros participativos, envolve ainda o zelo pelas autonomias administrativa, financeira e pedagógica, balizadas pela otimização de tempo na escola. Esses pilares são interdependentes e o bom funcionamento entre essas esferas é vital para a instituição escolar. Endossando as reflexões, Lück (2013) esclarece que, a gestão eficiente prescinde de constante avaliação e monitoramento. De forma semelhante, Freire (2019, p. 121) adverte que sem monitoramento, a escola deixar de vencer a “inadequacidade de seus programas, o seu elitismo, a marca autoritária”. Partindo desse entendimento, que podem, por exemplo, ser detectados pela gestão, ou mesmo os resultados negativos que aparecem no percurso e descobrir estratégias de driblá-los, para que ações tomadas garantam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e seja possível organizar os elementos que influenciam no trabalho pedagógico.

O ato de observar e refletir sobre a gestão escolar, vindo do próprio gestor, não é tarefa simples. De acordo com Freire (2000, p. 81), “mudar é difícil, mas é possível”. O ato de constatar não é pura constatação, constata-se para mudar.” A observação do trabalho do gestor, assim como seu monitoramento, quando acompanhados de assessoria, podem transmitir segurança ao gestor ao executar seu trabalho. Tais aspectos, segundo Lück, (2013, p. 50), poderiam ser “adotados pelas redes de ensino e escolas, juntamente com o reforço à melhoria de sua gestão”. Um exemplo, continua a autora, é a observação de uma aula pelo gestor. Essa observação pode ser encarada como desconfiança pelo professor, com certo receio de ministrar uma aula assistida, mas, na verdade, essa observação não funciona como algo avaliativo/julgador. Ela possibilita auxiliar no processo pedagógico, por meio da identificação dos pontos negligenciados no processo de ensino-aprendizagem.

A prática da observação não é muito utilizada no Brasil em consequência da insegurança que transmite àqueles que estão ministrando as aulas e que sempre acabam compreendendo-a como uma avaliação de sua prática. Freire coincide com Luck quanto a essa solidariedade ser confundida com uma postura autoritária, pois, segundo ele, o caráter ideológico é um grande obstáculo a enfrentar na escola democrática quando temos em nós, historicamente, o gosto da postura autoritária (FREIRE, 2019). E como fica a gestão democrática e participativa para a EJA, o próximo tópico se debruça sobre essa reflexão.

1.5 5º Ato: Gestão democrática e participativa para a EJA: é possível?

O deslocamento da gestão da escola em geral para a EJA tem fomentado debates e reflexões sobre o alcance e a efetividade da gestão democrática e participativa quando se trata de acolher jovens, adultos e idosos. O que se percebe em tela, de modo geral, é que pouco se tem registrado sobre práticas de gestão próprias para a EJA. Di Pierro (2017), ao estudar os centros exclusivos de EJA em São Paulo, comenta haver pelo menos dois modelos de gestão predominantes quando se trata da EJA. De um lado, os herdeiros dos movimentos de educação e cultura popular, centrados em práticas participativas e dialógicas e, por outro, os que têm suas bases no ensino de suplência, com enfoque autodidata. Ambos os modelos pressupõem modos de organização diferenciados de proposta pedagógica. Ainda assim, há fortes tendências no país de gestão mais centralizadas. No caso da EJA, o tratamento que ela recebe seria tributário ao da educação comum, com os mesmos direitos ou tem sido praticada outra perspectiva quando os estudantes são jovens, adultos e idosos? Elaborar uma resposta a essa questão requer implicar a democratização da gestão, a política de educação de jovens e adultos, a democratização de acesso e a qualidade do ensino como princípios a serem priorizados.

Partindo desses princípios, o gestor escolar que trabalha com a EJA tem um papel decisivo no processo de escolarização desses estudantes. Dele depende a defesa das especificidades que o público atendido apresenta, da sua centralidade em qualquer rotina diária desenvolvida na escola e do comprometimento escolar com sua realidade sócio cultural (ARROYO, 2006; SOARES, 2002). De acordo com Bittar e Oliveira (2004), a concepção do gestor da EJA quando alicerçada no social, consegue articular a escola com a realidade humana quanto mais a proposta for flexível e adaptável às diferentes realidades, à cultura, aos aspectos financeiros, às relações sociais e até mesmo às necessidades da comunidade, do meio ambiente, cidadania, entre outros, ligadas à atuação dos gestores. Significa dizer que há de se considerar tanto os fatores internos quanto os externos, os quais, em amplo espectro, ampliam o trabalho dos gestores nas acepções sócio político burocrática. Nesse sentido, Castro (1998, p. 46), a qualificação do gestor para atender aos desafios e demandas é crucial e requer “[...] uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto institucional constitui fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino”. Ao considerar que o tema da gestão tem se projetado nas últimas décadas, é necessário questionar como andam as investigações acerca da gestão na EJA, precisamente no período de 2005 a 2020. O quadro abaixo apresenta um panorama sobre o tema com recorte nos últimos quinze anos.

Quadro 4 — Produção acadêmica sobre gestão e gestão na EJA (2005-2020).

Autor(a)	Tipo	Título	Local	Ano
Cristiane F. Xavier	D	Gestão escolar na Educação de Jovens e Adultos	UFMG	2008
Márcia A. Nazário	D	A política de educação municipal e jovens e o tratamento da educação de adultos	UFPE	2014
Ediênio F. Vieira	D	Gestão educacional compartilhada das políticas públicas de educação de jovens e adultos: um estudo de caso da rede municipal de Bom Jesus da Lapa- BA'	UNEB	2015
Cristina F. da Silva	D	A permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos na escola: um estudo sobre as práticas gestoras no município de Irará	UNEB	2018
Romênia B. de Carvalho	D	A educação de jovens e adultos nos planos municipais de educação: avanços e desafios da gestão participativa no extremo oeste da Bahia	UNEB	2020
Silvany S. dos Santos	D	A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Guandu	UNEB	2020

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Dissertações e Teses da Capes (BDTC/CAPES), 2023.

Ao buscar referências sobre o tema gestão na EJA, observamos que, a pesquisa de Márcia Aparecida Nazário (2014) procurou compreender a oferta de Educação de Jovens e Adultos no município de Glória do Goitá (PE) com ênfase no regime de colaboração entre os entes Municipal e Estadual. A autora avalia que há poucos indícios de ações efetivas que poderiam ser entendidas como colaborativas e apontou certa postura conformista por parte dos municípios ao receber as orientações do Estado. De forma semelhante, Ediênio Faria Vieira (2015), ao estudar o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município Bom Jesus da Lapa (BA) entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil em busca de um plano de ação conjunto para a modalidade.

A investigação de Cristina F. da Silva (2015) aponta as parcerias que a gestão democrático participativa municipal realiza na tentativa de dividir responsabilidades da permanência dos estudantes no município de Irará (BA). Outro estudo que dialoga com nosso interesse é o de Romênia Barbosa de Carvalho (2020), o qual trata das práticas gestoras visando a permanência dos estudantes a partir do estudo dos Planos Municipais de Educação (PME), em relação à gestão participativa no extremo Oeste da Bahia. O tema da gestão e das parcerias está presente em Silvany S. dos Santos (2020) ao estudar a microrregião de Gandu (BA). A autora conclui que “não há gestão efetiva sem diálogo, sem parceria e ausência do respeito” (p.

55). A pesquisa de Cristiane Xavier (2008) observou a atuação dos gestores na elaboração e implantação do projeto político pedagógico na rede municipal de educação de Belo Horizonte. Esse conjunto de pesquisas nos ajudou a pensar e analisar o nosso objeto.

2 POR ONDE ANDEI OU OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo em questão são apresentados os caminhos trilhados para alcançar os objetivos da pesquisa, tendo como base o campo, os sujeitos, o tipo de abordagem, os instrumentos e os procedimentos de análise escolhidos. Segundo Koche (1982), é através da metodologia que o pesquisador traça qual estratégia irá utilizar para responder à sua pergunta e, assim, alcançar seus objetivos. Geralmente, as pesquisas se iniciam a partir de uma dúvida ou problema, podendo ser analisadas por diferentes abordagens.

Intencionamos aqui responder às seguintes perguntas: “Que diálogos sobre a EJA se estabelecem entre a universidade e a gestão municipal no território dos Inconfidentes? É possível enfrentarem juntas os desafios encontrados pela gestão municipal na oferta da EJA? A abordagem que mais se adequa a construção das respostas é a qualitativa, tendo a particularidade de acontecer no local onde ocorre o fenômeno social. A pesquisa qualitativa engloba um leque de metodologias (métodos) usadas por pesquisadores em diversas áreas. Para Severino (2007), “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidade metodológica” (SEVERINO, 2007, p. 119).

No que se refere ao tipo de pesquisa, elegeu-se a pesquisa participativa ou participante, a qual, segundo Brandão e Streck (2006), é uma tradição nos movimentos populares e sociais inserida por Orlando Fals Borda e Paulo Freire desde os anos 1970. Ainda, segundo os autores, fazer observações voltadas ao contexto popular, não pode ter menos credibilidade que outras pesquisas acadêmicas, pois, têm-se na pesquisa participativa “novas integrações e interações entre esferas de competências científica, pedagógicas, ética e política” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 36). Para que a pesquisa seja, de fato, participante, Severino (2007) esclarece que só é assim considerada, quando o pesquisador, além de observar, também se insere no ambiente do pesquisado, intencionando ter uma aproximação maior com o objeto de estudo; justificando, assim, a inserção dos envolvidos na presente pesquisa ao contexto da Mesa Permanente como participante ativo.

Ainda neste aspecto, Brandão (1987, p. 8) destaca que, a pesquisa participante “serve à criação do saber e o saber serve à interação entre saberes”. Portanto, nos inserimos nesse campo, por meio das participações dos encontros realizados na Mesa Permanente, os quais nos propiciaram um entendimento sobre a finalidade da Mesa Permanente e como são estendidos os temas discutidos nesses momentos em relação à realidade do ensino.

2.1 A produção de dados

Escolheu-se para a produção de dados a revisão bibliográfica sobre a temática, as entrevistas semiestruturadas com coordenadores municipais de EJA e representantes da 25ª SRE-OP, além da observação participativa dos encontros da Mesa Permanente que aconteceram de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2018). O quadro abaixo aponta detalhadamente como foram percorridos cada passo da pesquisa.

Quadro 5 — Produção de dados - instrumentos, objetivos e participantes

Produção de dados	2021	2021/2022	2022	2022	2022
Instru- mentos de produção	Observações preliminares: Datas: 1º/06/2021 25/03/2022	Observação: observação dos grupos de gestores que estavam participando dos encontros das Mesas Permanentes, que acontecem de forma remota via <i>Google Meet</i> .	Questionário: enviado via e- mail para os gestores que fazem parte da Mesa Permanente.	Entrevistas: aplicação de entrevista semiestruturada com os gestores participantes da Mesa Permanente; a aplicação foi de forma presencial e via <i>Google Meet</i> .	Tratamento e análise de dados: transcrição das entrevistas, fiel à fala dos entrevistado s, com posterior inserção na dissertação.
Objetivos do instrumen- to	Aprofundar o conhecimento sobre o referencial teórico, por meio de pesquisa, leituras e fichamentos.	Compreen- der a dinâmica das Mesas Permanentes. Observar os encontros para ter maior aproximação com os pesquisados.	Obter informações dos participantes anteriormente à entrevista para aquisição de conhecimentos prévios sobre os entrevistados.	Conhecer a trajetória profissional dos gestores, para buscar a pergunta de pesquisa.	Organizaçã o dos dados para a inserção no trabalho.
Participan- tes	Estudiosos da temática abordada na pesquisa.	Gestores estaduais e municipais.	Gestores estaduais e municipais.	Coordenadores estaduais e municipais.	Autora da pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Conforme o cronograma acima, foi realizada a primeira participação na Mesa Permanente e, na sequência, a elaboração do questionário. No quadro abaixo, apresentamos dados dos primeiros pontos elencados durante a observação preliminar da Mesa permanente, que permitiu conhecer como funciona a dinâmica da Mesa, os gestores que participaram da pesquisa e observar a interação entre os participantes.

Quadro 6 — Observação preliminar da MP-EJA – 2021.

Data	Participantes	Nome da Mesa	Encaminhamentos	Observações
01/06/2021	Prof ^a . Fernanda Rodrigues (UFOP); Prof ^a . Dr ^a . Regina Magna Bonifácio (UFOP); Paulo Souza Araújo, da 25 ^a SRE-OP; [suprimido], da SME de Diogo de Vasconcelos-MG; [suprimido] da SME de Itabirito-MG; [suprimido], diretora pedagógica de Itabirito-MG; [suprimido], da SME de Ouro Preto-MG; [suprimido], da SME de Acaiaca-MG; Fabiane Cristina G. Martins, mestranda pela UFOP.	EJA Mariana-MG, Ouro Preto- MG, Acaiaca-MG Itabirito-MG Diogo de Vasconcelos-MG	[suprimido] da SME-OP relatou que foi realizado um GT de Educadores da EJA do estado e uma reunião com os especialistas da EJA da educação nos sistemas de privação de liberdade. Comentou também que a coordenadoria da EJA inseriu uma pasta para práticas exitosas (CESEC), na qual podem ser acrescentadas práticas das escolas para gerar documentos para cada escola com conteúdos gerais e específicos. Já para o módulo II, a proposta é montar oficinas. A SRE pensa em fazer oficinas temáticas para os alunos da EJA, com ações alinhadas aos municípios para permitir a análise das práticas do dia a dia.	- Percebeu-se um grupo bem organizado e articulado; - O grupo trabalha em forma colaborativa, cada um faz uma parte de trabalho; - A participação é voluntária, um diferencial que abarca apenas quem tem interesse na temática EJA; - Observou-se também um desejo de aprofundamento nas leis, que traz um grande ganho para todos nas discussões; - O encontro sempre leva em conta o participante que, pela estratégia remota, abre oportunidades para mais participantes contribuírem com informações e experiências. - Outra questão importante observada é o interesse voluntário em participar da mesa, a pontualidade dos participantes e as conversas bem articuladas em torno da EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O processo de conhecer o campo pesquisado, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 12), permite a “aproximação, ao elaborar critérios de orientação cada vez mais precisos”. Buscando essa aproximação com o campo, observou-se que os gestores e professores apresentaram um discurso fluido em relação a EJA, deixando à vista traços de pessoas realmente inseridas no seu contexto de fala. Durante os encontros ficou clara a exposição de todos os pontos que os gestores desejavam, em cada momento cada pessoa teve o direito de falar.

A organização da MP-EJA ficou a cargo das responsáveis por guiar as discussões, as professoras da universidade, responsáveis por toda a dinâmica da Mesa, estando sempre atentas, para direcionar o debate de modo que todos os membros da Mesa pudessem interagir. Como estávamos em período de pandemia “ocasionada pelo novo coronavírus (SARS- -CoV-2) (FREITAS *et al*, 2020, p.1), popularmente nomeado de Covid-19, foi comentado em relação ao número de matrículas, destacando sua diminuição ou aumento, a depender do município, e quais estratégias poderiam ser adotadas frente à questão apresentada. Nesse encontro foi feito o convite aos gestores para participarem da pesquisa e, após o aceite dos mesmos, foi enviado a eles o questionário. Por meio dos questionários conhecemos melhor os gestores e elaboramos uma síntese sobre eles a seguir.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Ao posicionarmos a EJA dentro do processo de municipalização, partimos do pressuposto da desconcentração das obrigаторiedades educacionais por parte daqueles que são responsáveis pelas implementações das políticas públicas, na esfera governamental federal, estadual e municipal. Consequência disso é que vem se configurando, a partir desse processo de municipalização, no ensino fundamental, na educação infantil e na EJA, o estrangulamento da capacidade administrativa municipal, o que leva ao que Azevedo (2002, p. 51) chama de “tentativas de cumprimento das normas legais prescritas na nossa Constituição e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN”. Nesse cenário, a pesquisa buscou observar gestores da esfera municipal que participam de uma Mesa Permanente, vinculada à UFOP, na cidade de Mariana-MG, por meio de um dos seus programas extensionistas denominado UFOP com a Escola.

Os gestores que participaram da pesquisa são responsáveis pelas ações de EJA em seus municípios, fazem parte das Secretarias Municipais de Educação vinculados à 25ª SRE-OP, instância estadual onde se elaboram programas, estratégias e implementam ações que, posteriormente, chegam às escolas. Os municípios participantes da pesquisa estão no entorno

da universidade e fazem parte do território conhecido por Inconfidentes: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Além deles, Congonhas passou a participar da Mesa em 2021. Os encontros da Mesa Permanente acontecem mensalmente, com estudos, debates e trocas de experiências.

O objetivo dos gestores é, por meio da Mesa Permanente, buscar o apoio que necessitam tanto em relação ao estudo das leis, quanto nas dificuldades diárias enfrentadas. Os questionários foram enviados para os gestores no formato de documento do *Google Docs* (Apêndice 6). O objetivo desse questionário foi conseguir informações mais objetivas dos gestores para começar a pensar nas entrevistas.

O quadro abaixo apresenta os gestores municipais, aqui nomeados por siglas, com informações sobre sua formação, local de trabalho, tempo de atuação nos cargos, data de realização da entrevista e a duração. Antes das entrevistas, enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser preenchido e autorizado formalmente a realização da pesquisa. Também encaminhamos um questionário sobre informações pessoais preenchido via *Google Formulários*.

Quadro 7 — Informações do questionário.

Entrevistado/idade	Formação	Local de trabalho	Tempo de trabalho	Data da entrevista	Duração da entrevista
MA - 61 anos	Graduada em Pedagogia	Prefeitura Municipal de Itabirito	Desde 2019 (3 anos)	12 de outubro de 2022	39m48s
VA - 45 anos	Graduada em Pedagogia	Prefeitura Municipal de Mariana	Desde 2016 (6 anos)	10 de outubro de 2022	34m16s
JO - 41 anos	Graduado em Filosofia	SRE/Ouro Preto	Desde 2016 (6 anos)	10 de junho de 2022	33m47s
LE - 41 anos	Doutorado em História	Prefeitura Municipal de Acaiaca	Desde 2021 (1 ano)	1º de junho 2022	38m28s
CE - 39 anos	Graduada em Pedagogia	Prefeitura Municipal de Diogo de Vasconcelos	Desde 2011 (9 anos)	8 de junho de 2022 10 de outubro de 2022	31m40s
RA - 37 anos	Graduado em História	Gerente de Área - SRE Congonhas	Desde 2013 (9 anos)	3 de junho de 2022	53m19s

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como apresentado anteriormente, os gestores são três homens e três mulheres com idade entre 37 e 60 anos. Durante a participação no primeiro encontro da Mesa Permanente, atentou-se em entender como funcionava sua dinâmica enquanto campo de pesquisa. Essa abordagem da pesquisa social, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 12), é realizada por “aproximação ao elaborar critérios de orientação cada vez mais precisos”. Para buscar essa aproximação com o campo, observou-se que os gestores e professores apresentaram um discurso fluido em relação à EJA. Durante os encontros, todos conseguiam expor os pontos que desejavam. As responsáveis por guiar as discussões e toda a dinâmica, as professoras da universidade, ficam sempre atentas para organizar o debate e escutar todos os componentes.

