

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Luísa Lacerda Cançado Schneider

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO DA EJA
EM MINAS GERAIS

Belo Horizonte

2019

Luísa Lacerda Cançado Schneider

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO DA EJA
EM MINAS GERAIS

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte

2019

S358g Schneider, Luísa Lacerda Cançado.
Gestão e organização do currículo na educação de jovens e adultos [manuscrito] : considerando as especificidades do ensino médio da EJA em Minas Gerais / Luísa Lacerda Cançado Schneider. – 2019.
[10], 63 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2019.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 69-71

1. Educação de jovens e adultos – Minas Gerais. 2. Política educacional – Minas Gerais. 3. Acesso à educação – Minas Gerais. 4. Ensino médio – Minas Gerais. 5. Alfabetização de adultos – Minas Gerais. 6. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.

CDU 374.7(815.1)

Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Luísa Lacerda Cançado Schneider

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO MÉDIO DA
EJA EM MINAS GERAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti D. Costa (Orientador) – Fundação João
Pinheiro

Profa. Helena Teixeira M. Soares (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Profa. Marina Alves Amorim (Avaliadora) – Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 26 de junho de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha tia Silvia Maria pelo interesse em acompanhar todo o processo de elaboração deste trabalho, sendo sempre uma referência essencial de carinho e paciência.

À Vitória, pelas trocas ao longo do caminho.

A todos integrantes da minha família que me forneceram todas as condições necessárias para que concluísse tal pesquisa, sejam elas materiais ou afetivas.

À equipe da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, a DEJA, especialmente à Thiene, à Verinha, à Élica e à Amanda, por serem tão acolhedoras e inspiradoras.

Ao professor Bruno Lazzarotti por todas pertinentes e especiais orientações.

Às minhas amigas incríveis por me ajudarem a passar por esse processo de forma equilibrada e alegre, em especial as amigas da faculdade que pretendo levar para a vida.

Por fim, agradeço a todas pessoas que me inspiraram e me fizeram desejar que minhas ações surtissem efeitos positivos para a sociedade, sem manter a minha fé de que a educação é o caminho certo para mudarmos o nosso meio nada disso seria possível.

INCENSO FOSSE MÚSICA

isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além
(Paulo Leminski)

RESUMO

Muito se discute sobre os desafios do provimento por educação pública de qualidade, todavia é raro que tais discussões contemplem questões relativas às adversidades enfrentadas pela educação de jovens e adultos que buscam retomar - ou iniciar- suas trajetórias escolares. O objetivo desse trabalho é descrever e analisar o processo de gestão do currículo no ensino médio da educação de jovens e adultos, no estado de Minas Gerais, tendo em vista as especificidades particulares à oferta dessa modalidade. Encarando o provimento da EJA como uma política de reparação dos danos sociais causados pelo histórico de acesso à educação no país, trata-se de como essa modalidade de ensino é garantida na legislação brasileira e mineira. Ao entender o currículo como um elemento pedagógico central do processo educacional, buscou-se explicitar quais são os entendimentos, bem como os possíveis melhores caminhos, de se elaborar e de se implementar o currículo. A pesquisa qualitativa recorreu a entrevistas semiestruturadas com atores participantes do processo estudado, desde a diretora da DEJA aos responsáveis pedagógicos e alguns professores de escolas selecionadas, buscando esclarecer algumas formas em que esse processo se consolida, uma vez que o mesmo não é previamente determinado por uma política curriculares específica. Desta forma, busca-se apontar caminhos para aprimorar o processo de elaboração e gestão do currículo no ensino médio da EJA em Minas Gerais, de modo a aumentar o seu atendimento às particularidades do perfil de alunos dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Política educacional. Especificidades. Implementação.

ABSTRACT

A lot has been discussed about the challenges of providing quality public education, but it is rare for such discussions to include the issues faced by the education of young people and adults who desire to resume or begin their school career. The objective of this work is to describe and analyze the process of management and organization of the curriculum in the high school of youth and adult education, in the state of Minas Gerais, considering the specific characteristics of this modality. Facing the provision of the EJA as a policy to repair social damages caused by the history of access to education in the country, is treated how this type of education is guaranteed in Brazilian and in Minas Gerais legislation. By understanding the curriculum as a central pedagogical element of the educational process, it was sought to explain what are the understandings, as well as the possible best ways, to elaborate and implement the curriculum. The qualitative research used semi-structured interviews with actors that integrate the studied process, from the director of the DEJA to the pedagogical leaders and some teachers from selected schools, seeking to clarify some ways in which this process is consolidated, since it is not previously determined by a specific curricular policy. In this way, it is sought to identify ways to improve the process of elaboration and management of the curriculum in the highschool of the EJA in Minas Gerais, in order to increase its attendance to the particularities of the students of this educational modality.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Educational politics. Specificities. Implementation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo das Políticas Educacionais.....	34
Figura 2 - Padrões de Implementação em Nível Local.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na EJA da Rede Pública de Minas Gerais.....	30
------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores da frequência escolar da pop. De 15 a 17 anos	21
----------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias - Brasil (1992-2007).....	20
Tabela 2 - Taxa de frequência líquida, segundo a faixa etária (Ensino Médio 15 a 17 anos) - Brasil (1992-2007).....	20
Tabela 3 – Taxa de participação do mercado de trabalho da pop. de acordo com o nível de instrução	22

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EG	Escola de Governo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FJP	Fundação João Pinheiro
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
3	ORGANIZAÇÃO, NORMATIZAÇÃO E OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	24
3.1	Normatizações da EJA em Minas Gerais	29
4	A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO	32
5	A GESTÃO E A EXECUÇÃO DO CURRÍCULO.	34
5.1	O ciclo da Política Curricular	34
5.2	Direcionamentos para elaboração do currículo de ensino médio na EJA 35	
5.2.1	Recomendações da UNESCO para o currículo da EJA	37
5.2.2	Orientações do PNE para a oferta da EJA	39
5.3	Desafios da Implementação das Políticas Curriculares	41
5.3.1	Planejamento Adaptativo (<i>adaptative planning</i>)	45
5.3.2	Treinamento de Pessoal alinhado com a realidade local (<i>staff training keyed to the local setting</i>);	45
5.3.3	Desenvolvimento de Material Local (<i>local materials development</i>);	45
5.3.4	Massa Crítica (<i>critical mass</i>)	46
5.4	Os Sistemas Debilmente Articulados nas Escolas	47
6	O CURRÍCULO NA PRÁTICA DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA EJA EM MG	51
6.1	O perfil dos alunos sujeitos ao currículo	53
6.2	Os desdobramentos nas escolas da política curricular	55
6.3	O processo de implementação e a execução das políticas curriculares nas escolas	59
6.4	Desafios e Direções para o currículo de ensino médio na EJA em MG 60	
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS	73
	APÊNDICE B- LISTA DE ENTEVISTADOS	75

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute em todo mundo sobre quais são as melhores formas de um povo educar seus cidadãos: quais conhecimentos valorizar em um sistema de ensino, quais métodos de avaliação são mais eficientes entre outras questões. Porém, a relevância com que se trata esse tema é bastante reduzida quando se passa a pensar na forma de se garantir educação para as pessoas que já estão em faixas etárias mais avançadas, como jovens, adultos e idosos que desejam iniciar ou retomar os estudos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende compreender como se dá a organização e gestão do currículo do Ensino médio ofertado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Minas Gerais, considerando as especificidades e diversidades apresentadas pelo público da EJA. O foco será explorar o processo de seleção e normatização dos saberes e conhecimentos legitimados pelo currículo das escolas que educam os jovens e adultos estudantes do ensino médio no estado.

Ademais, é de especial importância no trabalho o contexto em que o mesmo foi desenvolvido, pois durante esse período¹, em 14/12/2019, o Ministério da Educação aprovou a nova Base Comum Curricular Nacional para o ensino médio. Todavia, o documento não contempla orientações para a Educação de Jovens e Adultos, deixando tal função a cargo dos demais entes federados responsáveis pelo provimento dessa modalidade de ensino.

Diante da necessidade da garantia desse direito em justas condições, o Estado brasileiro conta com outros mecanismos legais que disciplinam sobre como a educação deve ser ofertada no país. Para tanto, existe a Lei de Diretrizes e Básicas (LDB 9394/96) que inaugura a Educação de Jovens e Adultos como a modalidade da educação básica responsável pelo atendimento dos jovens e dos adultos.