Como estávamos em período de pandemia de Covid-19, foi comentada a diminuição ou o aumento de matrículas, a depender do município, e quais estratégias poderiam ser tomadas em relação a isso. Dessa forma, após esse primeiro encontro e sendo feito o convite aos gestores para participarem da pesquisa, foi enviado um questionário aos gestores de cada município. O

objetivo do questionário foi conhecer melhor os gestores antes de seguir para a próxima etapa, a entrevista semiestruturada.

2.3 Observações das Mesas Permanentes

2.3.1 UFOP com a Escola: reunião geral

No dia 7 de abril de 2022, observou-se a Mesa Permanente geral da UFOP com a Escola. Foi um momento de muito aprendizado. A reunião durou cerca de 1h45min e contou com a participação de vários representantes, aqui nomeados por letras: A, da SME/Mariana, P, J e L da UFOP com a Escola. Esse último tem essa Mesa Permanente aberta, em que realiza um programa de formação de professores, por meio de encontros mensais que acontecem às quintas-feiras de forma *on-line*, via *Google Meet*. Discutiram-se ações para a EJA, em Mariana-MG, Ouro Preto-MG e região, a fim de viabilizar ações efetivas para esse público.

Um dos membros da Mesa começa a reunião agradecendo a presença de todos e, logo após sua fala, A, que participa de diversas mesas de estudo das secretarias de Educação de Mariana-MG, Ouro Preto-MG, Itabirito-MG e Diogo de Vasconcelos-MG, começa a falar sobre os desafios e as dificuldades vivenciadas com a volta do ensino presencial. A participante denominada aqui pela letra A, comenta o que as escolas fizeram durante o período para amenizar as dificuldades dos alunos acerca do ensino remoto, e P destaca a importância do registro de tudo o que aconteceu durante a pandemia de Covid-19. Na ocasião, J menciona as complicações que o novo currículo terá para o ensino médio e acrescenta que as novas diretrizes vêm na contramão da falta de preparação, estrutura e capacitação. Nesse sentido, argumenta que ouvir o professor é fundamental, porque as demandas são enormes e, às vezes, as secretarias não conseguem dar conta. Angelita, então, sugere que enviem as demandas aos municípios para, posteriormente, serem discutidas no grupo e, também fala em olhar a demanda para formação de professores da EJA. Por fim, se discute sobre a promoção de um movimento de escrita e compartilhamento docente.

2.3.2 2ª Observação da Mesa Permanente - EJA

Data 25-03-2022

A Mesa Permanente Educação de Jovens e Adultos, teve durabilidade de 1h45min. Os participantes foram (SRE-OP); Fabiane Cristina Gonçalves Martins (UFOP/PPGE); Regina

Magna Bonifácio de Araújo (UFOP); Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP); (SME-Itabirito); (SME- Congonhas) Encaminhamentos, Mesa Permanente UFOP com a Escola; Fórum EJA Inconfidentes; Grupo de Estudos EJA; Café Paulo Freire – Inconfidentes GEPEJAI (PPGE/UFOP); Encontros dos/as Professores/as SEE-EJA.

Observações:

A professora Fernanda Silva comentou que, em contato com os atuais coordenadores da Mesa Permanente da UCAE, os professores Angelita Freitas e Leandro Silva, acertaram que o tema da EJA será discorrido na Mesa Permanente da UCAE quando se tratar de demandas de formação. Com isso, poderíamos fazer uma distinção das ações e das participações sem sobrepor tarefas e representatividades. Em discussão, o grupo concorda que devem estar claros os objetivos dos espaços de EJA da UFOP e suas atividades, para não aumentar a sobrecarga de ações e trabalhos. Em seguida, Regina Bonifácio apresentou a ideia de retomada da organização do Fórum EJA – Inconfidentes. Fez um breve histórico de participação e representatividade desse espaço, sua importância nos cenários local, regional, nacional e internacional.

A Professora Fernanda Silva comentou sobre o Encontro Regional de EJA (EREJA), em que ela, Fabiane e Vinícius representaram a região, e a possibilidade de termos mais vagas para o fórum. Em discussão, chegamos ao consenso de que o fórum é um espaço de resistência da EJA, que envolve diferentes representatividades com o chão comum da educação de jovens e adultos. Ficou decidido que Regina Bonifácio e [suprimido] ficarão responsáveis pela articulação geral do fórum. O Grupo de Estudos EJA se estabelece como local de estudos por excelência, e é um espaço dos que poderá propor ações que deverão ser encaminhadas para a Mesa Permanente da UCAE ou para o Fórum EJA Inconfidentes, a depender do tipo da demanda. Os estudos serão relativos às leis, propostas municipais e materiais didáticos, por exemplo. Em suma, todo tema que for do interesse desse coletivo em aprofundar.

Café com Paulo Freire – Inconfidentes: Regina Bonifácio apresentou nossa mais nova participação relativa não só à EJA. O Café é uma rede nacional de interessados em ler Paulo Freire e estudar a produção freireana. Teremos o primeiro Café com a participação da coordenadora nacional Prof^a. Liana Borges, do Rio Grande do Sul, no dia 05/04/2022.

Grupo de estudos em educação de jovens, adultos e idosos (GEPEJAI) – PPGE/DEEDU: coordenado por Regina Bonifácio e Fernanda Silva. A programação anual visa à aproximação ao campo da EJA. O evento é aberto e acontece uma vez ao mês. Enviaremos, todos os meses, o convite e solicitaremos que divulguem em diferentes redes. [Suprimido]

comentou sobre os encontros de EJA com a SRE-OP, que deverão ser retomados na próxima semana, às 17h.

2.4 Categorizando as entrevistas: Eixos de análise

As entrevistas da pesquisa foram formuladas no modelo semiestruturado. 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). Já Alonso *et al.* (2016, p. 14) explicam que, em entrevistas com um modelo semiestruturado, “o entrevistador define previamente um conjunto de temas ou eventos e pergunta ao informante sobre eles, com vistas à obtenção dos dados para a construção das trajetórias”. O roteiro das entrevistas foi definido seguindo cinco tópicos.

Quadro 8 — Tópicos das entrevistas.

Tópico 1	A chegada dos gestores na EJA e na gestão: as perguntas buscaram saber sobre essa trajetória, sobre como o gestor chegou ao campo.
Tópico 2	A segunda dimensão buscou conhecer a importância do programa e das mesas para o dia a dia dos gestores participantes.
Tópico 3	A terceira dimensão buscou entender como se dá a relação entre SRE, Mesa Permanente e Secretarias Municipais de Educação.
Tópico 4	A quarta dimensão visou compreender a importância dos diálogos entre a Mesa Permanente, a SRE e as secretarias municipais.
Tópico 5	A quinta dimensão buscou exemplos de colaborações e ações que surgiram com a Mesa Permanente ou que foram mudadas a partir dela.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em decorrência da pandemia de Covid-19, surgiram dificuldades em realizar as entrevistas pessoalmente. Levando em consideração as medidas sanitárias de restrição e isolamento social, a primeira ação diante da nova realidade foi fazer uma reavaliação das condições de pesquisa. As entrevistas aconteceram, então, de forma remota e de maneira virtual, pelo *Google Meet*, nas datas previamente marcadas. Apesar de alguns problemas momentâneos de conexão, foram concluídas sem maiores problemas.

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e áudio. Os vídeos estão salvos na Plataforma *Google Drive* e os áudios, além de registrados no *Google Drive*, estão sob posse da pesquisadora, em um *pen drive*. Os gestores entrevistados escolheram os horários que melhor os atendiam para conceder a entrevista. Antes de todas as entrevistas, enviamos o TCLE e, para tratar os dados, nos embasamos na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, fundamentará nos princípios norteadores ressaltados por Laurence Bardin (1977), quais sejam: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Franco (2018), a análise de conteúdo “chega na década de 70 e traz consigo ideias positivistas, na qual a objetividade científica, o objetivo principal, a neutralidade e a quantificação se tornam essenciais nas análises de conteúdo de pesquisas”. A autora dialoga sobre o quão importante é considerar “a elaboração de instrumentos para coleta de dados” (FRANCO, 2018, p. 9).

Salientamos aqui, ainda baseados em Franco (2018), que a análise de conteúdo, por um certo tempo, passou a ser rejeitada por muitos pesquisadores, por ser vista como um método frágil de análise. Segundo Franco (2018), o que houve foi uma distorção dos termos conceituais que orientam o tema, a saber, metodologia e procedimentos metodológicos. A autora esclarece que a análise de conteúdo é de extrema relevância como procedimento de pesquisa, quando está apoiado em uma metodologia crítica alicerçada na ciência.

3 CONFIDÊNCIAS DO TERRITÓRIO DOS INCONFIDENTES: CONTEXTOS PLURAIS

Minas é muitas (Guimarães Rosa, 1956)

Dessas muitas Minas de Guimarães Rosa, destaca-se a conhecida como Território dos Inconfidentes, em alusão ao ciclo do ouro e a história de lutas, resistências e inconformismos que dele teve origem. Nesse espaço, entre montanhas, se insere a Universidade Federal de Ouro Preto, com seus *campis* de Mariana e Ouro Preto avizinhada pela menor jurisdição educacional do Estado de Minas Gerais, a 25ª Superintendência Regional de Ensino. Interessa aqui inserir a pesquisa em uma das confidências do Território dos Inconfidentes, por tratar da relação entre os entes das três esferas de governo representados pela universidade (federal), pela Superintendência (estadual) e pelos gestores (municipal). A alusão ao território inicia-se apresentando o trabalho da universidade com a área da EJA para, em seguida, dialogar com os outros níveis de governo a partir do lugar da 25ª Superintendência na relação com as Secretarias Municipais de Educação.

3.1 Diálogos entre esferas de governo

3.1.1 UFOP com a ESCOLA: programa extensionista territorial

Desde antes da promulgação da Constituição Federal (1988), as discussões acerca do trabalho em colaboração entre a União, os estados e os municípios estão presentes. No entanto, emergem com mais vitalidade, após a nova Carta da nação, momento em que a responsabilização pela oferta dos níveis e modalidades da educação são redistribuídos e, por assim dizer, vêm-se limitados, tanto pelos parcos repasses governamentais quanto pela exígua diretriz política de cada administração. Às políticas municipais, em tal contexto, fica o compromisso de incorporar em sua oferta a educação da população jovem, adulta e idosa. Entretanto, como fazê-lo, quando a modalidade EJA estava recém criada como parte da Educação Básica e sem financiamento próprio. Algumas experiências de orientação coletiva aconteceram no país, por exemplo, o Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e

Adultos (1989), assessorado pelo Programa Educação e Escolarização Popular do CEDI¹⁰, que reuniu representações de administrações populares e progressistas, vale dizer, das gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT). O Fórum respondeu à busca de parceria visando, para além de minimizar as dificuldades orçamentárias e pedagógicas vivenciadas pelos municípios, preparar o atendimento da EJA em bases qualitativas.

No Território dos Inconfidentes, o campo pesquisado, acontece desde meados dos anos de 2000, por meio de programas de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)¹¹, em sintonia com os sistemas educacionais. Destaca-se aqui, o Programa UFOP com a ESCOLA (UCAE) que, como demonstra Souza (2021),

o Programa UFOP com a ESCOLA tem como objetivo geral desenvolver ações extensionistas nas áreas de formação docente e práticas pedagógicas da Educação Básica que promovam a aproximação dialógica entre os conhecimentos produzidos na universidade e os contextos da Educação Básica pública da região da microrregião da 25ª Superintendência. Pinçamos dois objetivos específicos do Programa, os quais são: propiciar trabalhos em rede estimulando as políticas públicas que incentivem a criatividade e o protagonismo das unidades escolares; e auxiliar o desenvolvimento das políticas públicas sem substituir a atuação das prefeituras e do Estado de Minas em suas atribuições (SOUZA, 2021, p. 24).

O Programa tomou forma em 2008, quando foram iniciadas as conversas entre a 25ª ser-OP e a Pró-Reitoria de Extensão¹² (UFOP) para o planejamento de ações formativas conjuntas. Algumas ações haviam sido realizadas pelo Programa de Apoio à Educação Básica (PROBASE)¹³, que reuniu diferentes áreas de conhecimento na formação continuada de professores do território. Com a descontinuidade do Edital Proext, a PROEX/UFOP procurou formas de prosseguir a parceria com a SRE Ouro Preto e os sistemas de educação que, desde a

¹⁰ Para mais informações sobre o Centro Ecumênico de Documentação e Informação ver www.forumeja.org.br.

¹¹ “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração das *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade. Além de instrumentalizada a este processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (PROEX, 2014, p. 1).

¹² A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura é o órgão da Administração Central da UFOP que tem a responsabilidade de elaborar e executar as políticas institucionais de extensão e de cultura da universidade. A extensão universitária é reconhecida no Estatuto da UFOP em seu art. 54: “a Extensão Universitária, fundamentada na indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa, terá como objetivo desenvolver um processo educativo, cultural e científico, em articulação com a comunidade externa e com a participação dessa comunidade, para assegurar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade” (UFOP, 2021, p. 1).

¹³ Programa desenvolvido com apoio do Edital Programa de Extensão Universitária (MEC/PROEXT), no período de 2004 a 2006.

realização do PROBASSE, entende que a UFOP tem condições de se manter e ampliar o diálogo sobre a formação continuada de professores com as Secretarias Municipais de Educação e com a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, além de fortalecer a efetividade, a continuidades e a experiência plural das ações por meio do programa UFOP com a ESCOLA (SILVA et al., 2016). O programa está amparado pela Resolução CUNI n.º 386/2008 e pela Portaria PROEX n.º 01/2008, normas internas da UFOP, onde se lê que a UCAE é uma ação articuladora entre projetos e programas extensionistas e a educação básica com apoio da 25ª SRE Ouro Preto e das Secretarias Municipais de Educação dos municípios vinculados a essa Superintendência (SILVA et al., 2016). Além disso, o Programa UFOP com a Escola demonstra a capacidade de contribuir com ações que oferecem suporte técnico e didático para a educação básica, ao fixar seu trabalho centrado no princípio da singularidade e na dinâmica no processo de intervenção.

Ao historicizar a cooperação entre as esferas de governo, Silva et al. (2016), lembram que o primeiro passo nessa direção foi inventariar junto aos municípios as demandas por formação e, manter o diálogo, implantar reuniões periódicas. Essas reuniões periódicas deram origem às Mesas Permanentes de Discussões (MPD) presentes até os dias de hoje, em alusão à Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos¹⁴ proposta pela SECAD/MEC (2004), que previa aprofundamento no diálogo e nas ações em parcerias governos e sociedade civil. Seguindo o mote do momento, o Programa também instituiu a Mesa Permanente de Diálogos composta por representantes dos municípios do entorno da UFOP e está direcionada a atender a educação básica. Na dissertação tratamos especificamente da Mesa Permanente de EJA (MP-EJA) iniciada com a mesma intenção para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Em busca de uma definição para a Mesa Permanente de Diálogos, Souza (2021) ao estudá-las, elaborou a seguinte proposta:

Mesa Permanente: espaço de discussão, reflexão e deliberação sobre ações conjuntas voltadas para a Educação e formação no Território dos Inconfidentes envolvendo as Secretarias Municipais de Educação de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, além de contar com representantes da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SOUZA, 2021, p. 32).

¹⁴ Na época, a coordenadora do Programa UFOP com a Escola, Profa. Fernanda Silva, representou a universidade no Fórum Mineiro de EJA e participou de reuniões do segmento universidades junto à SECAD (2005). Para saber mais sobre a Agenda e as ações proposta aos entres subnacionais ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2054-texto-agenda-territorial-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192.

Coincidimos com a elaboração de Souza (2021) e, na mesma direção, os estudos Klinke (2019) apontam a Mesa Permanente de Diálogos¹⁵ se responsabiliza por refletir e viabilizar as demandas por cursos de formação para professores/as e especialistas, “informes de eventos da área, compartilhar ideias e refletir sobre problemas e possíveis alternativas para melhoria da educação pública na região” (KLINKE, 2019, p. 53).

A coordenação da UCAE, segundo Souza (2021), exerce um papel de suma importância para a parceria, pois cabe a ela organizar o programa com todas as esferas e manter a "aderência das secretarias às propostas do Programa” (SOUZA, 2021, p. 71). Pelo regimento da UCAE, a coordenação deve ser feita por um/a professor/a do Departamento de Educação, preferencialmente, efetivo, com um colegiado de professores/as que podem ser de outros Departamentos. A coordenação é responsável por orientar a Mesa Permanente nos três produtos principais: ações extensionistas, eventos e pesquisas, portanto, os/as professores/as interessados/as podem fazer parte da UCAE e vincular seus projetos de extensão e pesquisa. A título de registro da coordenação colegiada, segue uma foto da equipe no ano de 2018.

Figura 7 — Equipe da UFOP com a Escola (2018)



Fonte: Disponível em: <http://www.ufopcomaescola.ufop.br>.

Do exposto, o programa UFOP com a ESCOLA pode ser compreendido como uma ação de desenvolvimento, incentivo ao processo reflexivo e monitoramento da Educação Básica do Território dos Inconfidentes. Bem como a indicação de caminhos para a construção de políticas públicas, alicerçadas pelo viés democrático. Nele se desenvolvem projetos de intervenção em espaços educacionais não formais, nas áreas de Educação do Campo, EJA e Educação Infantil vinculados aos respectivos grupos de pesquisa de Departamento de Educação, cadastrados no

¹⁵ No trabalho de Karina Klinke (2019) encontramos o termo Mesa Permanente de Discussão. Somos levadas a afirmar que, dada a concepção desse espaço, o certo é Mesa Permanente de Diálogos.

CNPq¹⁶, como o Grupo de Pesquisa e Ação em Educação do Campo no Território dos Inconfidentes (GIRACAMPO), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (NEPPPE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEPEJAI).

3.2 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto: a mão do estado

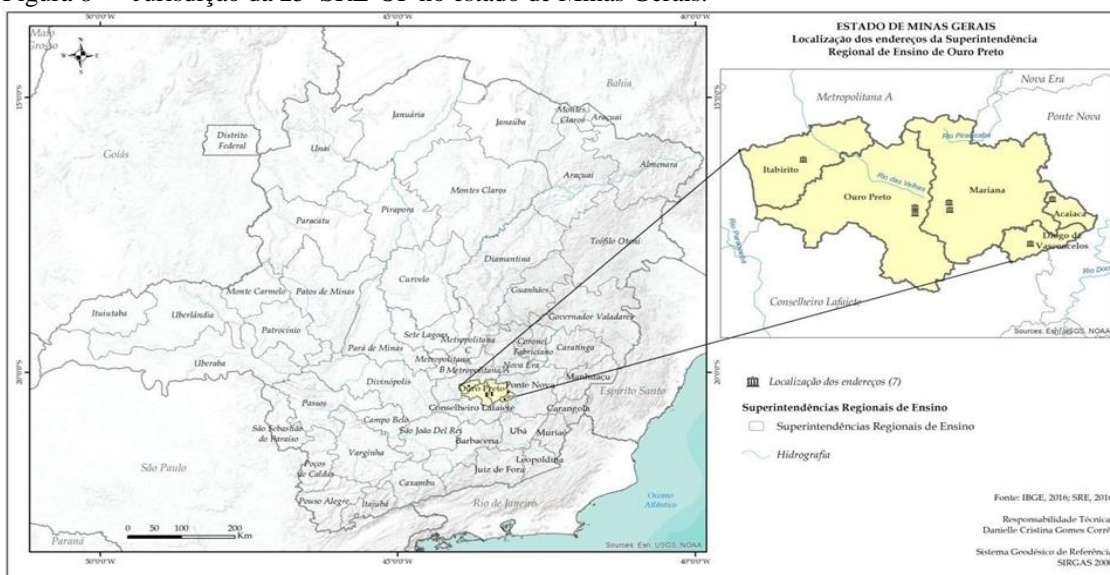
A presença no programa UFOP com a ESCOLA do estado mineiro se faz pelo representante da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, então, 15ª Delegacia Regional de Ensino de Ouro Preto, órgão da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). SRE de número 15 das regionais de porte II de um total de 47 superintendências de Minas Gerais. Os artigos 31 e 32 da Lei n.º 23.304, de 30 de maio de 2019, estabelecem a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, cuja organização é regida pelo Decreto n.º 47.758, de 20 de novembro de 2019.

Segundo as referências consultadas e evidenciadas neste documento, entre as décadas de 1970 e 1980, esta regional já atendeu a um número muito maior de municípios e escolas. Atualmente, a jurisdição da S.R.E. Ouro Preto tem responsabilidades sobre cinco municípios: Ouro Preto, Mariana, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, contando com apoio e formação de uma Universidade Federal (UFOP) e um Instituto Federal de Ensino (IFMG), atendendo segundo dados do último censo a 185 escolas, entre Escolas Estaduais, Municipais e Privadas (MINAS GERAIS, 2018, p. 9).

Dado o número de municípios que abarca, observa-se que é a menor jurisdição da SEE/MG com somente cinco municípios, os quais se localizam no entorno da Universidade Federal de Ouro Preto, na cidade de mesmo nome que, na extensão territorial da respectiva ser, estão 30 escolas estaduais e 80 municipais. Em sua organização, estão as seguintes diretorias: a) Diretoria Educacional (DIRE), b) Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), c) Diretoria de Pessoal (DIPE), d) Inspeção Escolar, Assessoria de Gabinete e e) Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). O mapa abaixo mostra a localização da 25ª SRE-OP, na cidade de Ouro Preto e os municípios que a compõem.

¹⁶ O CNPq foi fundado pela Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951, sob o nome de Conselho Nacional de Pesquisas (é daí que vem a sigla). Segundo a lei, seu objetivo é “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (SUMARES, 2021, p. 1).

Figura 8 — Jurisdição da 25ª SRE-OP no estado de Minas Gerais.



Fonte: Disponível em: <https://sreouropreto.educacao.mg.gov.br/>.

As atribuições da 25ª SRE-OP estão previstas no Decreto Estadual n.º 47.758, de 19 de novembro de 2019, e dizem respeito a exercer, ao nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperativa, articulação e integração entre estado e município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Dadas as competências das regionais, a 25ª SRE-OP é parte importante da Mesa Permanente do programa UCAE/UFOP, pois os municípios de sua jurisdição não têm sistemas próprios de ensino constituídos por atos normativos.

No âmbito das competências administrativas, desde a CF 1988, é facultado aos municípios administrarem os seus sistemas de ensino. Conforme nos lembram Duarte; Oliveira (2012),

Os municípios podem, observadas as determinações constitucionais, regulamentar as relações de trabalho dos profissionais e trabalhadores da educação de sua rede, definir critérios para processos seletivos de ingresso em função ou cargo público, estabelecer normas arquitetônicas para a construção de prédios escolares ou seleção de equipamentos educacionais, elaborar e implementar programas educacionais próprios e, sem ferir as diretrizes curriculares nacionais, estabelecer projeto político-pedagógico para as instituições componentes do seu sistema de ensino. Essas, dentre outras, são dimensões da administração educacional que pertencem ao âmbito decisório das autoridades públicas municipais (DUARTE; OLIVEIRA, 2012, p. 243).

A criação dos sistemas próprios de ensino por atos normativos tem sido incentivada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) na esteira das reformas no sistema educacional brasileiro, sob os argumentos da gestão democrática e participativa e de maior autonomia do poder local. Para tanto, os Conselhos Municipais de Educação (CME) têm papel fundamental dadas as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora que podem exercer.

A hipótese de que quanto mais normativo e fiscalizador o Conselho, as chances de ser mais participativo e incidir na gestão democrática aumentam. No entanto, é facultado aos municípios se integrarem ao sistema de ensino do estado em que se inserem, como é o caso das municipalidades do Território dos Inconfidentes. Ao escolherem não ter sistemas próprios de ensino, observam tanto as normas nacionais como a estadual sem, contudo, gozar de autonomia administrativa na organização dos planos de carreira de seus profissionais, na definição dos critérios de pagamento, reforma e construção de escolas, etc. e no funcionamento de sua rede de ensino. Em seguida, são apresentados os municípios da jurisdição da 25ª SRE Ouro Preto.

3.3 Caracterização dos municípios do Território dos Inconfidentes

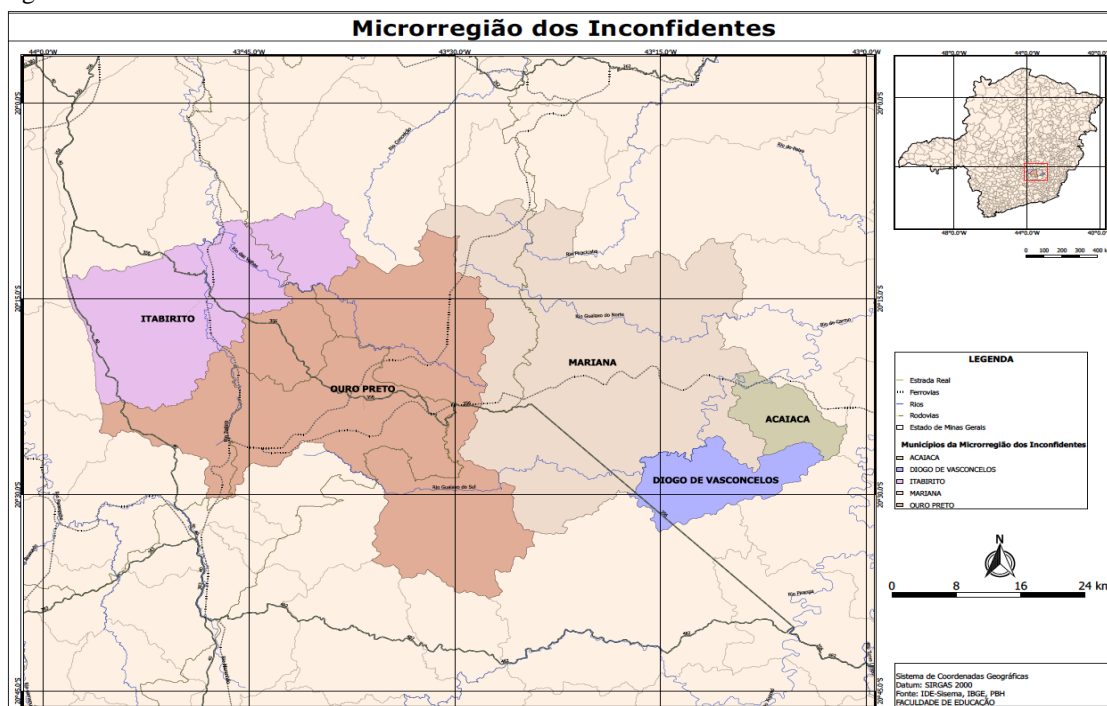
Apresentar uma breve caracterização dos municípios é importante para que se tenha certa compreensão do Território dos Inconfidentes e a participação deles na Mesa Permanente enquanto entes federativos autônomos e, ao mesmo tempo, subordinados à 25ª SRE Ouro Preto. Para mais, permite oferecer um panorama para se responder à questão problema da pesquisa, qual seja: Como seriam as negociações, as estratégias e o compartilhamento de experiências?

A 25ª SRE-OP abrange uma das microrregiões do estado de Minas Gerais, a qual conta com uma população estimada, pelo IBGE (2010), em 193 mil habitantes, distribuídos em municípios de pequeno e médio porte. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região está abaixo da média nacional e, exceto dois, também da média estadual.

Segundo dados do Censo Escolar (QEdu, 2019), as instituições escolares dos municípios somam 43 mil estudantes. São 38 mil estudantes no ensino comum (distribuídos em 8.542 na Educação Infantil; 23.639 no Ensino Fundamental; e 6.707 no Ensino Médio); 1.543 estudantes na Educação Profissional; e 2.695 estudantes na EJA (distribuídos em 1.079 no Ensino Fundamental e 1.616 no Ensino Médio).

O mapa abaixo destaca o Território dos Inconfidentes, com vista aos municípios jurisdicionados pela 25ª SRE Ouro Preto, de modo que se possa observar as distâncias que as municipalidades guardam da sede da Superintendência, a área municipal e o limite regional.

Figura 9 — Território dos Inconfidentes no Estado de Minas Gerais.



Fonte: Disponível em Silva e Soares (2018).

É senso comum que os municípios renomados da região são Ouro Preto e Mariana. Fora isso, faz-se necessário complementar com o conjunto de informações gerais da municipalidade e sua oferta educacional, bem como o movimento das matrículas. Um panorama do fluxo das matrículas torna-se interessante, na medida que, revelam o cruzamento entre demanda potencial e atendimento.

3.3.1 Município de Acaiaca

A cidade de Acaiaca está localizada na microrregião de Ponte Nova, a 158 km da capital Belo Horizonte, pertence à Zona da Mata mineira, e tem seu território delimitado por Mariana, Ponte Nova, Barra Longa, Guaraciaba e Diogo de Vasconcelos. Sua população é estimada em 3.995 pessoas (QEdU, 2021).

As taxas de analfabetismo do município são de 14,3 %, conforme o último censo nacional, com uma população de 15 anos ou mais de 3.002 pessoas, das quais 428 não estão alfabetizadas, sendo 371 pessoas com 40 anos ou mais (DATASUS, 2010). De acordo com os dados de 2019, a rede pública de Acaiaca manteve cinco escolas – 3 municipais e 2 estaduais – e contava com um corpo docente de 25 professores. A matrícula é dividida da seguinte maneira: Creche: 78 alunos matriculados; Pré-escola: 71 alunos; Ensino Fundamental Anos Iniciais: 233 alunos; Anos Finais: 241 alunos; Ensino Médio: 123 alunos; e, por fim, na EJA: 123 alunos

matriculados (QEdU, 2021). Os alunos dos anos iniciais, segundo dados de 2019, obtiveram nota média de 6,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando assim o valor da meta. Já os alunos dos anos finais obtiveram 4,4 enquanto o ensino médio alcançou a média de 3,3. Em relação à proporção de escolarização de pessoas com idade entre 6 e 14 anos, tinha-se uma porcentagem de 96% em 2010.

No que se refere à caracterização da oferta da EJA, Silva *et al.* (2018) trazem informações relativas ao funcionamento e à base curricular da modalidade.

Quadro 9 — Características da EJA no município de Acaiaca (2018-2021)

Turmas	Turmas multisseriadas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, dividida por períodos: - 1º período (1º ano) do ensino fundamental; - 2º período (2º e 3º ano) do ensino fundamental; - 3º período (4º e 5º ano) do ensino fundamental.
Horário de aula/dias da semana	Funcionamento de segunda a sexta-feira, das 18h às 21h.
Componentes curriculares	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	Os segmentos atendidos são Ensino Fundamental e Médio, ambos noturnos, com semestres letivos idênticos no atendimento municipal e estadual.
Processo de avaliação	O processo de avaliação se dá segundo a necessidade do professor para verificar a aprendizagem dos alunos. Através dos resultados, procuram estratégias para sanar as dificuldades observadas.

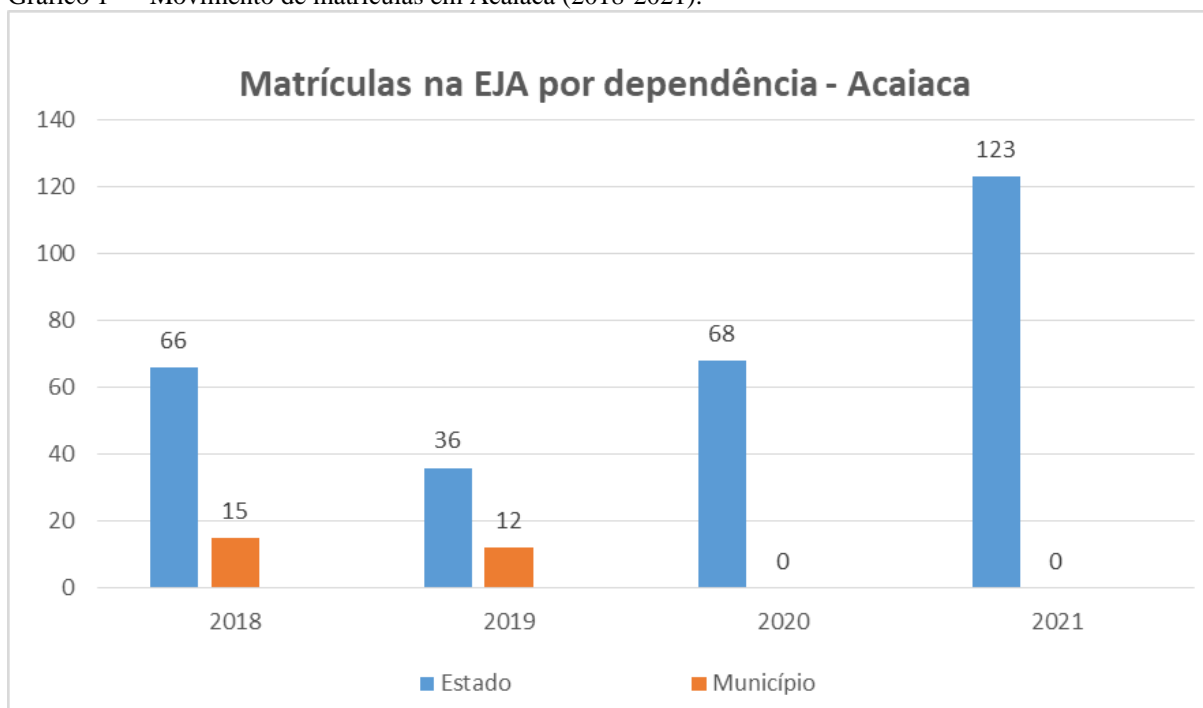
Fonte: Silva *et al.* (2018).

O primeiro ponto a ser destacado é o turno da noite com 3 horas de duração, pouco recorrente nas propostas de EJA. Outro aspecto é que as turmas são multisseriadas com terminalidade em 3 períodos, ou seja, um atendimento também pouco usual na EJA. As turmas multisseriadas se justificam, em parte, pela natureza rural do município. Uma das escolas está distante do centro da cidade e atende a população do seu entorno residente em sítios e constituem uma comunidade. A opção municipal pela turma multissérie expressa a exigência do número mínimo de alunos para a manutenção de um professor. Municípios com reduzida capacidade administrativa se valem do conjunto de princípios normativos emanados da LDB 9.394/1996, que garantem a possibilidade de adequações na oferta da educação básica e, dentre elas, se inserem as salas multisseriadas. As salas de aula multisseriadas na EJA merecem

estudos mais aprofundados por ser uma decisão política com consequências diretas na prática pedagógica.

Uma das formas de monitorar a oferta de escolarização a jovens, adultos e idosos e, assim, o cumprimento do direito pelos entes subnacionais, é acompanhar o fluxo das matrículas, se positivo ou negativo, conforme demonstrado no Gráfico 1, para os anos de 2018 a 2021.

Gráfico 1 — Movimento de matrículas em Acaiaca (2018-2021).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.br.

É importante destacar que, no caso de Acaiaca, o movimento de matrículas na EJA não só flutuou consideravelmente, como também negativou. O movimento negativo pode estar associado tanto à perda de matrículas pela não procura do estudante quanto pelo fechamento de turmas e escolas. Verifica-se que, de um ano a outro, o município, que tem uma proposta de EJA, deixa de ofertá-la. Ao observar os dados, constata-se que o movimento das matrículas na EJA no período, havia apresentado queda acentuada em 2019 na rede estadual e, nos anos subsequentes, há certa concentração da oferta na mesma rede, quase dobrando de 2020 para 2021, enquanto se assiste o esvaziamento na rede municipal. Nesse sentido, o estado mineiro está “cumprindo a função de inserir no sistema escolar o jovem excluído do ensino regular e acelerar os estudos daquela cuja progressão foi truncada por sucessivas reprovações e abandonos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 35).

Um olhar no declínio das matrículas na rede municipal, levando em conta que os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo isolamento social, acometido pela questão sanitária causada pela pandemia da Covid-19, auge do isolamento social, o fechamento das turmas de

EJA do ponto de vista da gestão pode estar associado a diversos fatores, citamos alguns: a) não houve busca ativa no município, portanto, a manutenção dos contatos durante o isolamento; b) tanto a rede municipal quanto os estudantes não dispunham de condições para a viabilização das aulas *on-line* e c) a promoção automática dos estudantes da rede municipal para a estadual.

Fato é que houve perda de matrículas e fechamento de salas e escolas de EJA, coincidindo com certa tendência nacional. Estudos vêm observando o comportamento das matrículas em vários Estados (DI PIERRO (2017) e CATELLI JÚNIOR, GISI e SERRÃO (2013) em São Paulo, VENTURA (2016) do Rio de Janeiro; SILVA e SOARES (2021) de Minas Gerais) e deflagram que, mesmo com todo aparato jurídico que ampara a modalidade, a perda de estudantes tem sido considerável.