No ensino regular, tal categoria de educação é formada pelo conjunto de anos correspondentes ao ensino fundamental (de direito garantido por lei para alunos de 6 a 14 anos) e ao ensino médio (de direito garantido por lei para alunos de 15 a 17 anos). Sendo assim, como consta na LDB, os alunos que passam a se enquadrar na modalidade EJA são aqueles com, no mínimo, 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio.

¹ Entre agosto de 2018 e maio de 2019

Essa extensa faixa etária abrange estudantes de diversos perfis, podendo ser tanto: idosos que tiveram seus direitos de estudo negados no passado; adultos que não conseguiram conciliar os estudos na época de direito com a necessidade de trabalhar para garantir sua subsistência; mulheres que interromperam seus estudos por gravidez precoce na adolescência; jovens estudantes que por diversos “desvios de rota” alcançaram a idade mínima para ingresso na EJA e são indicados a mudar para essa modalidade de ensino e tantos outros possíveis perfis de estudantes desencaixados da faixa etária seguida pela educação básica regular.

Nesse contexto, faz-se necessário garantir que os diversos perfis de alunos que ingressam na EJA sintam-se acolhidos e representados na gestão e organização do currículo seguido pelas escolas dessa modalidade. Uma vez que é no currículo que são colocadas as experiências de aprendizagens que deverão ser vivenciadas pelos estudantes, por meio da normatização dos conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para a construção de conhecimento acerca de tais conteúdos.

Assim sendo, entende-se que a busca pela melhoria no ensino ofertado para esses alunos deve implicar mudanças na atual gestão e organização curricular da educação de jovens e adultos. Deve-se transformar os currículos de ensino médio da EJA em um instrumento de acolhimento para os estudantes e não mais uma repetição dos antigos mecanismos que já afastaram esses indivíduos do ambiente escolar em outros momentos de suas vidas.

À luz destas considerações, o objetivo desse trabalho consiste em analisar como se dá a organização e a gestão do currículo no ensino médio da educação de jovens e adultos, visando identificar se a mesma ocorre de modo a considerar as especificidades e diversidades apresentadas pelo público da EJA. Para tal, utilizou-se de uma metodologia qualitativa, consistindo essencialmente em um estudo do processo, de modo a seguir as instruções de Melucci (2005) de não se separar o processo do produto, de não se separar a teoria da prática, mas sim de se provocar um processo de reflexão científica sobre a teoria e sobre a prática. Realizou-se um esclarecimento, observando a atuação e opiniões de agentes participantes do processo na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e em duas escolas indicadas pela Superintendência Regional de Ensino

Metropolitana B (SER-Metropolitana B) através de entrevistas semiestruturadas, e uma Pesquisa Documental e Bibliográfica voltada para analisar sua compatibilidade com os relatos de como o currículo é organizado e gerido na prática.

No capítulo dois trataremos do recente histórico de acesso à educação básica de oferta pública no Brasil, buscando evidenciar também a violência simbólica, apresentada pelos estudos de Bourdieu (1975), que perpassa o processo de marginalização de certos grupos sociais nesse processo. Esta perspectiva é extremamente relevante para entender o surgimento das discrepâncias no nível educacional entre os setores sociais no país e no estado, fato que justifica a necessidade de existência de uma modalidade de educação pública que atenda às populações que não tiveram oportunidade ou condições de acesso à educação no seu período de direito.

Enquanto no terceiro capítulo apresentamos como a educação de jovens e adultos é estruturada atualmente no Brasil, por meio das suas garantias legais e das suas orientações de provimento. Ademais, são especificados os marcos normativos em torno da EJA em Minas Gerais.

No quarto capítulo é apresentada a importância social do currículo, de modo a justificar o porquê de tratá-lo como elemento central no processo educacional. Nele é apresentada a interpretação de Foucault sobre a relação de poder contida no currículo por meio da sua seleção sobre quais são as verdades socialmente legitimadas.

Já o quinto capítulo contempla diversas abordagens sobre os processos de elaboração e de execução do currículo, para tanto o mesmo é dividido em quatro subcapítulos. Iniciando por uma apresentação do contexto em que o currículo é de fato concretizado: as escolas, e tratando sobre como essa pode ser lida como uma organização de Sistemas Debilmente Articulados (WEICK, 1982). Posteriormente, aborda-se sobre o ciclo em que as políticas educacionais curriculares se desenvolvem, bem como são apontadas algumas orientações acerca do modo em que tal ciclo deve ser desenvolvido ao se pensar na realidade do ensino médio da EJA. A última pauta elencada desses processos trata dos desafios os desafios enfrentados durante a implementação das políticas educacionais, em que são apresentados os possíveis cenários de implementação existentes e, ainda, algumas

estratégias de se alcançar o melhor cenário possível para que políticas públicas alcancem os resultados desejados, o da adaptação mútua (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1975).

Já no sexto capítulo se desdobrarão as análises das entrevistas realizadas na SEE e nas escolas, buscando relacionar as teorias apresentadas ao longo do trabalho com as informações levantadas pelos entrevistados sobre a realidade prática da gestão e organização curricular do ensino médio na EJA. As análises se darão em quatro partes: a primeira abordando as especificidades dos alunos; a segunda tratando da parte de elaboração do processo das políticas curriculares; a terceira sobre o processo de implementação e de execução das políticas curriculares e, por último, a quarta levantando os desafios e as direções apresentadas pelos atores entrevistados.

2 O HISTÓRICO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A fim de elucidar algumas ideias acerca dos arranjos estruturais e acontecimentos históricos que trouxeram a educação brasileira para a sua situação atual, o presente trabalho se empenhará em, primeiramente, apresentar algumas noções sobre as relações entre o sistema educacional e a dinâmica das relações entre as classes sociais presentes no Brasil, pois como argumenta Pierre Bourdieu (1975), os sistemas de ensino não podem ser adequadamente compreendidos sem que levemos em conta sua estreita relação com a estrutura das relações entre as classes sociais. Posteriormente, se dedicará a apresentar dados e acontecimentos no âmbito da educação do país e de Minas Gerais, que justifiquem a atual defasagem de ensino de milhares de jovens e adultos atualmente.

Segundo Bourdieu (BOURDIEU, 1998 *apud* SANTOS, 2002), as teorias que se empenham em explicar sobre a de funcionamento dos sistemas educacionais separadamente das relações entre as classes sociais que definem o contexto social da população escolar, como se tratasse de eventos distintos e de características independentes entre si, acabam sendo reduções simplistas do contexto analisado. Ao tratarem das relações entre as classes sociais e o sistema de ensino como meramente relações de comunicação formal, e não de dependência mútua, estas visões impedem a compreensão de que a eficácia simbólica e pedagógica desta relação comunicativa reside precisamente no fato dela não ser uma simples relação de comunicação (BOURDIEU, 2008).

O autor ainda argumenta que a ação pedagógica posta em prática em uma instituição escolar tem como objetivo a reprodução do arbitrário cultural das classes dominantes. Sobre esse ponto, vale esclarecer a ideia por trás do conceito de “arbitrário cultural”, explicado pelos professores Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Nogueira (2002):

O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu talvez se encontre na noção de arbitrário cultural. Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (*ibidem*, p. 28)

Nesse sentido, Bourdieu (2008) aponta que a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural é correspondente à força das classes sociais que o sustentam. Pois, a partir da sua legitimação, o arbitrário, que carrega em si os interesses materiais e simbólicos destas classes, passa a ser a expressão cultural socialmente validada. Por conseguinte, a legitimação social das instituições escolares também perpassa pela sua adequação ao arbitrário cultural socialmente colocado.

Já sobre as noções de “violência simbólica” também trabalhadas por Bourdieu (1992) em seus estudos sobre a educação, o autor aponta que o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola é o reconhecimento, por parte dos membros da classe dominada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Tal violência se traduz na desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais, em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

Tendo esses conceitos em vista, podemos tratar sobre a teoria de Bourdieu que procura demonstrar e explicar a reprodução das desigualdades sociais existentes por meio da educação. Primeiramente, deve-se ter claro que, para o autor, o capital cultural de um indivíduo constitui o elemento da sua bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Tal afirmação se sustenta por duas vias, a primeira delas é explicada por Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques Nogueira (2002) como:

A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, será uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significarão algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. (*ibidem*, p. 21)

Já a segunda se sustenta ao passo que:

[...] propiciará um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores. (*ibidem*, p. 21)

Assim, a perpetuação dessas desigualdades se dá pelo fato de que as ambições e as condutas educacionais da classe dominada são marcadas por um “senso de realidade” (BOURDIEU, 1998, p. 114) que as faz descrentes da possibilidade de serem contempladas pelas instituições educacionais. Tal argumento ainda é explicado pelo que o autor chama de “estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio” (BOURDIEU, 1998, p. 42), ou seja, pela expectativa que o indivíduo projeta sobre seu futuro de acordo com os “alcances” de ascensão social das trajetórias das pessoas do seu meio.