No entanto, ao se cruzarem os dados da população com 15 anos ou mais sem alfabetização, o quantitativo de 428 pessoas com o atendimento em matrículas de 123 pessoas (2021), há de convir que a universalização do direito à educação está comprometida, mesmo com uma projeção para os próximos anos que considere a permanência de todos os matriculados com promoção aos anos subsequentes. Em última análise, o município está longe de declarar que a sua população usufruiu de cidadania social.

3.3.2 *Município de Diogo de Vasconcelos*

Diogo de Vasconcelos é um município localizado na região da Zona da Mata mineira. Encontra-se a 171 km de distância da capital do Estado, é vizinho de Mariana, Acaiaca, Guaraciaba e Piranga. Sua população é estimada em 3.779 pessoas no ano de 2021 (QEdu, 2021).

A taxa de pessoas não alfabetizadas do município é de 17,1% de acordo com o último censo (2010), que representa um total de 497 pessoas do universo de 2.911 pessoas com 15 anos ou mais de idade. Posto que a população do município é de 3.779 habitantes, mais de $\frac{2}{3}$ está sem a Educação Fundamental. Segundo dados do IBGE, no ano de 2019, a rede pública da cidade contava com cerca de seis escolas e 26 professores. Os estudantes estavam divididos da seguinte forma: Creche: 24 matriculados; Educação Infantil: 81 alunos; Ensino Fundamental Anos Iniciais: 219 alunos; Anos Finais: 242 alunos; Ensino Médio: 147 alunos; Educação Especial: 41 alunos; e EJA: 127 alunos. Em 2019, o IDEB geral do município foi de 5,11. O mesmo indicador analisando os alunos das séries iniciais da rede pública da cidade, aponta nota média de 5,5 e os alunos dos anos finais, 4,5. O quadro abaixo apresenta informações sobre a oferta da EJA do município.

Quadro 10 — EJA no município de Diogo de Vasconcelos (2018- 2021).

Turmas	Ensino Fundamental 1 – anos iniciais
Horário de aula/dias da semana	De 2ª a 5ª feira no horário de 18h às 20h50m
Componentes curriculares	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Ensino Religioso.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	A EJA anos finais do ensino fundamental ainda não é ofertada, mas já há uma previsão de oferta para este ano em uma das escolas rurais do município – pretensão é iniciar com uma turma de 6º ano.
Processo de avaliação	Os alunos são avaliados por meio de trabalhos, provas e registros escritos.

Fonte: Silva *et al.* (2018)

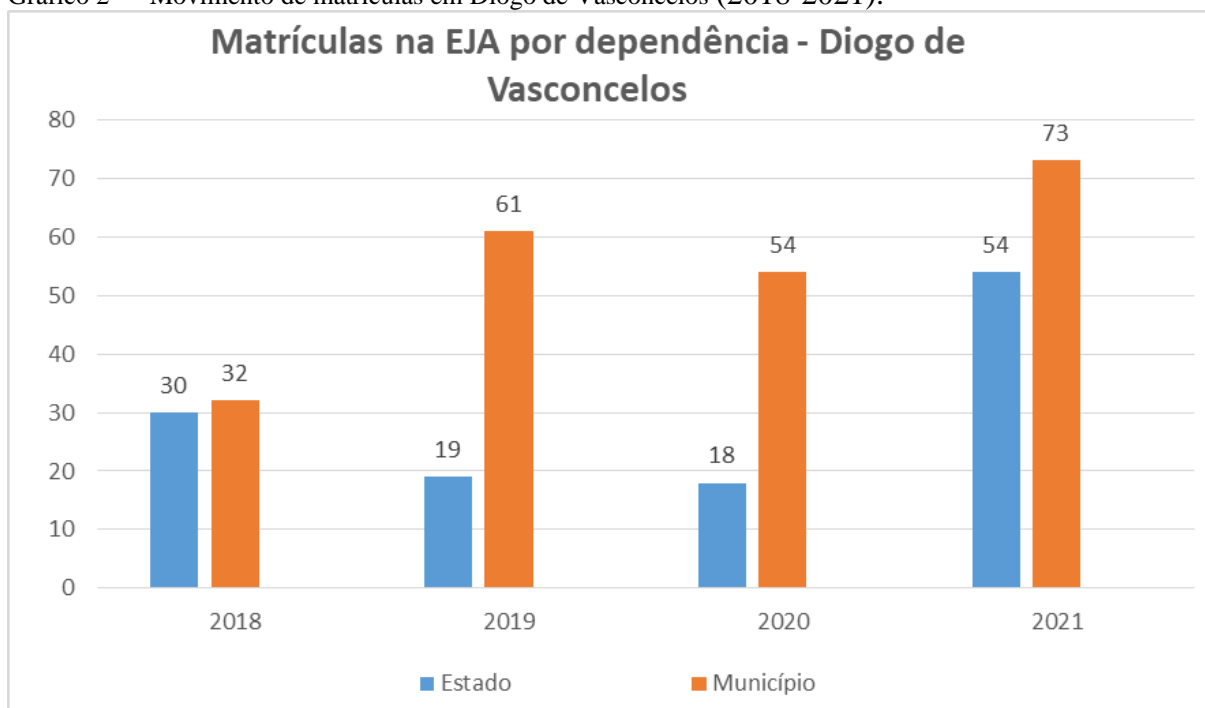
Notam-se dois diferenciais na oferta em Diogo de Vasconcelos: o horário de 18h às 21h e a dispensa das aulas na sexta-feira. Esses dados são significativos, pois tudo indicam que a proposta pedagógica pondera os estudantes adultos e idosos, dado o fato de o município ter uma ampla área rural e, com isso, há de se considerar a caminhada para a escola. A gestora explica a oferta. Em suas palavras, a EJA:

Então, é dividida [a EJA] em ciclos, né. A gente trabalha com o primeiro, o segundo, terceiro e quarto ciclo, que é o Fundamental I e aí uma das escolas da nossa rede, que é a Escola Santa Rita de Cássia, ela trabalha com Fundamental II (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

O município, de pequeno porte, de natureza rural e com alta taxa de analfabetismo, pode ser considerado um parâmetro da realidade brasileira que demanda vontade política para a implantação da EJA em pontos diversificados, dada a difusão da população rural, e mantê-las em horários diferentes do noturno. Ora, se a escola é do campo, natural que os horários fossem flexíveis, que se pudessem ser tanto pela manhã quanto pela tarde, e com duração de aula também ajustada. A literatura é pródiga em dados sobre as especificidades dos estudantes da EJA e das escolas do Campo¹⁷. Cruzando as duas modalidades, EJA no Campo, há que se entender os condicionantes dessas escolas e de seus sujeitos. Uma das formas de observar se a oferta condiz com seu público é analisar o fluxo das matrículas (Gráfico 2). Evidente está que, o município tem demanda potencial para a EJA, interessa saber se há propensão a atendê-la.

¹⁷ Para maiores informações ver Sanceverino, A. R.; Ribeiro, I.; Laffin, M. H. L. F. (2020).

Gráfico 2 — Movimento de matrículas em Diogo de Vasconcelos (2018-2021).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.br.

O movimento das matrículas no município aponta a presença expressiva da rede municipal na oferta de EJA. Tal presença é um diferencial na proposta de atendimento que, mesmo diante das dificuldades advindas com a pandemia, consegue manter a continuidade dos estudos dessa parcela da população. O poder local congrega condições favoráveis à implantação do seu sistema de ensino (HADDAD, 2007), e os sinais de uma forma de fazer Educação de Jovens e Adultos é pensar em seus estudantes e no acolhimento, quer pela proposta pedagógica quer pela orientação do tempo escolar.

3.3.3 *Município de Itabirito*

O município de Itabirito está localizado na região central de Minas Gerais e está a 55 km da capital belorizontina. Ele faz divisa com as cidades de Ouro Preto, Moeda, Santa Bárbara, Rio Acima e Nova Lima. Sua população estimada é de 52.996 pessoas (QEdu, 2021).

A taxa de pessoas não alfabetizadas do município é de 3,7%, extraída do último censo realizado no ano de 2010. Essa porcentagem representa um total de 1.312 pessoas não alfabetizadas, no universo de 35.388 pessoas, com 15 anos ou mais de idade, desse total, 1.117 pessoas têm 40 anos ou mais de idade. Em 2019, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da cidade obtiveram nota média de 7,6 no IDEB. Para os alunos dos Anos Finais, essa nota foi de 5,84. A taxa de escolarização da população com idade entre 6

e 14 anos foi de 99,4% em 2010. O município possui 135 docentes na rede pública, distribuídos em 32 escolas. O número de matriculados, segundo dados de 2021, era de 1.001 alunos nas Creches; 1.286 na Educação Infantil; no Ensino Fundamental, Anos Iniciais havia o total de 3.381, e nos Anos Finais, 2.824 alunos. No Ensino Médio, constavam 1.493 alunos; Educação Especial, 247 alunos; e, na EJA, 458 alunos matriculados.

O funcionamento da EJA está sumarizado nas informações relativas a Itabirito no quadro abaixo.

Quadro 11 — EJA no município de Itabirito (2018- 2021).

Turmas	Ensino Fundamental I e II.
Horário de aula/dias da semana	De 2ª a 6ª feira no horário de 18h às 21h50.
Componentes curriculares	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Inglês, Projeto de Vida.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	No Fundamental II acresce ao currículo o componente curricular Língua Inglesa.
Processo de avaliação	O processo de avaliação do Ensino Fundamental I é feito por meio de trabalhos avaliativos elaborados pelos professores, já o processo avaliativo do Fundamental II é realizado baseado na prova do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Fonte: Silva *et al.* (2018).

A proposta pedagógica da EJA do Município de Itabirito apresenta um diferencial em relação ao horário. Geralmente, o turno passa às 22h e, nesse caso, as aulas terminam antes. Pode parecer uma informação de menor valor, porém, em se tratando da EJA, todos os diferenciais são sinais de reconhecimento às especificidades dos estudantes. Isso porque, o horário pode ser fator decisivo para a escolha ou não da volta à escola pelo estudante trabalhador, esteja ele em qualquer profissão. O trabalho diário ocupa centralidade na modalidade de ensino e, acatar a terceira jornada do dia não é tarefa fácil. Tanto que outras localidades organizam com ofertas diurnas como nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte¹⁸, por exemplo.

O Município de Itabirito apresentou uma queda expressiva no que diz respeito à EJA no período de 2018 a 2021. O que se percebe, e pode ser corroborado por Sousa *et al.* (2022, p. 7),

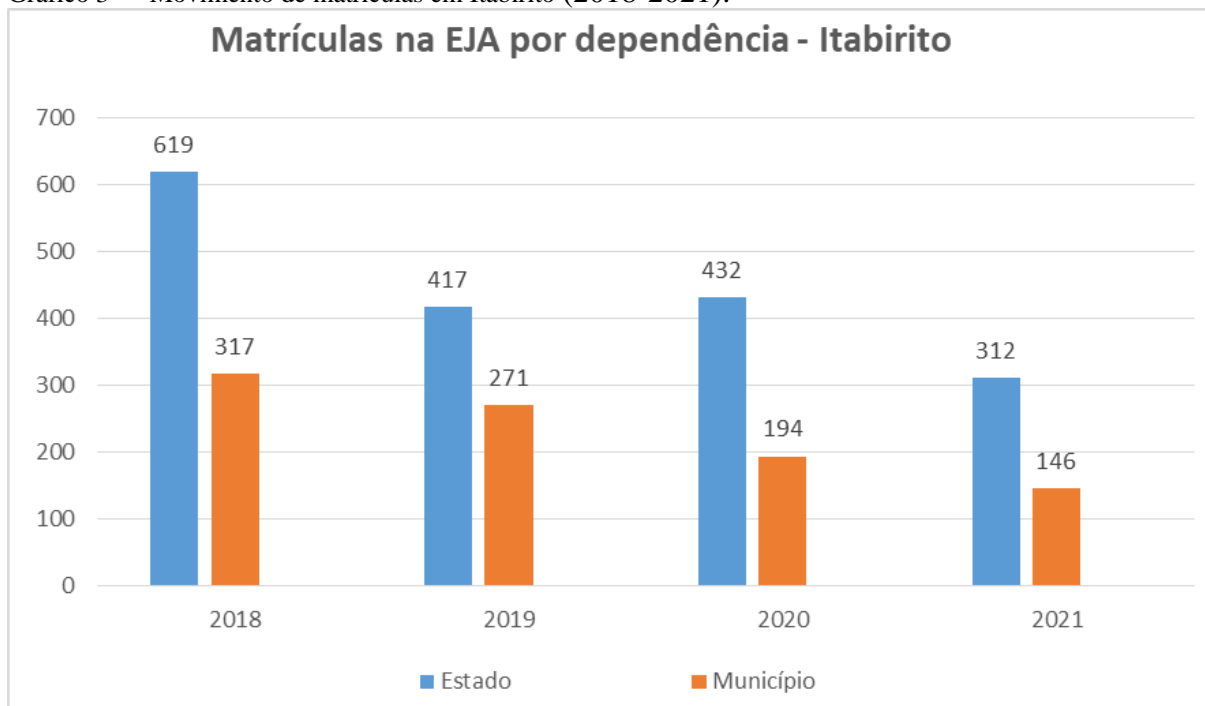
¹⁸ Para saber mais sobre as ofertas de EJA em diferentes turnos ver Haddad (2007); Silva; Soares (2021), para citar alguns.

é que “a pandemia tão somente retirou abruptamente os subterfúgios empregados como serviu de justificativa para o descaso dos governos estaduais e municipais com a EJA, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de financiamento”. Ainda segundo Sousa *et al.* (2022), e complementando nossas observações, as dificuldades que o sujeito da EJA enfrenta nas aulas presenciais foram acentuadas no ensino remoto em função da falta de vínculo escolar e, muitas vezes, à falta de estímulo por parte dos professores e, até mesmo, dos companheiros de classe. Quando analisamos a fala da gestora, conseguimos compreender esse fenômeno, pois o aluno do ensino fundamental anos finais e do ensino médio, em alguns casos, se matricularam na EJA, mas não conseguiram acompanhar as aulas no formato *on-line*.

Muitos alunos da EJA saíram... muitos não conseguem acompanhar os horários, devido ao trabalho já chegam cansados. Dormem em sala, outra coisa é a pandemia, tem muitos que não conseguem acompanhar, alguns nem tem computador só celular mesmo (MA. Entrevista, Itabirito, 2022).

No comentário da gestora percebem-se elementos que ilustram o panorama das matrículas, no gráfico abaixo. A maior fatia do atendimento está com a rede estadual e, o atendimento desse quantitativo de estudantes pode ser assemelhado ao ensino supletivo que difere na proposição do ensino presencial. Outro ponto que emerge da distribuição de competências entre as duas esferas de governo, é o fato de a rede municipal ter um número expressivo de estudantes, marcando uma característica da localidade e seu histórico com a oferta de EJA, de acordo com os dados abaixo. A tendência do atendimento no período pré-pandêmico, caso continuasse com a oferta próxima a 2018-2019, pode-se inferir que estaria próximo dos 60% da cobertura da demanda. A volta do isolamento social vai requerer do poder local esforços redobrados para atingir os patamares que estavam.

Gráfico 3 — Movimento de matrículas em Itabirito (2018-2021).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.br.

A hipótese posta é que a falta de acesso aos meios digitais ou o desconhecimento do seu funcionamento, por uma parcela dos alunos atendidos na EJA, além do desinteresse pelas aulas remotas, alçou ainda mais as dificuldades de acesso e permanência na escola no período de pandemia, o que aumentou a evasão escolar.

3.3.4 Município de Mariana

O Município de Mariana está localizado na região central do estado, vertente sul da Serra do Espinhaço, na Zona Metalúrgica de Minas Gerais, a 115 km da capital Belo Horizonte. A área territorial marianense tem seu contorno delimitado pelos municípios de Ouro Preto, Barra Longa, Diogo de Vasconcelos, Acaiaca, Piranga, Catas Altas e Alvinópolis. Sua população é estimada em 61.830 pessoas (IBGE, 2021).

A taxa de pessoas não alfabetizadas do município é de 6,5%, resultado do último censo (2010), representa um total de 2.668 pessoas não alfabetizadas do universo de 41.444 pessoas com 15 anos ou mais de idade. Em 2019, os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública da cidade, de acordo com dados do IDEB, tiveram nota média de 6,2. Para os alunos dos Anos Finais, a nota foi de 4,6. O município possui 268 docentes na rede pública, distribuídos em 36 escolas. O número de matriculados, segundo dados de 2021, era: Creches: 832 alunos; Educação Infantil: 1.412 alunos; Ensino Fundamental Anos Iniciais: 3.616 alunos;

Anos Finais: 3.361 alunos; Ensino Médio: 1.657 alunos; Educação Especial: 306 alunos; e EJA: 837 alunos.

Vejamos as informações pertinentes ao funcionamento da EJA no Município de Mariana no quadro abaixo.

Quadro 12 — EJA no município de Mariana (2018- 2021).

Turmas	Ensino Fundamental I e II
Horário de aula/dias da semana	Funcionamento de segunda à sexta-feira no período noturno.
Componentes curriculares	Como não há sistema próprio em Mariana, de uma forma geral, baseia-se na matriz de referência do ENCCEJA, havendo recortes diferentes nas três escolas.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	A metodologia é diferente, pois, no Ensino Fundamental, as classes são multisseriadas, não havendo alternância de professores, o que faz as aulas serem bem diferentes em cada um dos segmentos.
Processo de avaliação	O processo de avaliação se dá por meio de provas, testes, participação e trabalhos.