Ademais, a carência material muitas vezes presente na estrutura familiar dos membros da classe dominada acaba por impedir a possibilidade de se planejar a longo prazo, uma vez que as demandas por bens que garantem a subsistência da família são que decretam as ações dos indivíduos. Ou seja, sem ter a garantia de alimentação para o próximo dia, o que se torna emergencial para ser feito no dia de hoje é conseguir o alimento.

Cenários como o descrito geram uma “absoluta impossibilidade de calcular e de prever por um sistema econômico que exige a previsão, o cálculo e a racionalização da conduta econômica” (BOURDIEU, 1979, p. 97). Logo, a elaboração de um plano de vida racional, que priorize a educação como

investimento a longo prazo, depende diretamente da integração do indivíduo a uma ordem econômica e social definida pela possibilidade do mesmo de calcular e de prever.

Tendo esclarecido as tensões presentes entre as relações sociais e a lógica de funcionamento da educação na sociedade, passarão a ser trabalhados alguns eventos históricos mais recentes que direta ou indiretamente surtiram efeitos na desigualdade educacional existente hoje no Brasil e em Minas Gerais. E, ao fim, serão expostos dados que contextualizam como essa desigualdade se apresenta na sociedade.

Todavia, ainda que o presente trabalho pretenda abordar uma breve trajetória mais recente da educação no Brasil, considera-se inevitável a contextualização inicial sobre a marginalização dos povos negros na história brasileira. A primeira Constituição Brasileira, de 1824, por exemplo, garantia o ensino primário gratuito a todos os cidadãos, porém a expressão “todos os cidadãos” equivalia-se na realidade a todos os homens livres, fato que excluía 25% da população brasileira que era composta por negros escravizados. Como será exposto em dados atuais posteriormente, é evidente que dívida histórica do Estado com a população negra nunca foi de fato reparada.

Sobre a retrospectiva histórica recente da educação, dar-se-á início pelo processo de industrialização que se instaurou no Brasil nos anos 1930. Por conta das demandas do novo sistema de produção, as classes médias em ascensão reivindicam pelo direito ao de melhorias no acesso à educação. Assim, a Constituição de 1934, visando modernizar a população para o sistema capitalista que se implantava, tornou o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória.

Ainda que a expansão do provimento de educação tenha se dado de maneira significativa, quando comparado ao período anterior, essa ocorreu com certos limites que mantinham as estruturas sociais promotoras de desigualdade. Enquanto em 1920 a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940 ela já era de 21,43%, subindo para 53,72% em 1970. (ROMANELLI, 2005).

Uma questão que merece destaque é a constante negligência do Estado, nos períodos anteriores, em relação à educação rural. Apenas por conta da necessidade de se reverter as elevadas taxas de analfabetismo presentes no Brasil, que apontavam para o atraso social do país, é que houve esforços no sentido de atender à população dos meios rurais em suas demandas por educação.

Contudo, mesmo com os avanços na oferta por educação, os índices que mensuravam a qualidade do ensino da época denunciam o baixo rendimento do sistema educacional da época. Os dados fornecidos pelo MEC mostram que dos 1.681.695 alunos que se matricularam na 1ª série do curso primário em 1942, apenas 40,44% atingiram a 2ª série no ano seguinte. Dessa mesma matrícula, apenas 15,50% chegaram à 4ª série primária, 7,14% foram para a 5ª série, 3,44% ingressaram no 1º ano do ensino médio e somente a quantia irrisória de 0,97%, ou seja, menos de 1% chegou ao 1º ano do ensino superior. Os dados referentes ao ano de 1960 mostram a continuidade deste processo: dos 3.950.504 alunos que ingressaram na 1ª série do ensino fundamental, mais de 57% não ingressaram na 2ª série e apenas 14,41% foram para a 5ª série do ensino fundamental (ROMANELLI, 2005).

Por meio dos indicadores expostos, é evidente que a forma de reprodução e de avaliação dos conteúdos nas escolas era segregadora. Sob a ótica de Romanelli (2005), essa segregação é fruto da manutenção de técnicas de avaliação escolásticas, que representavam uma forma das elites da época conterem a explosão demográfica nas escolas. Essas técnicas seguiam os padrões de ensino consonantes aos padrões culturais da velha aristocracia rural, de modo a só contemplar os filhos e demais herdeiros dessa classe.

O fenômeno conjugado da industrialização e da urbanização trouxe consigo novas exigências, por parte das classes médias, pela adequação da oferta de educação às demandas do mercado. A busca por qualificação de mão-de-obra para ocupar os diversificados ramos das hierarquias profissionais provocou uma nova expansão do ensino que, dessa vez, concentrou-se no ensino médio: enquanto o ensino fundamental contabilizou um crescimento na matrícula de 16%, o médio chegou a 69% no mesmo período (ROMANELLI, 2005).

Já em 1982 a oferta de educação vinha progredindo de forma quantitativa, chegando à porcentagem de 75,53% da população entre 7 a 14 anos frequentando a escola. Entretanto, nesse mesmo ano, os indicadores de rendimento do ensino continuaram a diagnosticar uma defasagem na oferta da educação brasileira, pois apenas 27,89% da população brasileira de 15 a 39 anos concluíram a 8ª série do ensino fundamental (RIBEIRO, 1991).

No contexto de expansão do processo de globalização e com a repercussão mundial das ideias neoliberais, há um encolhimento do papel do estado de forma ampliada. No âmbito da educação, tal encolhimento também não passou impune, de modo a priorizar unicamente a oferta de educação fundamental infantil e, ainda assim, sem muitas preocupações com a sua qualidade. O provimento de educação para jovens e adultos, por exemplo, deixa em 1996 de ser da obrigatoriedade do poder público, deixando a cargo da primeira dama que cria um programa de voluntariado denominado Alfabetização Solidária.

No período mais recente e com ênfase no público pertencente à faixa etária de 15 a 17 anos (por essa ser a correspondente à idade de direito ao ensino médio), ficará claro que a melhoria das condições de acesso e cobertura não foi suficiente nem para resgatar a dívida com as gerações anteriores de excluídos da educação formal e nem para garantir a todos os adolescentes e jovens a conclusão do nível médio de ensino. Pois, para além dos objetivos desse trabalho em se destacar o acesso ao ensino médio, justificado pelos esforços em entender o funcionamento do currículo no provimento do mesmo, é válido pontuar a análise de que o enfoque no grupo etário de 15 a 17 anos também é relevante para pensar-se sobre a evasão escolar dos jovens, visto que a maioria da população pertencente a tal faixa etária chegou a frequentar o sistema educacional em algum momento da vida.

Por intermédio da tabela 1 podemos observar que durante o período entre 1992-2007 houve, em geral, mais crescimentos no quantitativo de crianças e jovens frequentando a escola. Ao analisar com mais ênfase a faixa etária de 15 a 17 anos nota-se uma certa estagnação, alternando entre pequenas quedas e pequenos crescimentos, da taxa de escolaridade desse público desde 2003. Já entre os anos de 2009-2014, como pode-se observar no quadro 1, as taxas de atendimento ao

Ensino Médio permaneceram a tendência de ficarem praticamente estáveis. Enquanto em 2017, tal taxa apresentou o seu maior salto, atingindo a relevante porcentagem de 87,2 da população brasileira entre 15-17 anos frequentando a escola. (IBGE e PNAD Contínua).

Tabela 1 - Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias - Brasil (1992-2007)

Faixa Etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
0 a 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13	15,5	17,1
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	53,5	57,9	60,2	65,6	67	68,4	70,5	72	76	77,6
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93	94,7	95,7	96,5	96,6	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34	33,9	34	32,2	31,6	31,7	30,9
25 a 29 anos	5,8	6,4	7	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13	12,4

Fonte: Microdados do PNAD (IBGE). Elaboração Própria

Tabela 2 - Taxa de frequência líquida, segundo a faixa etária (Ensino Médio 15 a 17 anos) - Brasil (1992-2007)

Faixa Etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 a 17 anos	18,2	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,7	40	43	44,3	45,2	47	48

Fonte: Microdados do PNAD (IBGE). Elaboração Própria

Todavia, os dados da tabela 2 nos apresentam que a frequência líquida média ao ensino médio, no Brasil, não chegou a alcançar 50% no período indicado entre 1992-2007, sendo assim, tal dado indica que menos da metade da população brasileira estava na faixa etária adequada ao ensino médio no período analisado. Entre 2009-2015, como demonstrado no quadro 1 construído com dados disponibilizados pelo site Observatório do Plano Nacional da Educação, a taxa líquida de matrículas oscilou pouco, porém apresentou taxas superiores às do período anterior, mesmo que ainda insatisfatórias ao se pensar no objetivo de oferta universal à educação no período regular de ensino, chegando a alcançar em 2015 61,4% da população analisada.

A distorção idade-série para essa faixa etária também denuncia um atual problema da EJA, a ser retomado ao longo do trabalho, sobre a juvenilização do público matriculado nesta modalidade de ensino. Pois, dado o fato de que quase 2 a cada 5 jovens entre 15 a 17 anos estavam frequentando a escola sem ainda

estarem matriculados no ensino médio, é de se esperar que esses, ao completarem 18 anos, possam preferir frequentar a EJA, pela sua maior celeridade na conclusão do curso e pela sua oferta no turno noturno, ao invés de permanecerem no ensino regular.

Quadro 1 - Indicadores da frequência escolar da pop. De 15 a 17 anos

Indicadores da frequência escolar da pop. De 15 a 17 anos	ANO				
	2009	2011	2012	2013	2014
Taxa de escolarização da população entre 15 e 17 anos no Brasil	82,4	82,3	82,6	83,3	82,6
Taxa líquida de matrícula da população de 15 a 17 no Ensino Médio no Brasil	54,9	56,5	58,2	59,9	61,4

Fonte: IBGE/Pnad. Elaboração própria

Passando a ter como enfoque o estado de Minas Gerais, também nos deparamos com um quadro problemático em relação ao acesso e continuidade na educação, pois em 2018 58,4% da população de MG com 25 anos ou mais de idade não possui ensino médio completo. Ademais, a taxa de frequência bruta a estabelecimentos de ensino da população residente no estado era, no mesmo ano, de 29,4% para a população de 18 a 24 anos e de apenas 4,1% para maiores de 25 anos. (IBGE, 2018)

Em 2010 a proporção de jovens, residentes em Minas Gerais, de 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 42,82%. Todavia, quando se analisa essa estatística separando os grupos étnicos do estado, nota-se que o abandono escolar se dá de forma mais incidente na população negra, pois a porcentagem de jovens negros de 18 a 20 anos com ensino médio completo, no mesmo estado e mesmo ano, era de 35,46%, enquanto a de brancos era 52,82%. (PNUD; IPEA; FJP, 2010)

Outro grupo que demonstra maior vulnerabilidade em questões de acesso à educação no estado é a população da área rural. No ano de 2010, enquanto 63,08% da população urbana de 15 a 17 anos tinha o ensino fundamental completo, na área rural esse valor era de 49,96%. A distorção é ainda mais quando analisada a população de 18 a 20 com ensino médio completo, que na área urbana abrange 45,63% da população nessa faixa etária, enquanto na rural abrange 25,54%. (PNUD; IPEA; FJP, 2010)

Outra perspectiva de análise da composição dos grupos sociais de Minas Gerais é dada por meio da relação entre o nível de instrução da população e a sua taxa de participação no mercado de trabalho. Ao observarmos na tabela 3 que apenas 24,3% das pessoas em idade ativa sem instrução em Minas Gerais estavam no mercado de trabalho em 2017 nota-se a intensidade da relação entre o “capital cultural” adquirido por meio dos estudos com a participação do indivíduo no mercado de trabalho, pois como Bourdieu postula em suas teorias, trabalho e educação são dimensões que além de serem privilegiadas para a inclusão social, estão altamente relacionadas, embora autônomas (BOURDIEU, 1996).

Tabela 3 – Taxa de participação do mercado de trabalho da pop. de acordo com o nível de instrução

Nível de Instrução	Minas Gerais	
	Pop. na força de trabalho	Taxa de participação
Total	11.125	63,8
Sem instrução	254	24,3
Fundamental incompleto	3.074	52,3
Fundamental completo	1.110	62
Médio incompleto	825	60,4
Médio completo	3.536	78,7
Superior incompleto	623	74,8
Superior completo	1.704	83,7

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), 2017. Elaboração Própria

É notável também a importância social dada ao ensino médio, uma vez que, dentre todos outros níveis de ensino, é o que apresenta um maior salto percentual entre a participação no mercado de trabalho daqueles que o completam em comparação àqueles que não o completam. Logo, a quebra do ciclo vicioso da pobreza perpassa pelo maior acesso e permanência da população à educação, em especial ao ensino médio.

Portanto, tendo em vista o processo de exclusão do ambiente educacional vivido pelas gerações passadas e, por vezes, perpetuado para em alguns grupos sociais da geração atual, compreende-se nesse trabalho que a busca pelo acolhimento desses públicos à lógica educacional deve perpassar por uma maior integração das realidades desses indivíduos às verdades aplicadas no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Pois, como aponta Arroyo (2017), a função primeira de um currículo que pretende acolher tais públicos deve ser a de proporcionar a esses indivíduos a possibilidade de que eles entendam a radicalidade dos seus

percursos humanos, de modo a ajudá-los a se entenderem como protagonistas desses percursos sociais, escolares. Uma vez que ao se entenderem como parte desse processo, eles consigam encontrar sentido em tentar mais uma vez a sua integração ao ambiente escolar e social que o excluiu.

3 ORGANIZAÇÃO, NORMATIZAÇÃO E OFERTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As políticas de Educação de Jovens e Adultos tiveram início no país ainda no século passado, porém mediante o histórico de desvalorização e segregação da oferta por educação no Brasil, pode-se dizer que nas últimas décadas foram testemunhadas algumas vitórias para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse último período foram apresentados avanços tanto em termos legais, como em mudanças conceituais e em melhorias nos princípios educacionais.

O grande marco inicial desses avanços para a EJA, assim como para outras diversas políticas sociais brasileiras, é a Constituição Federal de 1988. Nesse documento é inaugurado o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação no Brasil, todavia dado o momento histórico da onda neoliberal em que ocorreu sua promulgação, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa conquista foi derivada da mobilização da sociedade civil que ansiava pelo reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. Ao tornar um direito, substitui a ideia de suprimento e compensação da escolaridade perdida, pela: reparação (reconhece a igualdade humana de direito e o acesso aos direitos civis pela restauração de um direito negado); equidade (proporciona igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola) e qualificação (viabiliza a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas) (SOARES, 2002)

O conjunto de instrumentos legais que atualmente regem pela garantia do direito à educação para jovens e adultos inaugurou-se, assim como outros diversos direitos sociais, pela Constituição Federal de 1988. No art. 208º do seu texto ficou estabelecido, após ajustes na redação implementados por meio da Emenda Constitucional 59/2009, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita

para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (art. 208, inciso I, CF/88)

Todavia, é após a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas- LDB (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que se passou a considerar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, afastando-a do seu anterior conceito de “educação supletiva”. Explicitando que:

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

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

Assim, a fim de analisar como esse processo se dá no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, se investigará, primeiramente, as diretrizes legais que normatizam a organização dos currículos. Como a LDB nº9394/96 que em seu artigo 9º, inciso IV decreta que fica a cargo da União:

[...] IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (LDB, 1996)

Já o art. 26 vai além, apontando também as incumbências dos demais entes federados na organização dos conteúdos apresentados nos currículos dos seus respectivos sistemas de ensino. Todavia, também aborda sobre a necessidade de se adaptar as orientações curriculares nacionais para a lógica regional da sua execução, como é exposto em seguida:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996)

Já o art. 27 da LDB define as diretrizes que devem guiar os currículos da educação básica, sendo eles:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (LDB, 1996)

Ao abordar sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Art. 38 da LDB decreta a necessidade de que os sistemas de ensino compreendam à Base Nacional Comum do Currículo em seu exercício. Tal base, a BNCC, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2018).