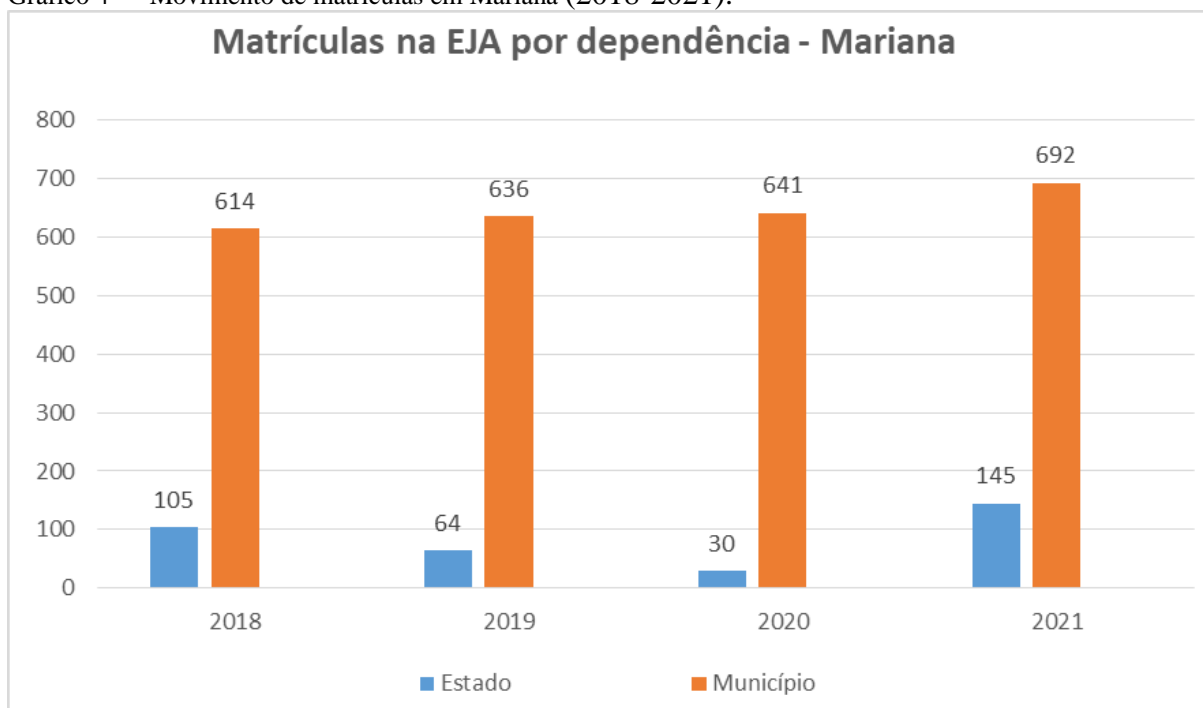
Fonte: Silva *et al.* (2018).

A proposta pedagógica do município assemelha-se ao ensino comum, conforme atestam as informações acima, sem que haja algum diferencial por ser a EJA. A respeito da EJA em Mariana, a gestora explica que, na sede do município,

Temos três escolas no município que oferecem a modalidade EJA, que são: E. M. Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, com Anos Finais e Ensino Médio; Cempa, com Anos Iniciais (turma multisseriadas), Anos Finais e Ensino Médio; e E. M. Monsenhor José Cota, Anos Iniciais (turma multisseriadas), Anos Finais e Ensino Médio (VA. Entrevista. Mariana-MG, 2022).

Pode-se confirmar que, a rede municipal de ensino assume os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em suas atribuições com a educação básica, assim como Diogo de Vasconcelos.

Gráfico 4 — Movimento de matrículas em Mariana (2018-2021).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.

Diferente dos municípios discutidos até o momento, a garantia da presença na EJA, de acordo com informações da Secretaria de Educação de Mariana, se dá devido a alguns fatores de interesse da municipalidade, como a manutenção dos estudantes. Após a entrevista, conseguimos entender a preservação do número de matrículas, bem como o ligeiro aumento. Revelou-se que, em uma parte dos casos, além da possibilidade de não precisar frequentar a escola, as matrículas estão diretamente ligadas à segurança alimentar dos estudantes durante a epidemia de Covid-19.

Todos os alunos matriculados na rede municipal de Mariana recebiam mensalmente uma cesta básica completa, composta de alimentos, frutas, legumes e verduras, o que serviu, de alguma forma, como incentivo para o aumento das matrículas na EJA. Além disso, havia a possibilidade de concluir os estudos sem precisar estar fisicamente na escola, com as atividades pelo Plano de Estudo Tutorado (PET)¹⁹, elaborado pelo governo de Minas Gerais, e eram distribuídas em todo estado, inclusive para a EJA. Em Mariana, a EJA, período noturno, inicia-se sempre com um jantar para os estudantes antes das aulas. Isso encoraja muitos trabalhadores, que vão do trabalho direto para escola, um incentivo para continuar os estudos.

¹⁹ Uma das ferramentas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Foi ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a complementação no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Fonte: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets#:~:text=O%20Plano%20de.em%20Minas%20Gerais>>.

3.3.5 Município de Ouro Preto

A cidade de Ouro Preto está localizada na região central do estado, a cerca de 96 km de distância da capital, Belo Horizonte. Sua área territorial faz divisa com as cidades de Belo Vale, Catas Altas da Noruega, Congonhas, Itabirito, Itaverava, Mariana, Moeda, Ouro Branco, Piranga e Santa Bárbara. A população estimada é de 74.824 pessoas (IBGE, 2021).

A taxa de pessoas não alfabetizadas do município é de 4,1%, extraído do último censo (2010), um total de 2.218 pessoas não alfabetizadas do universo de 54.459 pessoas com 15 anos ou mais de idade. Em 2019, os alunos do ensino fundamental anos iniciais da rede pública obtiveram nota média de 5,9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,3 e, no ensino médio, 3,5. O município possui 291 docentes na rede pública, distribuídos em 57 escolas. O número de matriculados, segundo dados de 2021, eram: Creches: 1.141 alunos; Educação Infantil, 1.318 alunos; Ensino Fundamental Anos Iniciais: 3.988 alunos; Anos Finais: 3.615 alunos; Ensino Médio: 2.848 alunos; Educação Especial: 235 alunos; e EJA: 559 alunos. O IDEB geral do município é de 4,3 em 2019.

Em relação ao funcionamento da EJA, apresentamos as informações resumidas sobre a proposta pedagógica no quadro abaixo.

Quadro 13 — EJA no município de Ouro Preto (2018- 2021).

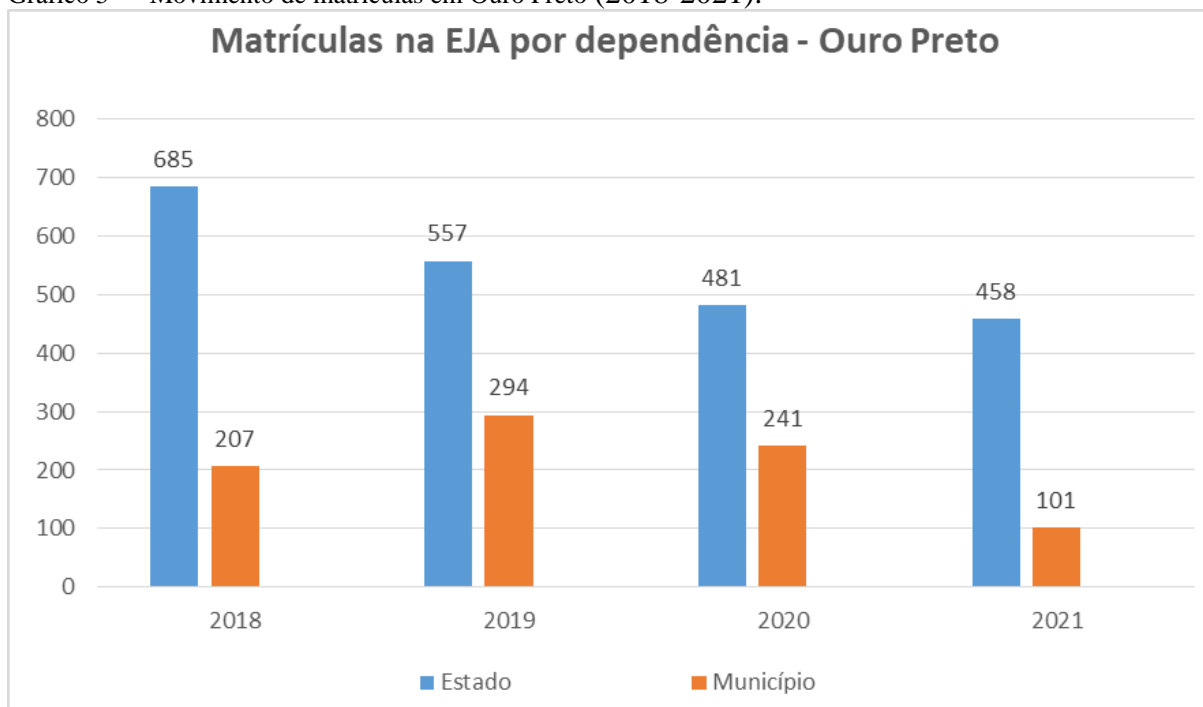
Turmas	Ensino fundamental I e II
Horário de aula/dias da semana	Funcionamento de segunda à sexta-feira no período noturno.
Componentes curriculares	Como não há sistema próprio em Ouro Preto-MG, de uma forma geral, baseia-se na matriz de referência do ENCCEJA, havendo recortes diferentes nas seis escolas.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	A metodologia é diferente, pois, no Ensino Fundamental, as classes são multisseriadas, não havendo alternância de professores, o que faz as aulas serem bem diferentes em cada um dos segmentos.
Processo de avaliação	O processo de avaliação se dá por meio de provas, testes, participação e trabalhos.

Fonte: Silva *et al.* (2018).

A oferta de EJA no município segue o determinado pelas normativas nacional e estadual e, ao que a investigação indica, sem diferença na proposta pedagógica para a modalidade. Outra

informação que sobressai diz respeito às turmas multisseriadas, como Acaiaca e Mariana. O recurso da multisseriação tem maior relação com a capacidade econômica do município, do que à eficácia pedagógica. No caso da população adulta e idosa, as salas multisséries são dignas de ser melhor estudadas em seus efeitos pedagógicos, conforme estudos de Ribeiro e Araújo (2019).

Gráfico 5 — Movimento de matrículas em Ouro Preto (2018-2021).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.br.

Constata-se a reduzida oferta municipal se comparada à estadual. A perda das matrículas na série analisada, aponta que o período pandêmico foi desafiador para a manutenção dos estudantes. Segundo a gestora da EJA em Ouro Preto, outra hipótese para a oscilação do gráfico, principalmente no período pandêmico, sugere dois fenômenos distintos: o primeiro é que muitos alunos mais jovens da EJA viram, na Educação a Distância, uma forma de conseguir conciliar trabalho e estudo; o segundo, a despeito da queda em 2021, no auge da pandemia, deve-se ao público idoso e adulto, que não conseguiu utilizar as TICs ou não havia internet para acompanhar as aulas, principalmente se residem nos lugares mais afastados da cidade. A gestora de Ouro Preto afirmou também, que esse mesmo público aprecia frequentar a sala de aula e vivenciar o dia a dia escolar. Outro viés de análise, diz respeito ao pouco contato com esses estudantes, posto que as escolas têm maior enfoque no ensino de crianças e adolescentes. Ou seja, uma comunidade que tem Ensino Fundamental Anos Iniciais, por exemplo, está

condicionada a não conseguir prosseguir com seus alunos para os Anos Finais se não conseguir ampliação das turmas de EJA oferecidas pela rede estadual.

4 A MESA PERMANENTE DE EJA: PERCEPÇÕES PLURAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (Paulo Freire, 1996, p. 61).

Após apresentar a Educação de Jovens e Adultos, a Mesa Permanente e os municípios, este capítulo versa sobre encontro tripartite entre a universidade, o estado e o poder local tendo na Mesa Permanente de EJA o suporte para diálogos plurais. Ser gestor da EJA significa conhecer o objeto, seus limites e suas perspectivas. Estudos mostram que a área da EJA é pouco ou nada presente nos cursos de licenciatura (SOARES; SIMÕES, 2004; MACHADO, 2008; SILVA; 2013) e que a formação inicial acaba por acontecer no desenvolvimento do trabalho²⁰. O espaço da Mesa Permanente de EJA se constitui com esse caráter de compartilhamento de dúvidas, informações, atividades e mais. Neste sentido, a experiência dos gestores, advindas das entrevistas, forneceram nos seguintes tópicos de análise ilustrados no quadro abaixo, analisados individualmente a seguir.

Quadro 14 — Tópicos de análise.

1	A chegada na EJA e na gestão: trajetórias
2	A importância da MP-EJA
3	O papel da Mesa Permanente de EJA na prática da gestão municipal
4	A importância dos diálogos entre SRE, Universidade e Secretarias Municipais de Educação
5	Ações que foram desenvolvidas a partir das articulações da Mesa Permanente

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 A chegada na EJA e na gestão: trajetórias

O ponto de partida da investigação foi conhecer os caminhos que cada gestor trilhou para chegar na EJA e, em seguida, na função que exerce. Para tanto, os gestores foram perguntados se tiveram algum contato com a EJA nos seus cursos de graduação. JO e RA fizeram licenciaturas em Filosofia e História, respectivamente. Em ambas as licenciaturas não

²⁰ Sobre a formação em EJA ver Soares (2006).

houve oferta de disciplinas, de projeto de extensão ou pesquisa sobre a EJA. O cenário mudou quando perguntamos à gestora CE, que afirmou ter visto de forma rápida no curso de licenciatura em Pedagogia. Isso pode indicar que, mesmo após formados, muitos profissionais não têm elementos para atuar na EJA e acabam entrando na área a partir da necessidade, do arranjo no horário de trabalho, por convite ou por “curiosidade”, como afirmado por um dos entrevistados. Os depoimentos abaixo confirmam as diferentes maneiras como a EJA lhes foi apresentada na graduação e na profissão:

Tive um período de... um período de... curtinho, porque, na verdade, a gente fez Pedagogia e, depois, a gente teve uma complementação e, nessa complementação, nós fizemos o estágio que englobava também os jovens e adultos (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Não tive! Eu sou formado em Filosofia na UFOP, eu estudei no IFAC, o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, aqui no centro, de 2001 a 2006, fiz licenciatura e bacharelado. Durante a Licenciatura, eu fiz o estágio no Dom Pedro II, com alunos do ensino médio de manhã e não tive esse contato com Educação de Jovens e Adultos (JO. Entrevista. Ouro Preto, 2022).

Não, não tive nenhum contato com a EJA. Não! Fiz especialização, sou do curso técnico... Eu tenho essa característica, sabe? Eu sou curioso, quando eu entrei, já entrei pra ser diretor da EJA, eu já tinha os livros de Paulo Freire, não tive tempo, né, porque era, eu sou multiprofissional, né, tanto como professor, como gestor. Eu sou multidisciplinar, eu não tenho uma área de especialidade, então eu sabia que, alguma hora, eu ia ter que beber da fonte de Paulo Freire, então já tinha os livros já, já tinha os PDFs, tinha o livro físico, aí eu comecei a beber, principalmente com o professor [suprimido], da UFMG. Nós bebemos muito da fonte de Paulo Freire, a disciplina foi praticamente toda pautada na Educação Popular mesmo, sabe? Então lá foi a cereja do bolo, eu comecei com o pessoal da UFOP aí e, ao longo, no final do ano, eu fiz outras disciplinas também (RA. Entrevista. Congonhas, 2022)

Quando analisamos se os gestores estudaram a EJA nos cursos de graduação, observa-se um fenômeno educacional muito importante, o fato de muitos gestores e professores chegarem à EJA, sem ter acesso à literatura nem atividades complementares sobre a modalidade. O que foi observado é que, mesmo sem ter embasamento teórico ou prático, eles buscam, por meio de estudos e aportes diversos, suprir as lacunas deixadas pela graduação. A esse respeito, Silva e Soares (2021) ressaltam que, em um de seus estudos, ouviram de gestores que a chegada na EJA foi assim: “Caí na EJA”. A expressão retrata a forma abrupta de entrar em um campo novo de trabalho. A esse respeito, Diniz-Pereira (2006) comenta que a EJA tensiona as terminologias “formação inicial” e “formação continuada”, e sugere que seja usado “formação acadêmica”, para diferenciar esses momentos de muitos educadores e gestores que fazem em serviço a formação inicial. A mesma opinião sobre essa questão, encontramos nos

estudos de Porcaro (2011), no qual a autora investigou caminhos e desafios da formação de educadores da EJA. O que se pode considerar é que o pouco tempo de formação em EJA não é necessariamente um complicador quando a afinidade, a abertura para o aprender estão presentes, pois, mesmo com pouca formação acadêmica, após adentrar o campo, o educador ou o gestor acabam conseguindo formas de conhecer a EJA. Isso acontece porque existe uma identificação e o desejo de realizar um trabalho condizente aos públicos jovens e adultos.

Dos gestores, apenas CE teve uma passagem pela EJA na graduação, um período inferior ao necessário, como ela se refere. Esse fenômeno, segundo Silva *et al.* (2020), acontece porque os cursos de licenciatura ainda não oferecem a carga horária adequada para que os futuros docentes consigam ingressar na EJA da mesma forma que no ensino comum com crianças e adolescentes. Na observação de Rummert (2009), um fator importante a considerar é que, para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica emancipadora, faz diferença o docente entender o campo da EJA. Dele depende a quebra do paradigma do ensino fragmentado e sem objetivos específicos para seu público. Daí a importância de entender como se dá a chegada dos gestores na EJA e as formas como vão lidando com a nova demanda.

Em 2008, a escola onde trabalho passou a ter EJA, assim os professores que trabalhavam no noturno passaram a lecionar nesta nova modalidade (WA. Entrevista. Mariana, 2022).

Sou Diretora Pedagógica do Ensino Fundamental - Anos Finais e EJA, Secretaria Municipal de Educação de Itabirito. Não atuei como professora, mas participo como observadora assistindo projetos desenvolvidos pelos alunos. Estou na EJA desde 2019 (MA. Entrevista. Itabirito, 2022).

Eu entrei em 2011 como professora da Rede Municipal e entrei em 2017 que eu comecei como diretora, entrei na direção das escolas rurais. Então, eu já tinha um pouquinho de experiência com a EJA porque, na verdade, eu trabalhei também como professora da EJA, não me lembro o ano, mas eu trabalhei durante um ano e trabalhei como professora da EJA. Então eu tive essa experiência como professora. Depois, como eu fiquei como professora um período, quando eu entrei na direção, e o número de escolas que eu tinha na Zona Rural, são três escolas na Zona Rural, mas como tem poucos alunos, aí eu fiquei responsável também pela EJA por já ter tido uma experiência com EJA antes (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Pois é, antes de chegar à Secretaria eu tenho que me remeter ao ano passado né, eu não estava na Secretaria. Lá na Secretaria que eu trabalho nós atuamos com responsabilidade sobre o Departamento Pessoal né, professores, cuidadores, profissionais de apoio, a parte (da estruturação) escolar, e a parte também do núcleo de atendimento educacional, para o pessoal da inclusão. (RA. Entrevista. Congonhas, 2022).