Ainda em busca de consolidar o espaço da EJA em meio à Educação Básica por meio de garantias legais, em 2000 é homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000. Nele ficam definidas as funções da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo essas: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A primeira delas é explicada no texto como:

[...] 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] 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. [...] (CNE/CEB, 2000, p. 9).

Já a segunda é tratada como:

[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia. [...] (CNE/CEB, 2000, p. 9).

Ainda, a última delas é abordada de maneira especial, como sendo:

É a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, p. 11)

Quanto a orientações sobre a organização do currículo da EJA, o Parecer CNE/CEB 11/2000 reafirma a necessidade de adequação do mesmo às diretrizes curriculares nacionais da educação básica, ainda que enfatize em seu texto sobre as especificidades particulares da modalidade. Assim, o redator do Parecer, professor Carlos Jamil Cury (2000), propõe que a Educação de Jovens e Adultos prime pela flexibilidade de sua organização e de seus currículos, para bem atender ao seu público. Todavia, o Parecer CNE/CEB 11/2000 não chega a determinar o que deve ou não ser feito nas escolas. Apenas incita a discussão por meio da exposição das práticas que já vinham sendo executadas nas instituições que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Posteriormente, no mesmo ano, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000 advinda do Parecer acima tratado. Nela fica instituído a cada sistema de ensino o poder de regulamentação da estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Em 2008, mediante uma preocupação com mudanças na faixa etária dos alunos matriculados na EJA, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer (Parecer CNE/CEB n. 23/2008) denunciando o processo de “juvenilização”. No texto da relatora Regina Vinhaes Gracindo (2008) tal processo é explicado como:

[...] fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum que a população escolarizável de jovens com mais de 15 anos seja vista como "invasora" da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de "lavagem de mãos" sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de "tapa-buraco". (BRASIL, 2008, p. 8)

Já A Resolução CNE/CB n.3, de 15 de junho de 2010, advinda do Parecer CNE/CEB nº 6, de 07 de abril de 2010, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010c). Tendo como enfoque a padronização da qualidade da oferta da EJA, no que tange ao direito a uma educação de qualidade, à qualidade social da educação, à exigibilidade da

qualidade social, à qualidade de ensino, à qualidade do processo educativo, ao acesso e à permanência do aluno.

Em 2005 O Decreto nº 5.478 foi objeto de apreciação pelo Conselho Nacional de Educação, que, pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2005, incluiu a educação de jovens e adultos como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio. A esta modalidade aplicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 11/2000.

Já em 2006, durante o governo Lula, houve a criação do Proeja. Sendo esse o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000, mesmo que ainda fosse um programa considerado de pequeno porte e que não ocupava lugar significativo de destaque na agenda da política nacional (HADDAD; Di PIERRO, 2000). Porém o Programa teve importância por mobilizar alguns pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento, evento que acabou culminando na elaboração da Lei n. 11.741 de 2008 alterou o capítulo da LDBEN sobre Educação Profissional e Tecnológica e modificou o Art. 37, para nele inserir um parágrafo estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional.

Ainda aprofundando na busca por melhorias na garantia da educação para jovens adultos integrada à educação profissional técnica de nível médio, tem-se a Lei Federal n. 13.005/2014 que marca a consolidação, após uma série de debates no Congresso Nacional, do segundo Plano Nacional de Educação (PNE) do país. No PNE ficam normatizadas as 20 metas do governo que buscam melhorias para a educação nos próximos 10 anos.

O documento trata sobre estratégias específicas para a o ensino médio da EJA na sua meta 10, ao estabelecer que no período de 10 anos após a aprovação do Plano, a EJA deve buscar “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]” (PNE, 2014). Tal meta será trabalhada mais a fundo no capítulo sobre Políticas Curriculares.

Atualmente, ainda persistem desafios no sentido da valorização da educação no país de modo geral. Porém, tal desafio parece ainda mais difícil de ser superado ao se pensar na implementação de uma cultura de direitos educativos, em particular do campo da Educação de Jovens e Adultos, em que ações efetivas permitam a sua plena realização, pressionando para superar as insuficientes políticas educacionais, ao mesmo tempo estimulando a participação social por transformar demandas e direitos educativos em compromissos efetivos.

Ao observarmos os aparatos normativos que legislam sobre a educação de jovens e adultos, torna-se evidente que, ainda que sua oferta seja legalmente assegurada, o modo em que ela se dá ainda é muito rígido e limitado quando se pensa no tipo de problema que ela busca tratar. Pois, entendendo a complexidade do público, das demandas e das vulnerabilidades sociais que perpassam por toda lógica de funcionamento da EJA, passa-se a entender que essa modalidade de ensino precisa de normas que contemplem todas as suas especificidades.

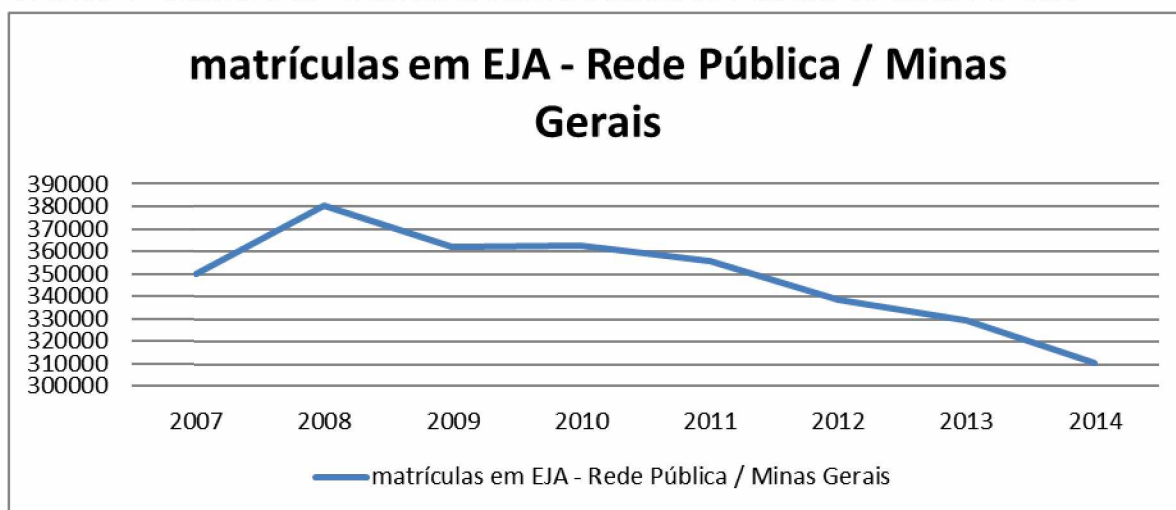
O parecer CNE/CEB 11/2000, que define As Diretrizes curriculares nacionais da EJA, é um dos instrumentos normativos que mais se empenha em abordar as subjetividades encontradas na educação de jovens e adultos. Todavia, como todo parecer, desempenha apenas a função de ato enunciativo, sendo assim emite a opinião técnica que se haja sensibilidade e atenção para as necessidades do público que a EJA acolhe. Expondo, ainda, que a inexistência de uma política de organização e gestão curricular específica para a EJA implica:

Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, p.63)

3.1 Normatizações da EJA em Minas Gerais

O estado de Minas Gerais, em 2018, atendeu a 1.769 escolas com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, contemplando 3.913 turmas e 133.268 alunos. Assim, para atender ao seu público, a Secretaria de Educação de Minas Gerais também conta com instrumentos normativos próprios para orientar a execução da EJA no estado.

Gráfico 1 - Número de matrículas na EJA da Rede Pública de Minas Gerais



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar 2007-2014. Elaboração Própria

A primeira delas, que atualmente encontra-se em vigor, é a Resolução N° 2.197, de 26 de outubro de 2012, que “Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.” (MINAS GERAIS, 2012). Nela, além de adequar a oferta estadual da EJA às orientações federais já trabalhadas, ainda instrui as superintendências regionais de ensino do estado a como lidar com os alunos que ultrapassam a idade de ensino de direito, como fica explícito no Art. 87, inciso III:

Art. 87 As Superintendências Regionais de Ensino promoverão junto às Escolas, no primeiro bimestre de cada ano letivo, um levantamento da situação dos alunos cuja trajetória escolar esteja comprometida por distorção idade/ano de escolaridade, defasagens de aprendizagem e situação de progressão parcial, com o objetivo de propor medidas imediatas de intervenção pedagógica que assegurem aos alunos condições de prosseguir seus estudos com sucesso.

Parágrafo único. Os alunos com distorção idade/ano de escolaridade deverão ser atendidos pela escola utilizando-se das seguintes estratégias:

[...]

III - encaminhamento à Educação de Jovens e Adultos - EJA, desde que atendidas as exigências de idade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, p. 17)

A orientação supracitada gerou um aumento na quantidade de jovens sendo atendidos pela modalidade de ensino da EJA, de modo a fomentar o conflito geracional existente na mesma. Já que, tradicionalmente, a educação de jovens e adultos era composta por uma maioria de trabalhadores de idade mais avançada.

No governo seguinte, buscou-se estabelecer algumas melhorias nas condições de permanência dos alunos da EJA no sistema educacional. Assim foi implementada a Resolução SEE Nº 2.843, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas aplicadas na EJA e adequar o seu tempo às rotinas dos estudantes.

Para tanto, tendo em vista o primeiro objetivo citado, a Resolução acrescentou para a grade curricular do Ensino Médio a criação da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM). Ainda fica exigido que a execução da DIM contemple “temáticas transversais como: educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, entre outros, de maneira interdisciplinar” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Quanto ao objetivo de adequação de tempo, buscou-se melhorar as condições para os alunos que saem dos respectivos trabalhos às 18h, bem como adaptar os horários de entrada e saída das aulas de acordo com o contexto em que a escola se insere. Logo, ficou decretado pelo art. 5 da Resolução SEE Nº 2.843 que:

Art. 5 As aulas da Educação de Jovens e Adultos realizadas no noturno terão início às 19 (dezenove) horas e deverão encerrar-se às 22 (vinte e duas) horas e 15 (quinze) minutos. As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno para melhor gerenciamento do transporte escolar e em função de situações de especificidades locais, resguardando o interesse e a presença dos alunos após justificativas fundamentadas e aprovadas pelo Diretor da SRE. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 1)

4 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO

O currículo, tratado nesse trabalho como elemento pedagógico central no processo educativo, é visto de tal forma pela sua potencialidade como instrumento de produção cultural. Portanto, sendo capaz de delimitar aos sujeitos “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 193).

A delimitação de certos conteúdos e das estratégias de ensino de um currículo “favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmar os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência, discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero” (MCLAREN, 1977, p.216). Em relação ao conceito de conhecimento, Foucault (2008) o define como sendo o resultado das relações de poder nos diversos segmentos da sociedade que contribuem para o seu constructo.

Nesse sentido, o currículo seria construído pelos discursos dos segmentos da sociedade que selecionam os conhecimentos incluídos no currículo e aqueles que são excluídos. Oliveira (2016) elucida sobre as ideias de Foucault sobre os currículos escolares dizendo:

O currículo, para Foucault (1986), torna-se não só um conjunto de conhecimentos, mas de comportamentos posturais, quando alunos, professores e gestores os assumem como permitidos ou não permitidos no interior dos espaços das instituições educativas. O exemplo dado por ele mostra que o espaço escolar homogeneiza os indivíduos por meio da ordem e da disciplina escolar. Em sua concepção, o currículo passa a ser a representação do poder institucional presente nos comportamentos demonstrados nos corpos dos estudantes. Portanto, o currículo, o conhecimento e o saber são considerados por Foucault (2008, 2010) como discursos que carregam microrrelações de poder existentes nos espaços das instituições educativas e que influenciam os comportamentos sociais individuais e coletivos de acordo com o que seja considerado adequado ou não. (OLIVEIRA, 2016, p. 392)

Ademais, a partir dos estudos de Foucault (2008) compreende-se que, ao observamos a trajetória histórica do conhecimento científico, nota-se por muito tempo só se considerou “conhecimento” aquilo que era passível de ser mensurado, observado e classificado. Nessa perspectiva, o conhecimento técnico-instrumental passa a ter mais validade do que os outros tipos de conhecimento.

Sendo assim, passa-se a entender que “o conhecimento é imbricado no discurso” (OLIVEIRA, 2016). Pois é ele quem legitima e valida os conhecimentos, logo o discurso torna-se o próprio saber, superando até mesmo o objeto do conhecimento. Em suma, segundo Foucault, vale mais o discurso, uma vez que o saber está elencado no discurso em si e não nos conteúdos sistematizados das diversas áreas que envolvem conhecimento.

Por fim, em suas teorias Foucault (2006) aponta que existem milhares de relações de poder na sociedade, que se dão em vários graus nas macros e nas microrrelações sociais. Assim, nas escolas, o currículo seria uma representação do Estado em uma dessas relações de poder existentes na sociedade, decorrendo no exercício de dominação da parte detentora do poder do discurso contemplado no currículo (estado) sobre os segmentos da sociedade cujas culturas não são abrangidas no mesmo. De modo a diferenciar o que é e o que não é validado socialmente como conhecimento, ou seja, delimitando o que é aceito e o que é marginalizado.

Tendo em vista essa importância social do currículo, torna-se relevante se empenhar na busca pelo seu aprimoramento, uma vez que o currículo ultrapassa a sua condição de documento, ao passo em que em sua prática cotidiana nas escolas ele passa a ser um fenômeno de determinação e validação dos saberes na vida dos alunos. Como afirma Sacristán (1998):

Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas. (*ibidem*, p. 22)

Portanto, ao se pensar na EJA, a gestão e a organização de um currículo constituem-se em práticas complexas, ao passo que não devem ser meramente simplificadoras e determinantes do processo de aprendizagem desses alunos que já possuem certa bagagem de vida e devem tê-las respeitadas nesse processo. Por conta disso, serão apresentados em próximos capítulos direções de como contemplar e valorizar as especificidades desses alunos no processo curricular da Educação de Jovens e Adultos.

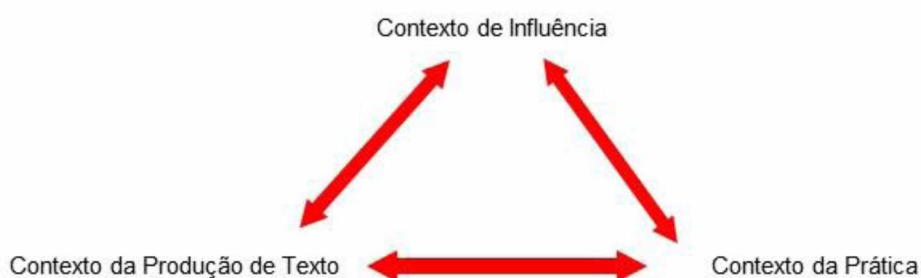
5 A GESTÃO E A EXECUÇÃO DO CURRÍCULO.

5.1 O ciclo da Política Curricular

Já com o propósito de analisar os processos que permeiam a normatização das políticas curriculares, bem como compreender as instituições e atores que as influenciam, será apresentada a abordagem sobre o ciclo contínuo de políticas e seus contextos de produção (BALL,1998; BALL AND BOWE, 1998). Uma vez que, como é explicado por Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Figura 1 – Ciclo das Políticas Educacionais.



Fonte: Elaboração Própria.

Primeiramente, vale ressaltar que o processo é tratado como um ciclo por se tratar de uma série de fenômenos, fatos ou ações que partem de um ponto inicial e que não se findam em um último ponto, mas retomam ao começo com a recorrência do fato que o inaugura. Assim, na abordagem de Stephen Ball (1998) o contexto no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos no campo educacional é tratado como “contexto de influência”.

É nesse primeiro contexto apresentado que grupos de interesse, como governantes e integrantes do processo legislativo, disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Porém, além desses atores que atuam mais diretamente no “rumo” da política, há também as influências que decorrem de comissões e grupos representativos e das

agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais, como a UNESCO.

Tendo em vista que o contexto de influência está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, o contexto que o segue no ciclo é o em que se produzem os textos políticos, pois esses são elaborados em consonância com tais dogmas e articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MINARDES, 2006). Logo, o contexto da produção de texto culmina na política pública normatizada.

Por último, tem-se a consequência direta da produção do texto da política, que é o contexto da prática. Esse é o contexto em que a política se torna sujeita à interpretação dos atores que a executam, podendo sofrer recriações e representar mudanças significativas na política original.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992, p. 22)

Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Portanto, assim é reafirmada a ideia de que esses contextos estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão temporal sequencial e não são etapas lineares.