Nunca tinha estudado sobre EJA e nem visto na graduação. Eu sou formado em História, então meu primeiro contato com a EJA foi na Escola Estadual Coronel Xavier Chaves, no município de Coronel Xavier Chaves, um município pequeno de 3 mil habitantes e tive minhas primeiras turmas de EJA lá (LE. Entrevista. Acaiaca, 2022)

Ingressei em 2016, na Superintendência direto. Isso, já fui direto para a Educação de Jovens e Adultos, porque o que acontece, quando eu cheguei na Superintendência, no primeiro dia de exercício, a superintendente, Crovymara Batalha, chamou a gente, eu e mais duas colegas que haviam passado no mesmo concurso para conversar e para designar as áreas que a gente iria. As duas colegas foram para áreas diferentes, uma foi para o Departamento de Pessoal e a outra foi para o NTE. Eu fui para a Diretoria Educacional. E na DIRE, a princípio, ela me disse junto com a diretora na ocasião que era a Tatiana Valadares, que eu ficaria com a Educação de Jovens e Adultos. Aí eu comecei a estudar, pesquisar e entender um pouco mais sobre educação de jovens e adultos a partir daí (JO. Entrevista. Ouro Preto, 2022).

As falas mostram entradas do tipo “Cai na EJA”, e agora? Exceto CE que havia tido contato com a área da EJA na graduação, os outros colegas vão para esse campo de conhecimentos pela primeira vez já em serviço. As formas de adentrar se assemelham aos achados de pesquisa de Freitas (2014) e Silva e Soares (2021) que depois de cair na EJA se jogam com todo o interesse. Em situações de entrada na EJA com pouco conhecimento da área, as parcerias de estudos entram e se justificam como alternativas, como o caso da MP-EJA.

4.2 A importância da MP-EJA

Os encontros da Mesa Permanente são, geralmente, mensais. Neles, destaca-se a interação com os pares, os acordos que celebram, os arranjos e as trocas que acontecem durante esses momentos. De acordo com Gomide e Pires (2014, p. 13), os arranjos institucionais “compreendem as regras específicas que os agentes estabelecem para si nas suas transações econômicas ou nas suas relações políticas e sociais particulares”. Esses arranjos também estão presentes nas instituições municipal e estadual na forma de selecionar quem será, por exemplo, o/a representante na MP-EJA. Os gestores, quando perguntados sobre a importância da Mesa Permanente, afirmaram que:

A contribuição da MP/EJA proporciona uma reflexão constante na metodologia empregada para esse público. Por ter, na Mesa, especialistas e estudiosos da EJA, temas atuais são levados para reflexão, estudo de legislação. É um grupo que me proporciona mais segurança para desenvolver um trabalho de qualidade na EJA (MA. Entrevista. Itabirito, 2022).

Discussão filosófica, né, quando eu falo de discussão filosófica, é claro que a gente vai sair da zona conceitual para uma questão prática, né, mas eu me sinto muito confortável quando é assim, porque eu gosto de pegar as ideias de todo mundo. Eu tenho como característica ouvir mais, né, e construir a minha linha de raciocínio pegando coisas que eu já tenho conhecimento e somando com conhecimento dos outros e, nesse sentido, é muito bom, para você ver, que tem duas professoras muito gabaritadas né, em conhecimento em EJA e aquele rapaz também que eu gosto muito, o JO (RA. Entrevista. Congonhas, 2022).

Eu acho que é importantíssimo ter um espaço como a Mesa Permanente, sabe? Acho que, se não houvesse esse espaço, a gente teria que criar. Então, pra mim, é um lugar onde a gente pode conhecer, se conhecer, se ajudar mutuamente, todas as redes se ajudar mutuamente e acredito que, cada vez mais, ir aperfeiçoando também esse diálogo (JO. Entrevista. Ouro Preto, 2022).

Eu achei muito novo, para mim, participar de um grupo assim, porque foi durante a pandemia, mas foi ótimo que tenha mesmo espaços para se discutir a EJA, isso é muito importante, ao mesmo tempo que é apaixonante, é muito difícil de compreender e de organizar o meu trabalho para poder trabalhar com essas turmas, com a EJA. Isso é muito complicado, tem que ter treinamento. Trabalhar com isso não é simples, eu ainda acho que hoje é muito necessário discutir sobre a EJA (RA. Entrevista. Congonhas, 2022).

Então, eu acredito que a Mesa Permanente, ela já fez, tem feito, já tem desenvolvido um papel muito bom com relação a professores e gestores, porque eles fazem cursos, desenvolvem cursos, palestras, então eu acho que já tem ajudado bastante. Através deles mesmo, a gente tem feito... Os professores antes tinham, eles faziam umas coisas de conversa, um período que foi também, uma coisa que foi falada na Mesa Permanente, eles deram sugestões nas rodas de conversa dos professores, porque o que vem aqui é que os professores têm muita dificuldade de elaborar atividades para os alunos da EJA (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Os excertos apontam a percepção dos gestores sobre a MP-EJA no trabalho com a modalidade na perspectiva de colaboração e de certa solidariedade. Solidariedade essa, compreendida neste estudo à moda de Paulo Freire (2019), como uma habilidade de formação para responder a diferentes desafios, pois, “a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade” (FREIRE, 2019, p. 68). Em Tardif e Lessard (2005) estão as diversas formas de colaboração entre docentes/gestores como a troca de experiências no planejamento que são fundamentais na profissão. Na mesma direção, Fiorentini (2004), confirma que o apoio entre os pares é fundamental na resolução de problemas, principalmente no momento em que as tecnologias se fazem tão presentes em nosso cotidiano, que facilita, de certa forma, a participação nos grupos. Durante as entrevistas, quando perguntado sobre a participação na Mesa Permanente, observamos que esse apoio e a interação entre os pares aparecem como fator determinante para o trabalho comum da gestão.

4.3 O papel da Mesa Permanente de EJA na prática da gestão municipal

Durante a observação foi possível apreender como os gestores procuravam extrair do embasamento teórico, no caso a legislação estadual da EJA, elementos para a prática ao

comentarem as maneiras como praticavam os preceitos legislativos. Os encontros são abertos para a exposição das ideias e comentários seguidos por debates. Havia no grupo, claro interesse em participar da conversa e franca disposição em aceitar opiniões divergentes. Um ponto importante a destacar é o formato *on-line* com o qual a Mesa foi se organizando. Isso viabilizou a participação de gestores constantemente, pois podiam estar em qualquer lugar que tivesse internet para acessar os encontros. Nesse ponto, há que lembrar que antes da pandemia, os participantes vinham de suas localidades com transporte das Secretarias Municipais de Educação que precisavam ser marcados com certa antecedência e, às vezes, não conseguiam liberação. Por outro lado, as quedas de conexão são o ponto negativo, o que não pode deixar de ser considerado. Sobre o papel da MP na gestão, obtivemos as seguintes afirmações.

Eu estou na Mesa Permanente da EJA desde 2017, desde quando entrei para direção, desde 2017. E a Mesa Permanente, ela ajudou bastante, porque eles faziam muitos tipos de discussões, direcionadas mesmo aos alunos, então ajudava muito a gente a apoiar os professores, tinha reunião de professores, faziam grupos de estudos com a Angelita, então os professores gostavam da nossa participação na EJA, porque os alunos acabavam sendo atingidos, e os professores, a Angelita fazia uma parte de estudos com os alunos, com os professores, quer dizer, ela fazia com os professores e eles conseguiam discutir uns com os outros com relação aos avanços dos alunos, eles trocavam experiências, então acaba sendo bom para os nossos professores a Mesa Permanente (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Eu estou vinculado há um tempinho já... À Mesa Permanente, assim, o que aconteceu, quando eu cheguei na Superintendência, também foi me repassado a participação na Mesa Permanente da UFOP, isso há seis anos, aí eu comecei a frequentar, representando a Superintendência de Ensino, a Mesa Permanente junto com um colega, o [suprimido], só que houve esse desmembramento da Mesa Permanente para Mesa Permanente EJA, então nós temos duas Mesas Permanentes, uma Mesa Permanente geral e a Mesa Permanente EJA. Então, assim, eu estou desde o início nesse desmembramento, eu acho que tem, se não me engano, uns dois anos ou coisa parecida (JO. Entrevista. Ouro Preto, 2022).

Eu entrei no dia 13 de setembro de 2021 no grupo. Gente, depois das participações na Mesa Permanente e nas discussões de EJA, a minha cabeça abriu demais (RA. Entrevista. Congonhas, 2022).

Foi um convite, eu estava trabalhando como analista educacional na Superintendência em 2018. Lá a nossa equipe pedagógica sempre buscou dividir para ter sempre mais de um analista trabalhando com a mesma temática, por exemplo, Educação do Campo sempre tinha um analista principal que era responsável, mas sempre tinha outro para dar um apoio, porque, caso o analista principal tivesse algum problema e não pudesse continuar ou até mesmo se exonerar do cargo, outro já sabia e sabe o que tá acontecendo. E aí, junto com esse analista, ele me falou dessa Mesa. Eu estava como suporte e não analista principal, mas ele me colocou junto (LE. Entrevista. Acaiaca, 2022).

Estou desde 2020, a convite da UFOP e da SRE-OP (MA. Entrevista. Itabirito, 2022).

A Mesa ajuda muito os gestores, têm o [suprimido] de Ouro Preto, fico observando as colocações dele a respeito das leis. Ele ajuda bastante nas discussões. As trocas de experiências são muito válidas, conhecer outras realidades é de grande importância para a modalidade de ensino EJA, nos permite refletir sobre. É um momento de

reflexão da prática pedagógica, de estudo e trocas de experiências.(WA. Entrevista. Mariana, 2022).

Depreende-se que a Mesa Permanente é um espaço de reflexão, de aprendizagem e de trocas, é um apoio para o Programa UFOP com a ESCOLA, pois atinge tanto os gestores quanto os educadores. Na pauta, as ações do Programa produzem um relacionamento visto como estratégico: nos municípios, as ações operam como formativas e, na universidade como uma oportunidade de ampliar os laços com a comunidade, de modo que juntos, possam incidir sobre as políticas públicas educacionais. As Mesas Permanentes que estudam diversas temáticas são formas encontradas pelos professores da UFOP de aproximar teoria e prática na formação discente e dos professores das redes. “A participação no grupo é voluntária, com frequência e permanência também voluntárias, podendo ocorrer a participação de alguns convidados não fixos, para contribuir com os estudos e reflexões” (ALMEIDA, 2017, p. 126). De acordo com Dario Fiorentini (2012), o sucesso dos grupos colaborativos acontece em muitos casos, devido aos sujeitos terem um olhar voltado para a mesma temática. O autor explica que os indivíduos que se propõem a trabalhar colaborativamente o fazem por sua própria vontade. Tal vontade, ao ser fortalecida pela convivência, fortalece a colaboração. Para participar de um grupo colaborativo, um dos critérios é ter um objetivo em comum, nesse caso, os gestores apontam essa vontade de trabalhar com a EJA, de dividir as angústias e as dificuldades.

4.4 A importância dos diálogos entre SRE, Universidade e Secretarias Municipais de Educação

Captar a importância do diálogo entre as três esferas de governo demandou entender as nuances das falas. O que poderia chamar a atenção, em quais momentos, com quais entonações, tudo isso demandou cuidado e atenção. Bordejando o tema a partir de umas das questões sobre a estrutura da EJA no município e no estado. Isso porque, com base em Souza (2021), para quem as Mesas Permanentes são alguns desses mecanismos de formação que contribuem com a relação entre os pares que delas participam, o tópico inicial girava em torno da apresentação do trabalho com EJA que estava sendo realizado. Uma apresentação de ações gera empatia, curiosidade, solidariedade e abre espaço para depois tocar em temas mais da estrutura que cada ente elege. Fiorentini (2012) defende que, quando o sujeito participa constantemente dos grupos colaborativos, as experiências compartilhadas são reforçadas com a criação de laços entre os

participantes, que acontece naturalmente no decorrer do tempo. A partir daí, as respostas dos gestores ilustram essa construção conceitual.

Eu acho que tem vários aspectos, né? Primeiro, dialogar com os municípios e com a Superintendência Regional de Ensino, com as secretarias municipais e com a Secretaria de Estado de Educação, via Superintendência Regional de Ensino. A partir desse diálogo, dessa escuta, conhecer as nossas demandas, conhecer aquilo que nós estamos mais necessitados, no sentido... Muito dessa necessidade passa por essa formação continuada. Então, a partir daí, sendo uma universidade pública que também tem uma missão pública, junto à educação básica, eu acredito que as redes se complementam, elas precisam ser parceiras, porque, afinal de contas, essa pessoa que a gente está acolhendo e educando, ela é um cidadão brasileiro ou brasileira, ela não é da rede municipal, ela não é da rede estadual, ela não é da universidade, com ensino superior, ela é de toda comunidade (JO. Entrevista. Ouro Preto, 2022).

Uma coisa que precisamos sempre é estar em contato com os professores, os ouvindo e criando ambientes e canais para que eles possam trazer notícias, trazer a voz deles, a voz da experiência deles para dentro da EJA. Se possível até com alunos da EJA, trazendo a voz dele para Mesa, é isso que vai fazer com que a gente melhore o nosso trabalho enquanto professores da EJA, e enquanto professores de professores da EJA, porque, quanto mais distante a voz de quem está dentro da sala de aula, o pensamento deles, a cultura deles, o comportamento deles, as visões de mundo deles, mais sem sentido vai ser esta organização. Quanto mais próximos, mais presentes essas vozes e essas visões de mundo estiverem dentro da mesa, mais importante e efetivas, corretas e engajadas serão as nossas (LE. Entrevista. Acaiaca, 2022).

A contribuição da MP/EJA proporciona uma reflexão constante na metodologia empregada para esse público. Por ter na Mesa especialistas e estudiosos da EJA, temas atuais são levados para reflexão, estudo de legislação. É um grupo que me proporciona mais segurança para desenvolver um trabalho de qualidade na EJA (MA. Entrevista. Itabirito, 2022).

Eu acredito que está sendo cumprido sim, porque a Mesa Permanente escuta as nossas dificuldades, as dificuldades com os alunos, as dificuldades dos professores, as dificuldades nossas enquanto frente da EJA e eles tentam nos ajudar (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Vale notar que na fala de JO (Ouro Preto) aparece “que as redes se complementam” e a de MA (Itabirito) “é um grupo que me proporciona mais segurança para desenvolver um trabalho de qualidade na EJA”. “As Mesas Permanentes são espaços que possibilitam arranjos com estratégias que conseguem alocar poderes locais, como as prefeituras, e poderes regionais, como o estado de Minas” (SOUZA, 2021, p. 81). Observamos também a vontade, por parte dos gestores, de melhorar, de alguma forma, as políticas públicas de EJA nas escolas. As discussões feitas nos grupos são sempre em torno de conseguirem entender e aplicar as leis vigentes. O que sempre está na pauta das discussões é a pouca visibilidade da EJA diante das esferas governamentais. LE (Acaiaca) lembra que a MP contribui com a formação dos profissionais da

EJA. Sobre a formação de docentes para atuar na EJA, segundo Cunha Júnior (2017), existe uma discrepância entre a teoria e a prática, pois os docentes aprendem muita teoria nas universidades e, quando se deparam com a prática, existe um distanciamento entre a teoria e a aplicabilidade. A esse respeito, ele explica que,

diante da lacuna na formação específica para atuarem com jovens e adultos, as estratégias utilizadas pelos professores da EPJA são recorrentes nas metodologias empregadas no ensino regular. Essa constatação nos remete a uma análise de como a formação de professores se sustenta nos programas de ensino das universidades e dos centros de formação de professores, evidentemente pautadas no modelo da racionalidade técnica, de caráter eminentemente conteudista e práticas limitadas ao final do curso com os estágios supervisionados (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 4).

Aqui podemos considerar a importância da formação em EJA nas universidades, porque ainda falta uma abordagem condizente com a história da área, com os sujeitos que voltam às salas de aula, com os desejos e interesses pela escolarização. Vale a pena salientar que o educador de EJA, além de uma preparação adequada, precisa estar engajado nos movimentos relacionados à modalidade, o que faz grande diferença para o campo.

4.5 Ações desenvolvidas a partir das articulações da Mesa Permanente

Durante as entrevistas, conseguimos compreender a importância dos encontros para os gestores que participam da Mesa Permanente. Também percebemos a vontade de continuar os debates nas discussões acerca da EJA. Cada gestor defende o seu ponto de vista: há o que aborda o Ensino Médio; o que ressalta a importância da EJA para o público idoso; o que associa a modalidade à perspectiva do ensino técnico; o que se identifica com a ideia de “Caí na EJA”. De todos os modos, as contribuições dos gestores serviram para entendermos a Mesa Permanente como um grupo que vem se fortalecendo, com potencial de crescimento e maior engajamento futuro.

A partir do exposto, após observar a Mesa Permanente e entrevistar os gestores, conseguimos responder algumas questões que refletimos durante a pesquisa: de que maneira a gestão na EJA na esfera municipal tem se organizado? Descobriu-se que a Mesa Permanente se organiza apoiada pela 25ª SRE-OP, pelas secretarias municipais e UFOP, uma grande aliada nesse processo. Como os gestores encontram apoio para discutir os problemas da EJA com seus pares? Eles conseguem esse diálogo, porque quem participa da Mesa Permanente tem o mesmo interesse, ou seja, todos estudam a EJA e procuram discutir a temática.

Observe as ações desenvolvidas articuladas com a Mesa Permanente: A gestora de Diogo de Vasconcelos-MG explicou sobre a importância das atividades elaboradas pela Mesa

Permanente de EJA e como elas acontecem até hoje nas escolas. Um exemplo é o NOITEJA²¹ e o Fórum EJA.

Então, foi com inspiração da Mesa que a gente começou a fazer o NOITEJA, que antes não tinha, a gente começou a fazer o MANPEJA e o Fórum EJA. NOITEJA e Fórum EJA foram os dois que foram depois das discussões com Mesa Permanente mesmo. O NOITEJA era para os alunos organizarem alguma apresentação e aí os alunos faziam neste dia, todos os alunos se reuniam, de todas as escolas se reuniam em uma única escola e faziam apresentações, faziam discussões e aí muitas vezes eles trocavam alimentos, cada um levava um pratinho de alimento e faziam aquela...Os alunos gostavam muito porque vinham de uma escola para outra e aí passeavam um pouquinho né, porque saía do local deles pra ir pra outras atividades e aí eles faziam apresentações, teve época que fez quadrilha no NOITEJA então era muito legal, e aí podia levar também as famílias, era muito legal (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

Confesso que as discussões do grupo me foram importantes, principalmente para pensar sobre a EJA de outra forma (LO. Entrevista. Acaiaca, 2022).

Lembro, lembro sim. Lembro da questão relativa ao currículo que teve essa movimentação a partir da Mesa Permanente e a Secretaria Municipal de Mariana pegou isso, fez um encontro muito bacana no ICHS para a gente discutir o currículo na EJA. Era uma tentativa, foi tentativa, assim, que ainda está em processo, mas aconteceu tanta coisa desde então que a gente precisa rever esse processo, mas foi uma tentativa, um ensaio, vamos dizer assim, para uma criação, uma elaboração de um currículo para a EJA, de uma base curricular para EJA, voltada especificamente e pensada para os sujeitos da EJA (JO. Entrevista. Ouro Preto-MG, 2022).