5.2 Direcionamentos para elaboração do currículo de ensino médio na EJA

Diversos estudos apontam para a necessidade de que as políticas curriculares tentem mobilizar as escolas dando-as estímulos e meios para flexibilizarem e dinamizarem mais seus currículos. Buscando, também, contextualizá-los às realidades mais próximas dos alunos e adequá-los às necessidades e ritmos de aprendizagem dos mesmos.

Karl Popper, por exemplo, advoga sobre as aprendizagens implicarem sempre a modificação de algum conhecimento previamente adquirido. Assim, a construção de um novo conhecimento é, por isso, facilitada quando se processa a partir de saberes que o jovem ou o adulto possui e/ou de experiências por eles vivenciadas.

Arroyo (2018) aponta para o esforço que se vê, por parte de alguns docentes, em fazer esse trabalho de contextualização dos conteúdos curriculares para as realidades dos alunos:

Não apenas na educação de jovens e adultos, mas nas escolas públicas, sobretudo, há uma diversidade de tentativas de docentes por incorporar, nos conhecimentos dos currículos, saberes que alterem a vida cotidiana dos educandos e dos próprios educadores. Saberes que lhe garantam o direito a entenderem-se trabalhadores e a intervirem nas lutar pelos direitos do trabalho. Que exigências para a docência e para os currículos? Uma primeira tarefa tem sido identificar esses saberes por meio de diálogos com os educandos e as famílias. Questionar se os conhecimentos dos currículos, do material didático e da Base Nacional Comum valorizam ou ignoram os saberes da vida cotidiana. (ARROYO, 2018, p. 143)

Esses princípios vão além das concepções de flexibilização curricular, pois eles direcionam o currículo com a intenção de aproximá-lo do aluno. Por meio dessa aproximação, espera-se que o docente tenha maiores condições de construir o próprio conhecimento, diferentemente da lógica tradicional de absorção de conhecimentos a eles impostos.

Também sobre as limitações da atual lógica de ensino, Arroyo (2018) aponta para a problemática das escolas públicas e da EJA estarem perdendo a sua função educadora, em detrimento ao “reducionismo da escolarização a processos de aprendizagens avaliáveis”. Em combate a essa distorção o autor acredita que “a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos.” (ARROYO, 2018, p 35).

Assim, retoma-se a necessidade de contextualização dos currículos escolares, tendo em vista que ela a construção do mesmo colocará em relevo a questão do saber que é dominante e, por isso, importa ensinar de que grupo social é que emerge esse saber e, ainda, a resposta à questão sobre que a sociedade se pretende construir com ele (MORGADO; FERNANDES; MOURAZ, 2011). Arroyo

(2018) ainda revela importância dessa nova configuração no processo de aprendizado para o nosso contexto histórico atual, ao declarar:

Análises sobre o momento histórico que leva a essa instabilidade de um dos direitos mais humanos, o do trabalho. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados. (ARROYO, 2018, p. 59)

Ainda sobre estudos que apontam caminhos, direções e estratégias para a melhoria na qualidade da educação na EJA, passar-se-á a apontar as propostas institucionais de diretrizes para essa modalidade. Tais propostas referem-se aos documentos produzidos pela UNESCO, em seu caderno “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos” de 2015 e por equipes do MEC, por meio da meta 10 do Plano Nacional de Educação de 2014 para o ensino médio da EJA.

5.2.1 Recomendações da UNESCO para o currículo da EJA

Tendo visto sobre a importância do contexto da influência apresentado no subcapítulo sobre o ciclo de elaboração das políticas curriculares, serão apresentadas nesse capítulo as orientações da UNESCO do texto Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos que se relacionam com os processos de elaboração de políticas curriculares para Educação de Jovens e Adultos.

O relatório da Unesco será trabalhado aqui dado a sua relevância no contexto da influência, por conta da legitimidade alcançada pelo órgão entre diversos setores sociais no Brasil. A Unesco realiza grandes investimentos em prol da produção de políticas públicas, o que a concede certa credibilidade por parte de lideranças nacionais que consideram seus estudos como catalisadores para a elaboração de boas políticas, como é o caso da sua acentuada influência nas políticas públicas de educação.

Primeiramente, abordaremos a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, que foi aprovada na 38ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 2015. O texto pretende refletir tendências globais e orientar a transformação e a expansão de oportunidades de aprendizagem equitativas para jovens e adultos (UNESCO, 2015).

No relatório são traçados quais são, ou devem ser, os objetivos da aprendizagem e da educação de jovens e adultos. Sendo eles os seguintes:

- a) desenvolver a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e agir com autonomia e sentido de responsabilidade;
- b) reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho;
- c) contribuir para a criação de uma sociedade de aprendizagem, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento sustentável e aumentar a solidariedade entre as pessoas e as comunidades;
- d) promover a coexistência pacífica e os direitos humanos;
- e) promover a resiliência entre jovens e adultos mais velhos;
- f) conscientizar em relação à proteção do meio ambiente.

Já ao tratarem das recomendações mais práticas, os elaboradores do texto indicam alguns direcionamentos para as áreas de atuação que existem dentro do setor da Educação. Tendo em vista o objeto do presente trabalho, apresentaremos aqui as recomendações para o processo de desenvolvimento da política educacional, sendo essas:

- a) Os Estados-membros devem desenvolver políticas abrangentes que abordem a aprendizagem em uma ampla gama de esferas, incluindo a econômica, política, social, cultural, tecnológica e ambiental.
- b) Os Estados-membros devem desenvolver políticas inclusivas que respondam às necessidades de aprendizagem de todos os adultos, proporcionando um acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e estratégias diferenciadas, sem qualquer tipo de discriminação.
- c) Os Estados-membros devem desenvolver políticas integradas, usando conhecimento e experiência interdisciplinar e intersetorial, envolvendo políticas de educação e formação e áreas de política relacionadas, como desenvolvimento econômico, desenvolvimento de recursos humanos, trabalho, saúde, meio ambiente, justiça, agricultura e cultura.

Ademais, o texto ainda aborda alguns processos que devem anteceder o desenvolvimento da política em si, para que o seu desenvolvimento ocorra de forma participativa e democrática. Como por exemplo: o fortalecimento de fóruns, o envolvimento de todas as partes interessadas e a garantia de estruturas e mecanismos adequados para o desenvolvimento de políticas de aprendizagem e educação de adultos. Em suma, para deve-se:

assegurar representação adequada e participação das partes interessadas no desenvolvimento de políticas e programas, a fim de garantir a governança democrática e a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, em particular dos mais desfavorecidos (UNESCO, 2015, p. 9)

5.2.2 Orientações do PNE para a oferta da EJA

Como apresentado no capítulo sobre o marco normativo do ensino médio da EJA, essa modalidade de ensino é contemplada na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas de melhorias nas políticas educacionais do país. O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e nele tem-se estabelecido que a sua elaboração deve ser feita de acordo com os princípios fundamentais da educação brasileira, sendo esses:

- (I) à erradicação do analfabetismo;
- (II) à universalização do atendimento escolar;
- (III) à melhoria da qualidade do ensino;
- (IV) à formação para o trabalho;
- (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país (BRASIL, 2014)

Já a LDB/1996 foi a responsável por deixar a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE. Atualmente está em vigor a Lei Federal n. 13.005/2014, que direciona esforços e investimentos que visam a melhoria da qualidade da educação por meio de 20 metas a serem atingidas nos 10 anos que sucedem a sua aprovação. Nela fica delimitado em seu art. 8º que Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem também elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os já aprovados em lei, em consonância com o conteúdo do PNE.

Assim, a lei Estadual 23.197 de 26/12/2018 institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 no estado de Minas Gerais. Ou seja, o PNE será a lei que orientará as diretrizes, metas e estratégias que deverão

reger as decisões na área da educação até 2024 para todo o território brasileiro e o PEE é a lei estadual que o adequará para a administração pública estadual, estando sujeito a futuras adaptações para se adequar aos novos Planos Nacionais.

Dentre as vinte metas que compõe o PNE, a meta que discorre sobre as direções para melhoria na educação de jovens e adultos no ensino médio é a meta de número 10. Tal meta se resume no seguinte esforço: “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014)

O observatório do PNE apresenta como o desafio que fundamenta a escolha da meta o fato de que: “as matrículas em EJA caem a cada ano, enquanto as de cursos profissionalizantes crescem. Por isso, é preciso pensar em projetos pedagógicos que sejam capazes de atender à diversidade desse estudante.” (PNE, 2014)

Para tanto, foram estabelecidas no Plano Nacional 11 estratégias que visam possibilitar essa melhoria na oferta da educação de jovens e adultos. Enquanto no Plano Estadual de Educação tem-se apenas a reafirmação dessas estratégias já delimitadas no PNE, sem acrescentar nenhuma inovação específica para a localidade.