Minha prática se fundamenta muito nas informações e reflexões muitas vezes ocasionadas pelos encontros da MP/EJA (MA. Entrevista. Itabirito, 2022).

Entendemos também, durante as entrevistas, a importância que os gestores delegam à 25ª SRE-OP. Outro fato importante foi entender como funciona a dinâmica da SRE nos municípios atendidos. Segundo o gestor, a EJA está estruturada da seguinte forma:

funciona tanto na Rede Estadual como na Municipal. Na Rede Municipal a gente tem duas escolas, que é a Escola da Barra e a Escola Haydée Antunes, em Cachoeira, apelidada de CAIC. A Escola da Barra é Monsenhor Castilho se não me engano, isso é a Rede Municipal. Na Rede Estadual nós temos em Ouro Preto o Desembargador Hércio Andrade, que conta com a EJA no seu primeiro endereço ali no Alto da Cruz e também no seu segundo endereço, que é o prisional, que é na prisão, no presídio de Ouro Preto. Temos também a Dom Pedro II, aqui no centro e Estadual de Ouro Preto aqui na rua Bauxita. Vamos ter também o Padre Afonso de Lemos, em Cachoeira do Campo, Professora Maria do Carmo de Almeida, que é em Amarantina e José Leandro que é no distrito de Santa Rita. Então a Rede Estadual tem um maior número de turmas e por isso atinge um maior número de pessoas, a Rede Municipal, não sei se tem planos de aumentar sua estrutura, principalmente pra distritos, porque o único distrito que a gente atende é Cachoeira do Campo, Amarantina que estão próximos um do outro e relativamente próximos do centro, o acesso é muito fácil. Cachoeira do Campo tem asfalto que vai pra BH, Amarantina também, praticamente um de frente pro outro e o acesso ali é muito fácil, então por exemplo, vamos ter um acesso um pouquinho

²¹ NOITEJA é um encontro anual que acontece para incentivo e valorização dos saberes do aluno de EJA. Durante o NOITEJA os alunos fazem apresentações variadas. O encontro tem por objetivo valorizar a aprendizagem de cada um de acordo com suas possibilidades (CE. Entrevista. Diogo de Vasconcelos, 2022).

mais difícil em Santa Rita e mesmo assim o acesso é relativamente fácil, a gente precisaria, a Rede Municipal no caso, oferecer EJAs em distritos de difícil acesso ou de pouco acesso (JO, Ouro Preto-MG, 2022).

O gestor do município de Ouro Preto-MG, durante sua entrevista, ainda mencionou a importância da Mesa e ressaltou a relevância da articulação e das discussões acerca da EJA no ensino médio. O gestor de Congonhas-MG apontou para a necessidade de valorização da EJA, das ações realizadas pela Mesa Permanente e sobre suas experiências.

Outro ponto importante e no que diz respeito a atualizações e debates feitos pela Mesa Permanente em relação a estudar e entender o Currículo do Novo ensino médio, que teve essa movimentação a partir da mesa permanente e a Secretaria Municipal de Mariana.

Foi um encontro muito bacana no ICHS/UFOP, para a gente discutir o Currículo na EJA, era uma tentativa, foi tentativa, assim, que ainda está em processo, mas aconteceu tanta coisa desde então que a gente precisa rever esse processo, mas foi uma tentativa, um ensaio, vamos dizer assim, para uma criação, uma elaboração de um Currículo para a EJA, de uma base curricular para EJA, voltada especificamente e pensada para os sujeitos da EJA. Então assim, essa ação eu acho que é essencial, fundamental, a gente precisa revê-la porque ela é importantíssima dentro da realidade de agora, que é diferente da realidade de quando aconteceu essa ação, acho que foi 2017 ou 2018, então muita coisa mudou curricularmente falando. Teve a BNCC, agora estamos passando pela implementação do novo ensino médio, a realidade agora é outra, a gente precisa rever não só dentro da mesa permanente, nos fóruns de EJA, como ficará essa luta por um Currículo para a Educação de Jovens e Adultos (JO, Ouro Preto-MG, 2022).

Após dialogar com os gestores sobre várias dimensões, consideramos comparar a Mesa Permanente e um grupo colaborativo de trabalho.

5 ONDE CHEGUEI OU SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados obtidos apontam para a compreensão da Mesa Permanente como espaço de colaboração entre gestores, com potencial de incidir na organização da modalidade nos municípios e na 25ª SRE-OP, ao se tornar um ambiente propício à discussão, por meio das trocas de experiências. Assim, tem sido adotada, entre os gestores de EJA da Região dos Inconfidentes, a modalidade Mesas Permanentes, que incitam discussões sobre a realidade, desafios, estratégias e novos métodos, que visam sempre o aprendizado humanizado e contextualizado. Essa é uma abordagem voluntária e participativa, em que todos buscam o mesmo aprendizado, discutem vários pontos, constroem uma bagagem densa e extremamente importante de vivências dos gestores de EJA e aprendem a lidar com cada situação posta para eles no dia a dia.

O quadro abaixo ilustra comparações entre o grupo colaborativo e a MP-EJA com embasamento nos apoiamos em Fiorentini (2012), Boavida e Ponte (2002) e Almeida (2017) que compartilham sobre a característica dos grupos colaborativos de trabalho. Os autores comungam com a ideia que a proposta de trazer um mesmo olhar ao objeto pesquisado, a vontade de fazer parte e a participação voluntária é uma das características dos grupos colaborativos.

Quadro 15 — Comparativo entre Mesa Permanente e grupos colaborativos.

Grupos colaborativos (visão dos autores)	Mesas permanentes (observações)
Quando se trabalha na perspectiva de colaboração, o sujeito entende que, sozinho, pode ter dificuldades. Sendo assim, busca o apoio de que necessita no grupo (FIORENTINI, 2012, p. 52).	Discussão em busca de conhecimento e confiança mútuos, reflexão sobre os problemas de cada um, com identificação das possibilidades de estudo a partir do que é de interesse do grupo.
Uma pessoa pode decidir se envolver num projeto colaborativo por diferentes tipos de razões: por um interesse comum numa inovação curricular; para lidar com uma turma difícil; para explorar um tópico novo; ou avançar na compreensão de uma certa problemática (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 3).	Observou-se também um desejo de se aprofundar na legislação, que traz um grande ganho para todos nas discussões.
A vontade de fazer parte de um grupo colaborativo, de trabalhar junto, vem do interior do indivíduo e, na medida que vai se fortalecendo, as ações tomadas pelos integrantes do grupo aumentam os vínculos, que passam de prática cooperativa para colaborativa (FIORENTINI, 2012, p. 54).	Outra questão importante observada é o interesse voluntário em participar da mesa, a pontualidade dos participantes e as conversas bem articuladas em torno da EJA.
A participação no grupo é voluntária, com frequência e permanência também voluntárias, pode ocorrer a participação de alguns convidados não fixos para contribuir com os estudos e reflexões (ALMEIDA, 2017, p. 126).	A participação é voluntária, diferencial que abarca pessoas que têm interesse na temática EJA.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após cruzar essas informações com os dados da pesquisa, podemos dizer que a Mesa Permanente tem uma forte tendência de ser considerada um grupo colaborativo. Afinal, o que é isso? O grupo colaborativo, segundo Dario Fiorentini (2012), tem por característica realizar trabalhos voluntários, identitários e espontâneos. O autor destaca outros fatores que levam um professor, um pesquisador ou um aluno a fazer parte de um grupo colaborativo. Entre os motivos, estão o apoio que um pode dar ao outro, uma vez que esse apoio entre pares ajuda na resolução de problemas, principalmente no momento em que as tecnologias se fazem tão presentes em nosso cotidiano. Quando se trabalha na perspectiva de colaboração, o sujeito entende que, sozinho, pode ter dificuldades, sendo assim, busca no grupo o apoio de que necessita. Aponta-se para a compreensão da Mesa Permanente de EJA como espaço de colaboração e formação para os gestores, com potencial de incidir na organização da modalidade nos municípios e na 25ª SRE-OP.

A Mesa Permanente também tem um forte papel na formação dos gestores. Emergiu das entrevistas que esses gestores participam há certo tempo das atividades e se mostram satisfeitos com o que aprendem nessas formações. Por meio dos relatos, observa-se a formação de uma rede de colaboração entre todas as instituições. Os relatos e registros dão conta de que o programa possui o objetivo de incidir sobre as políticas educacionais de interesse dos municípios, além de trazer discussões e estudos para a Mesa.

As ações de extensão coordenadas pela UFOP com a Escola apresentam-se como parte importante da formação dos gestores. Essa formação interliga as estruturas municipais, que possuem mais liberdade de atuar nas políticas desse campo, uma vez ausentes os governos e estão direcionadas às ações. Tais ações vêm sendo observadas por outros municípios que aqui não foram citados, o que aponta para um futuro alcance de atuação e construção de novos planos políticos pedagógicos e novas parcerias. Outra definição sobre grupos colaborativos vem de Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte (2002, p. 3) que discutem sobre a participação em grupos colaborativos.

Uma pessoa pode decidir envolver-se num projeto colaborativo por diferentes tipos de razões: por um interesse comum numa inovação curricular, para lidar com uma turma difícil, para explorar um tópico novo ou avançar na compreensão de uma certa problemática, para ter a oportunidade de trabalhar com alguém com quem há relações pessoais previamente estabelecidas, ou até como estratégia para alterar as relações de poder na instituição.

Constata-se, com certa clareza, que o sujeito, no grupo, poderá dividir com os pares os objetivos, problemas e as experiências diárias para buscar solução para elas. Os grupos colaborativos fazem o uso de estratégias para permanecerem focados e unidos visando um mesmo ideal. Nesse sentido, o uso da estratégia fortalece aquele que pertence a esse grupo. “A participação no grupo é voluntária, com frequência e permanência também voluntárias, podendo ocorrer a participação de alguns convidados não fixos, para contribuir com os estudos e reflexões” (ALMEIDA, 2017, p. 126).

Os grupos colaborativos, de acordo com Fiorentini (2012), estabelecem uma ligação entre os participantes, o tema de discussão segue sendo um diferencial, pois, ao abordar assuntos que, de certa forma, sempre giram em torno da mesma temática, as discussões tornam-se mais interessantes. É daí que vem o interesse em compreender a dinâmica das Mesas Permanentes e as estratégias que elaboram em relação à oferta de escolarização aos públicos jovens, adultos e idosos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter analisado a dinâmica, no nível local, foi muito significativo para o meu entendimento do que seria uma Mesa Permanente, pois consegui compreender a magnitude da dinâmica da Mesa para todos que dela participam. Durante as participações pude conhecer os gestores o que certa forma ajudou muito nos processos da pesquisa de questionário e entrevista. Os gestores foram totalmente solícitos a todo momento sem colocar nenhum empecilho em relação aos processos. De certa forma, essa abertura que tive, pode ser vinculada a minha participação na Mesa, conheci sobre o trabalho dos gestores, suas dificuldades, as trocas entre eles na Mesa.

O que a pesquisa deixa para mim é o entendimento da Mesa Permanente como um espaço de cooperação entre os gestores, em que se encontram para discutir e estudar, o que mostra a fragilidade do sistema de ensino em disponibilizar tal formação. A UFOP, o programa extensionista UFOP com a Escola e a SRE/ OP trabalham de forma que a Mesa esteja sempre funcionando, discutindo assuntos de interesse de todos. A partir das entrevistas, observamos que as discussões são pensadas conforme as demandas que os gestores municipais apresentam. Observei também pela fala dos gestores entrevistados a importante relação dos municípios com a Secretaria de Estado da Educação, por meio da 25ª SRE-OP. Percebi que os gestores são comprometidos com a Mesa e essa segurança tem uma explicação: sendo os gestores vinculados ao município por intermédio da 25ª SRE-OP, independentemente deles, a Mesa continua atuando.

Como a maioria dos gestores são efetivos nos municípios que estão lotados, eles participam da Mesa Permanente até que haja alguma troca de representatividade, o que é mais raro. Quando isso acontece, o novo participante é acolhido no grupo e começa a participar dos encontros. Ou seja, por mais que aconteçam mudanças políticas e trocas de gestores, a Mesa Permanente de EJA permanece se tornando um lugar de representação e acolhimento na Região dos Inconfidentes. Por fim, a Mesa Permanente, a UFOP, os municípios e gestores formam uma rede de cooperação em ascensão, com capacidade de ampliação.

Finalizo as considerações desta dissertação entendendo que o trabalho em colaboração, seja na Mesa Permanente, seja em quaisquer outros espaços, é uma proposta positiva que traz o espírito de acolhimento e participação. Os resultados obtidos apontam para a compreensão da Mesa Permanente da EJA como um espaço de colaboração entre gestores, com potencial de incidir na organização da modalidade nos municípios, dado o ambiente propício à discussão do

tema na totalidade, no qual, por meio das trocas de experiência, um gestor ajuda o outro, de forma direta ou indireta.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra R. de. **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional do Professor que Ensina Matemática na Infância: Um Olhar Para o Contexto Colaborativo**. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto de Física. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2017.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: ALONSO, Angela; LIMA, Márcia; ALMEIDA, Ronaldo de. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo, SP: Sesc/São Paulo, Cebrap, p. 8-23, 2016. *E-book*. Disponível em: https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf Acesso em: 06 out. 2022.

ALVARENGA, Marcia Soares.; SANTOS, Cintya Roberta Santos Oliveira. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 18. março. de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71460>. Acesso em: 08 fev. 2022

ARAÚJO, Regina M. B. de. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Educação de Jovens e Adultos: Novos Olhares para a Formação Docente em EJA. **Revista Lugares de Educação, [S. l.]**, v. 3, n. 6, p. 162–178, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16355>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ARAÚJO, Regina M. B. de; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. A juvenilização na educação de jovens e adultos: o perfil dos alunos e das alunas jovens da Região dos Inconfidentes-MG. **Perspectiva, [S. l.]**, v. 40, n. 4, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e68231. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68231>. Acesso em: 10 set. 2022.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000003>. Acesso em: 15 jan. 2022

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos**, v. 1, p. 17-32, 2006: In. SOARES, Leôncio. (orgs). Formação de Educadores de Jovens e Adultos .Belo Horizonte: Autêntica / SECAD - MEC/ UNESCO, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57qR4WBxvqrBSDRgpSBNvXJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETO, Maria Cláudia M. S.; MUSIAL, Gilvanice Barbosa S. Mulheres da classe trabalhadora na EJA: processos de escolarização e conciliação com o trabalho. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 216-238, 2021.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: Ibplex, 2011.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, p. 43-55.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. 295p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 249p.

BRASIL, Programa Alfabetização Solidária. Princípios Orientadores para Elaboração de Proposta Político-Pedagógica. **Revista Científica**. Conselho Consultivo das Universidades Parceiras do Programa Alfabetização Solidária. Brasília, 1999.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. 2005. 8 f. Monografia (Graduação em Matemática) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11**, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Instituí a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização. Decreto nº 97219 de 14/12/1988 / PE - Poder Executivo Federal (D.O.U. 15/12/1988). Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/28367-institui-a-comissao-nacional-do-ano-internacional-da-alfabetizauuo.html>. Acesso em: 15 de mar de 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília, DF: 2016. 496p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 03 de abr de 2022

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese dos indicadores de 1996. Brasília: IBGE, 1996a. Disponível em:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/nota_sindicadores.shtm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL, PORTAL FÓRUMS EJA et al. A Construção Coletiva. **CNBB. Setor Pastoral Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: primeiro segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Versão atualizada na CONFINTEA Brasil +6. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244673?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-9770d664-d8ec-4607-88cb-d6b607fc6a30>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 16 out. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei n.º 3.582, de 18 de maio de 2004.** Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. 2004a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=225486&filena me=EMP+110/2004+%3D%3E+PL+3582/2004. Acesso em: 22 jan. 2022.

CARVALHO, Romênia Barbosa de. **A educação de jovens e adultos nos planos municipais de Educação: avanços e desafios da gestão participativa no Extremo oeste da Bahia.** 2018. 185 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia. Câmpus I. Salvador, 2018.

CARVALHO, Carolina de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** 2017. 171 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Um Salto para o Futuro: uma solução na capacitação do professor?** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.

CATELLI JR, Roberto; SERRÃO, Luis Felipe Soares Serrão. O Enceja no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: CARREIRA, Denise. et al. A EJA em xeque: desafios das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.* 1. ed. São Paulo: Global, 2014, p. 17-37.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 721-744, 2013.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; PONTE, João Pedro da. Professoras iniciantes em grupo colaborativo: contributos da reflexão ao ensino de geometria. *In: Zetetiké*, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 249–268, 2016. DOI: 10.20396/zet.v24i2.8646521. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646521>. Acesso em: 15 abr. 2023.

COLLING, Janete; TRINDADE, Lidiane; ZIEGLER, Mariani Martins; NICOLODI, Sônia. **O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem.** Centro Universitário Franciscano – UNIFRA; 2012.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9-36, 2015. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.1970. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1970>. Acesso em: 14 abr. 2023.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas.** 2009. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de. Acesso em: 25 out. 2022.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA). **Revista Labor**, v. 1, n. 16, p. 66-79, 15 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6509>. Acesso em:

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. Acesso em 3 fev. 2022

DATASUS. Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfmg.def>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010.

DOURADO, Robson de Cássio Santos; BARBOSA, Romênia Carvalho; AMORIM, Antônio. Gestão escolar e processo de escolarização da EJA: impasse e perspectiva. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 297-320, 2018.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Sistemas municipais de ensino em Minas Gerais: o papel dos conselhos municipais de educação. **Educação em Revista**, v. 28, p. 243-262, 2012. Versão *online*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400010>. Acesso em: 05 fev. 2022

EITERER, Carmem Lucia; PEREIRA, Maria Antonieta. Propostas de trabalho no currículo da EJA. **Presença Pedagógica**. v. 15, n. 88, jul./ago. 2009. p. 71-76.

FARIAS, Ediênio Vieira. **Gestão educacional compartilhada das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**: um Estudo de Caso da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa-Ba. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Mpeja.

FIorentini, Dário. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 47-76.

FIorentini, Dário. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: Pesquisa **Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30^a. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 7^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter F. **Pedagogia da solidariedade: América Latina e educação popular**. Gravação, transcrição e tradução dos textos Walter F. de Oliveira; Supervisão da tradução Nita Freire. Prefácio Henry Giroux. Editora Paz e Terra, 2009.

FREITAS, André R. R; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020119, 2020.

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. **Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?** 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**, v. 2, p. 53-68, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos-teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 190-191, 1998.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto. **Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas**. Ipea, 2014.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 197-211, 2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 2-24, out./dez. 1992.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos** - Consolidação de documentos 1985/1994 São Paulo, 1994. (mimeo.).

IRELAND, Timothy. D. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

IRELAND, Timothy. D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. **CONFINTEA Brasil**, v. 6, p. 76, 2016.

IRELAND, Timothy. D; SPEZIA, C. H. **Educação de adultos em retrospectiva**. Ministério da Educação/UNESCO, 2014.

IRELAND, Timothy. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

IRELAND, Timothy. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

KLINKE, Karina. **Apropriação das políticas de leitura no curso de pedagogia do ichs-ufop e na formação continuada de professoras/es no programa UFOP com a ESCOLA.** Relatório pós- doutoral. Universidade Federal de Ouro Preto, 2019.

KÖCHE, José. C. **Fundamentos de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 1982.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 112-149, 1999.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. 248p.

LIMA, Raimunda V.; BRITO, Maria Durciane O.; SANTOS, Luana S. R. dos; SOUZA, Josias do A.; SOUSA, Maria de N. da S.; LIMA, Simone, do S. Gestão Escolar e as Práticas Educativas na EJA: Educação Bancária e Emancipadora. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 197-209, 2022.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis; RJ: Ed. Vozes, 2017. (Série Cadernos de Gestão, v. 1)

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis R.J: 12 ed. Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis; RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão, v. 1)

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 64p.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 13-24, 2002.

NAZÁRIO, Márcia Aurélia. **A política de educação municipal e o tratamento da educação de jovens e adultos**. 2014. 123 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. “Tô aprendendo a sonhar”: narrativas de jovens e sua relação com a escola. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA**, v. 6, p. 635-650, 2021.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PONTES, Edel A. S. A Práxis do Professor de Matemática por Intermédio dos Processos Básicos e das Dimensões da Aprendizagem de Knud Illeris. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 2, p. 78-88, 2021

PORCARO, Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

QEdU. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>
Acesso em: 09 nov. 2022.

RIBEIRO, Ada Guimarães; ARAÚJO, Regina M. B. O que revelam as pesquisas sobre as classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA? **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 2, p. 0175-0189, 2019.

RIBEIRO, Vera M. ProJovem Urbano e Educação de Jovens e Adultos: aproximações entre sujeitos, políticas e direitos. In: CARREIRA, D. *et al.* **A EJA em xeque: desafios das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014, p. 17-37.

RIBEIRO, Vera M.; CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio. In: (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Global, 2014, p. 5-14.

RINCOS, Laureci. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1990-2000)**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de Profissionais na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita V. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. (Org.) **Gestão e políticas da educação**. DP&A. Rio de Janeiro. 2004, p. 17-35.

RUMMERT, Sônia M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2009.

RUMMERT, Sônia M.; VENTURA, Jaqueline. Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 6-20, 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS–Revista Científica** 6.1 2004: 25-42.

SANCEVERINO, Adriana Regina; RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-24, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. **Registro dos 50 anos de história da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto**. Ouro Preto: SEE-MG, 2018.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cristina Ferreira da. **A Permanência dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Escola: Um Estudo sobre as Práticas Gestoras no Município de Irará - BA**. 2018. 174 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Salvador, 2018.

SILVA, Fernanda A. O. R. **Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda A. O. R.; SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos, na esfera municipal de Minas Gerais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e227768, 2021.

SILVA, Fernanda A. O. R.; SILVA, Marcelo D.; COUTRIM, Rosa M. E.. O Programa UFOP com a Escola: a construção de um diálogo entre universidade e escola pública. In: COUTRIM, R. M. E.; SATO, M. A. (Orgs.). **Conversas sobre inclusão: uma experiência de diálogo com professoras e professores**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 13-24.

SILVA, Fernanda A. O. R.; NUNES, Célia M. F.; FREITAS, Angelita A. **A formação do educador de EJA da Região dos Inconfidentes**. Relatório de Pesquisa. Manuscrito. 2018.

SILVA, Silvianny dos Santos. **A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Guandu/saberes, práticas e inovação**. 2020. 146 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Salvador, 2020.

SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

SOARES, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. **Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco**, 2006.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 168p. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

SOUSA, Gilvan dos Santos; OLIVEIRA, Julia Maria da S.; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Pandemia. In: ANJOS, Cleriston

Izidro dos; MONTINO, Mariany Almeida; NUNES, Cláudio Pinto (org.). Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise. **Humanidades & Inovação**. Palmas, TO: UNITINS. v. 8, n. 61, p. 350-359, 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Lucas Patrício de. **A Mesa Permanente do Programa UFOP com a Escola: uma análise da percepção dos representantes sobre a articulação entre a Universidade, a 25ª SRE e as Secretarias Municipais de Educação**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMASEVSKI, Katarina. Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación. **Memórias desde lo local**, n. 3, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **O que é a Extensão?** Diex – Diretoria de Extensão, Pró-reitora de Extensão e Cultura PROEXC. Disponível em: <<https://diex.furg.br/d%C3%BAvidas-frequentes/43-faq/49-o-que-%C3%A9-a-extens%C3%A3o.html>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (org.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro; EdUFF, 2011. p. 57-97.

VENTURA, Jaqueline. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro—cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. **Revista Cátedra Digital**, Rio de Janeiro, n. 3, 2016.

XAVIER, Cristiane F. **Gestão escolar na educação de jovens e adultos**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

WCEFA. Documento de Referência. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. **Conferência Mundial sobre la Educación para Todos**. Nova York, 1990.

APÊNDICES

Apêndice 1: O município de Congonhas

Congonhas se localiza na região central, a 78 km da capital mineira. O Município situa-se na Microrregião de Conselheiro Lafaiete. A população estimada pelo IBGE é de 55.836 habitantes (2021). O Município de Congonhas faz parte do Território dos Inconfidentes, porém não está sob a jurisdição da 25ª SRE Ouro Preto e contribui com a pesquisa por representar a rede estadual do município.

A taxa de analfabetismo no município é de 4,4% segundo o último censo nacional, com uma população de 15 anos ou mais de 37.649 pessoas, das quais 1.668 não estão alfabetizadas (DATASUS, 2010) e 1.820 pessoas têm 40 anos ou mais de idade. De acordo com o IBGE, em 2019, no Município de Congonhas, o número de professores era 171, distribuídos em 36 escolas. O IDEB geral no município, calculado em 2021, era de 4,9 (com meta de 5,5).

As matrículas estão distribuídas da seguinte maneira: Creche: 486 alunos; Pré-escola: 1.232 alunos; Ensino Fundamental Anos Iniciais: 3.102 alunos; Anos Finais: 2.657 alunos; Ensino Médio: 1.694 alunos; Educação Especial: 223 alunos; e EJA: 528 alunos (QEdu, 2021). Em 2019, o IDEB também avaliou o aprendizado no município, em análise por etapa de escolarização, o resultado apontou que, os alunos dos anos iniciais da rede pública, tiveram nota média de 6,5, enquanto os alunos dos anos finais alcançaram a média de 4,9. Os alunos do ensino médio ficaram com nota 4,4. Para o município, a proporção da escolarização de pessoas com idade entre 6 e 14 anos, em 2010, era de 96%.

No quadro abaixo, estão resumidas as informações relativas ao funcionamento e à base curricular da EJA em Congonhas.

Quadro 16 — EJA no Município de Congonhas- MG.

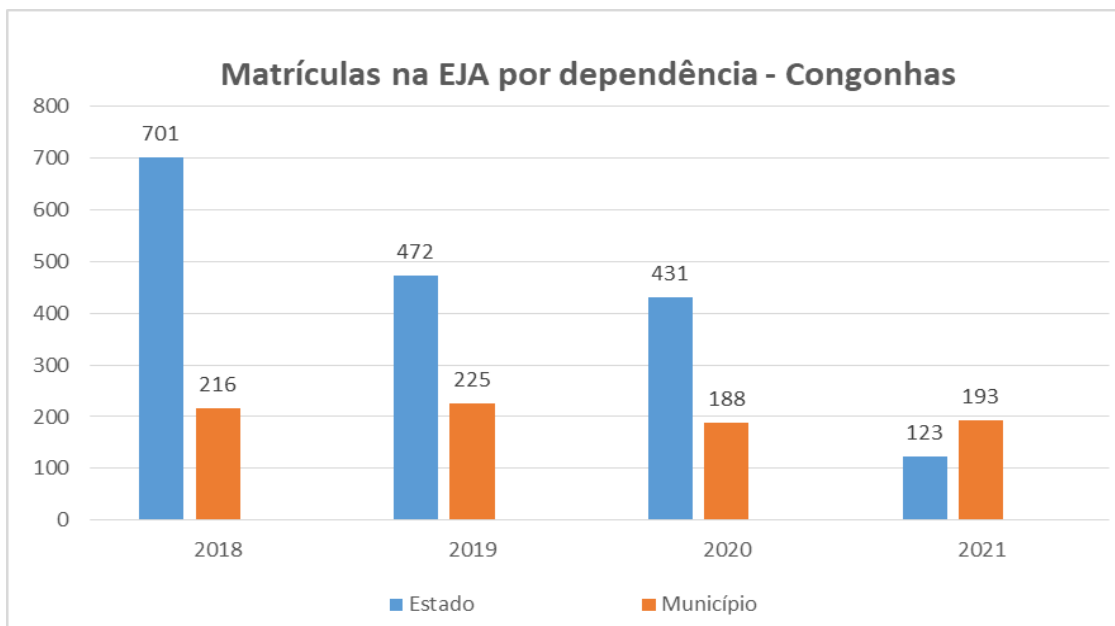
Turmas	Anos do Ensino Fundamental I e II.
Horário de aula/dias da semana	De 2ª a 6ª feira no horário de 18h30 às 22h.
Componentes curriculares	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Inglês.
Diferenças entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental	A EJA anos Iniciais e Finais ficam a cargo do município, e o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado. Os Anos Iniciais seguem a educação comum, já nos Anos Finais as aulas são no regime semipresencial do Supletivo.
Processo de avaliação	Os alunos do Fundamental I fazem as avaliações de acordo com a escola, já o Fundamental II, a avaliação é realizada por meio de provas que são aplicadas por blocos de matérias, podendo o aluno concluir todo o ciclo em até um ano.

Fonte: Caderno de Campo, 2022.

Com relação às matrículas na EJA em Congonhas, de acordo com o IBGE, no período de 2018 a 2021, houve uma queda expressiva, conforme representado anteriormente. Uma hipótese para explicar essa queda pode ser a pandemia de Covid-19. De acordo com Sousa, Oliveira e Cunha Júnior (2021, p. 325), “estados, municípios e o Distrito Federal construíram, por meio dos instrumentos legais, estratégias educacionais que fossem mediadas ou não por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)”.

O isolamento social, causado pela pandemia, acabou por interrogar boa parcela dos estudantes da EJA quanto à capacidade pessoal de acompanhar o ensino *on-line* pela dificuldade de acesso à internet, de adaptação ao novo método de ensino, de compreensão do conteúdo mediado pela tela. Isso porque, a escola virtual, requer novas alfabetizações em tecnologias de informação e comunicação, afinal, essa aula é um evento muito letrado. Sob essa ótica, os alunos da EJA, assim como os demais, tiveram de estudar por meio de plataformas digitais, como *Google Meet*, *Plataformas Teams* e *Zoom*. Apesar de ter sido uma alternativa para que os estudos não fossem paralisados por completo e os alunos não interrompessem o processo, a nova maneira de ensino acabou por afastar muitos estudantes, conforme exposto abaixo pelo comportamento das matrículas.

Gráfico 6 — Matrículas na EJA, Congonhas (MG).



Fonte: Disponível em: www.qedu.org.br.

No cenário pandêmico, os educandos da EJA se depararam com mais dificuldades para conseguir se manter nas escolas, afinal, para além da aprendizagem tecnológica, lidavam com questões da sobrevivência. Considerando que se trata de um público com “particularidades, postas pelas questões identitárias, étnicas, religiosas, de gênero, geracionais, linguísticas e culturais, dentre outras que permeiam e influenciam no processo de ensino e aprendizagem” (LIMA *et al.*, 2022, p. 7), a disponibilidade para a escola acabou sendo secundária. Soma-se a essa questão, o fato de somente 1 (uma) escola municipal atende à EJA, frente a 3 (três) estaduais. O modelo estadual em Minas Gerais é o Ensino Supletivo e o gestor deixa claro que a maioria dos alunos da EJA prefere estudar nesse formato e justifica que a opção, segundo ele, é pela possibilidade de não precisar ir à escola todos os dias, tendo em vista que, mesmo sendo mais jovens, de alguma forma, contribuem com o sustento da família.

A vantagem de onde eu trabalhava, é que era Supletivo, e o Supletivo ele é uma forma da pessoa estudar que dá maior flexibilidade sabe, assiste a aula quem quer, quem não tem possibilidade. Atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental e aqui também tem uma prova de suplência do 1º ao 5º. Se a pessoa vai lá e faz uma prova, se a pessoa souber ler e escrever bem, ela já logra êxito para ir do 6º ao 9º, mas eu tinha lá a maior quantidade de alunos é 6º ao 9º e essa possibilidade de você só ir lá buscar o material e estudar sozinho, ou ir lá tirar dúvidas, quando tiver necessidade, dá maior praticidade para EJA. Eu fiz o levantamento aqui em Congonhas aqui, não vou lembrar de dados assim, fidedignos não, mas eu te falo, o mínimo 140 a 150 alunos aqui de Congonhas já estavam virando para EJA, alguns já estavam com 15, outros estavam com 14 anos para virar para 15 anos esse ano... (RA. Entrevista. Congonhas, 2022).

A EJA na escola municipal poderia ser o diferencial da oferta pelo fato da presencialidade. Nesse caso, teriam sofrido com o recuo das matrículas por causa da

incompatibilidade do ensino remoto com muitos estudantes da EJA, incluindo a questão da avaliação virtual. Levando em conta que o município conta com 1.668 pessoas que não estão alfabetizadas e que atende na única escola municipal 528 estudantes, observa-se que mais ou menos $\frac{1}{3}$ da demanda está sendo atendida. Claro está que a capacidade de universalização do ensino básico está comprometida.

Apêndice 2: Questionário disponível em formulário online

Disponível

em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYsMSZ_zw2YbJji90o2KZP_11uynRU28WIBKSRcB7tB3ewUw/viewform?usp=pp_url.

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

*Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.: 3557-9407 - posedu.ichs@ufop.edu.br
www.posedu.ufop.br*

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Conta um pouco pra gente, vamos recordar: como você chegou na EJA?
2. Possui pós-graduação? Se sim, em qual área?
3. Já teve contato com uma sala de aula de EJA?
4. Fala um pouco pra gente, há quanto tempo está como coordenador de EJA?
5. Conta um pouco pra gente como está estruturada a EJA no seu município/no estado?
6. Fazendo uma retrospectiva do seu trabalho, fale um pouco pra gente, quanto tempo você faz parte da MP/ EJA?
7. Em sua opinião, qual o papel do MP/EJA de um modo em geral: para o representante, para a SME/SRE?
8. Para você, em que medida a MP contribui com a EJA no município? Conta um pouquinho para nós?
9. Pode citar alguma atividade que foi realizada com inspiração na MP/EJA?
10. Você pode falar um pouquinho, como você acha que a MP/EJA pode melhorar ainda mais sua atuação?
11. Quais funções você desempenha no momento em seu cargo?
12. Como você relaciona a “Mesa Permanente” com a sua função?

Ciência do entrevistado de que participou da pesquisa por livre espontânea vontade:

Data: ____ / ____ / ____.

Visto: _____.

Obrigada por colaborar com esta pesquisa.

Apêndice 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Gestão na educação de jovens e adultos: o papel da “Mesa Permanente” na coordenação municipal em Minas Gerais

Prezado(a) senhor(a),

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que vai estudar o trabalho da coordenação municipal de EJA com foco nos mecanismos usados por ele/a para a efetivação da EJA nos municípios da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP). Você foi selecionado(a) para ser entrevistado(a), mas você não é obrigado(a) a participar se não quiser.

Procedimentos do estudo: para participar deste estudo peço a sua colaboração em responder uma entrevista, que será gravada, sobre o que você pensa, como entende e de que forma você percebe a EJA.

Riscos e desconfortos: apesar de considerarmos que as situações de entrevista não oferecem riscos maiores que os do dia a dia, podemos encontrar situações de cansaço, desconforto, modificação nas emoções, estresse emocional ou incômodo durante a entrevista que, caso ocorram, vamos agir para que sejam passageiras: podemos mudar a forma da entrevista, convidar uma pessoa que você confie para te acompanhar ou parar a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável e queira continuar em outro momento, marcamos uma outra data para continuarmos nossa conversa.

Benefícios: Esperamos que, como resultado desta pesquisa, possam auxiliar no entendimento e nos estudos sobre a construção do conjunto de particularidades que configuram a Educação de Jovens e Adultos. A partir daí, que elementos apontam para a construção da qualidade da educação pública de jovens e adultos. Além disso, poderá contribuir para ampliar a compreensão de como essas ações da coordenação de EJA estão sendo contempladas nos municípios na região do entorno da UFOP.

Custos/reembolso: você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento para participar.

Caráter confidencial dos registros: a sua identidade será mantida em segredo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso, quando da publicação dos resultados, os entrevistados serão identificados por outros nomes, que resguardem seu anonimato. Ao término do processo de apresentação, defesa e aprovação dessa pesquisa, o material gravado será arquivado, pelo pesquisador, em meio digital, preservando o seu caráter confidencial.

Participação: Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Este estudo foi aprovado pelo:

O pesquisador responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o trabalho, assim como tirar todas as dúvidas necessárias.

Pesquisador responsável: Fabiane Cristina Gonçalves Martins, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto

Telefone da pesquisadora: (31)985410072

E-mail da pesquisadora: fabiane.martins@aluno.ufop.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5670319642785175>

Prof^a. Dr^a. Fernanda A. O. R. Silva

Orientadora da pesquisa | ICHS/UFOP

Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de Educação

Rua do Seminário s/n, Centro, Mariana - Fone: (31)35579410

Email da orientadora: Orientação: Prof.^a Dra. Fernanda A. O. R. Silva

Coorientação: Prof.^a Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança,

Pesquisadora: Fabiane Cristina Gonçalves Martins

Orientadora responsável: Prof^a. Dr^a. Fernanda A. O. Rodrigues Silva

Local e data: Mariana, 9 de novembro de 2021.

Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponível no formulário online:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezfDP0gC0DtUNL2RoNWK8m7igF6HRucbqhvDIIKEsmnYCQA/viewform?usp=pp_url