Apresentaremos aqui três dessas estratégias, por serem elas as que tratam do tema do central deste trabalho, as políticas curriculares. Tais estratégias que compõe a meta 10 do PNE são:

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio. (PNE, 2014, p. 9)

Sendo assim, como é apresentado em estudo encomendado pelo próprio MEC com a pretensão de contextualizar as 20 metas do PNE com uma análise específica do cenário em que se insere, a meta 10 não trata só da superação do desafio de sanar a dívida histórica que o país tem com a sua população que não tiveram acesso à educação na idade regular, mas também age como um mecanismo para impedir que essa forma exclusão se perpetue ao longo do tempo.

Tal estudo ainda expõe como “fator a ser considerado nessa modalidade” o elevado índice de abandono apresentado na EJA, que segundo seus elaboradores, seria ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades da faixa etária do público da EJA. Tal fato evidenciado justifica a necessidade de se promoverem esforços em torno das mudanças curriculares mais específicas para essa modalidade.

5.3 Desafios da Implementação das Políticas Curriculares

Assim como em toda política pública, a fase de implementação da política curricular é de extrema relevância para a mesma consiga se desenvolver na prática de modo a atingir os objetivos dos quais ela se propõe em seus documentos. Todavia, é comum, com especial frequência nos ambientes escolares, que sejam presenciados nessa fase do processo das políticas públicas problemas relacionados à sua aceitação, à sua adequação, à sua legitimidade etc.

Nesse sentido, por mais que as políticas educacionais, como as elaboradas para a Educação de Jovens e Adultos, sejam motivadas por preocupações e por desejos de promover melhorias à oferta da educação para os alunos, comumente elas acabam negligenciando a complexidade dos perfis, das realidades e das especificidades da modalidade para que haja uma adaptação para esses ambientes escolares. Perde-se de vista que a implementação de mudanças significativas por meio de políticas públicas de educação vai além da simples aceitação de instruções, normas e regras por parte das escolas, ela também deve perpassar por processos de adaptação às realidades locais.

Assim, A fim de examinar as problemáticas apresentadas na fase de implementação, Berman e McLaughlin (1975) postularam o conceito de “Adaptação Mútua” como a melhor forma de enfrentar as imprevisibilidades desse processo, bem

como de buscar garantir a eficiência da execução das políticas previstas pelos órgãos superiores. Para tanto, os autores identificam que os inputs externos das políticas educacionais se dão em consonância à relação dos dois níveis de dinâmicas presentes nesse processo: o nível micro e o nível macro.

No nível micro, os professores, os diretores e todos outros profissionais envolvidos nas redes educacionais enfrentam desafios locais da implementação de novas políticas de forma efetiva, lidando com o funcionamento rotineiro das escolas. No nível macro, os órgãos centrais enfrentam o problema de fazer com que as escolas implementem as políticas de forma compatível com a prevista na política escrita, a política depende da implementação desses locais. Ademais, pode-se dizer que no nível macro, a implementação tem relação com a adoção da inovação e com a incorporação das práticas, enquanto no nível micro implica em mudanças organizacionais.

Essas mudanças organizacionais desejáveis no nível micro são acompanhadas de quatro premissas críticas: a) a implementação domina o resultado da inovação, e não a adoção de tecnologias, a disponibilidade de informações ou a injeção de dinheiro; b) a implementação efetiva de mudança significativa é caracterizada pelo processo de adaptação mútua; c) a implementação efetiva depende da receptividade da instituição de programar mudança e d) os sistemas escolares locais variam entre si em suas capacidades de implementar mudanças significativas (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1975). Tendo isso em vista, as formas que as implementações se dão variam de acordo com o modo com que essas premissas se aplicam em cada contexto, desencadeando cada uma delas em algum dos seguintes cenários catalogados por:

Figura 2 - Padrões de Implementação em Nível Local



Fonte: Elaboração Própria

No cenário de Não Implementação (*Non-Implementation*), observa-se baixa adaptação do projeto do órgão central e baixa adaptação por parte das escolas. Sendo assim, como nele nenhuma das partes envolvidas abre mão de seus interesses, o processo desencadeia a não implementação da política.

No cenário de Aprendizado Tecnológico (*Technological Learning*) há grande adaptação por parte das escolas, mas baixa adaptação por parte do projeto da administração central. Nele, os professores, alunos e diretores se dedicam a se adaptarem às novas tecnologias, processos ou ferramentas que a política propõe implementar, porém tais tecnologias, processos ou ferramentas não são adaptados a esses atores.

No cenário contrário, o de Cooptação (*Cooptation*) há baixa adaptação por parte das escolas e grande adaptação por parte do projeto do órgão central. Nele a política pública tenta se adaptar as suas tecnologias, processos ou ferramentas à realidade dos atores das escolas, mas esses não alteram seus comportamentos e práticas para se adaptarem às novas tecnologias, processos ou ferramentas propostas pelo órgão central.

Já no cenário de Adaptação Mútua (*Mutual Adaptation*), há grande adaptação por parte dos atores locais e do órgão central. Nela, as políticas de

educação conseguem se aproximar mais dos seus resultados desejados, portanto esse é apontado pelos autores como o cenário ideal de implementação.

Posteriormente, os autores se dedicam a tanto compreender as razões para que haja resistência ou apoio às mudanças propostas pelas inovações políticas bem como os meios de reverter esse quadro, identificando estratégias que individualmente ou em conjunto promovem a Adaptação Mútua. Sobre as razões pelas quais os professores podem agir de modo a resistir ou apoiar às mudanças, foram apresentadas três, sendo elas:

- a) Esses atores estão meramente cumprindo ordens, e quando as pessoas as pessoas simplesmente cumprem tarefas elas a executam de forma simbólica. Essa ação resulta na não implementação das políticas educacionais.
- b) Os professores se apresentam indispostos a mudar os seus comportamentos tradicionais, caso esse comportamento for do seu próprio interesse. Inclusive, sobre essa razão, analistas apontam que se o órgão central deseja incentivar a disposição para mudança desses atores, avanços na carreira ou pagamentos extras mostram-se insuficientes. Quando são apenas esses os mecanismos de motivação, os atores são incentivados a cooptar a proposta.
- c) Esses atores acreditam no valor da prática a ser realizada. Assim, essa crença desenvolve nos professores um sentimento de “capitão do navio” sobre a proposta de mudança, fazendo-os participar e atuar nas decisões.

Ao refletirem sobre a possibilidade de o mesmo projeto escrito ser implementado de diversas formas, dependendo do local onde é implementado, Berman e McLaughlin (1975), apontam estratégias para garantir que as novas políticas educacionais sejam colocadas em prática de forma a garantir os resultados esperados pelo órgão central. Especificamente, as quatro estratégias de implementação apresentadas a seguir são relevantes para o desenvolvimento da adaptação mútua

5.3.1 Planejamento Adaptativo (*adaptative planning*)

Políticas que apresentam características como flexibilidade, adaptação e congruência, segundo Berman e McLaughlin (1975), impactam muito mais significativamente a implementação de inovações do que aquelas que possuem mais recursos. Isso ocorre uma vez que as primeiras se tornam capazes de abrir os canais de comunicação, tornando as propostas participativas e permitindo que os interesses dos atores locais façam parte da política a ser implementada

5.3.2 Treinamento de Pessoal alinhado com a realidade local (*staff training keyed to the local setting*);

Os autores apontam para a necessidade de se implementar paralelamente às políticas educacionais processos de formação, não só para os educadores, mas para outros agentes importantes da educação. Todavia, para que os treinamentos sejam efetivos os mesmos devem ser oferecidos de forma horizontal e afastando-se da ideia de “*one size fits all*”. Assim, os treinamentos deveriam ser compatíveis com a realidade de cada local, buscando atender às demandas específicas daqueles que receberiam a capacitação.

Ademais, visando garantir a efetividade desses processos, foi identificado que os treinamentos eram mais produtivos tanto quando oferecidos por seus pares, ou seja, outros atores da mesma área de atuação. Identificou-se também maior produtividade e maior aceitação por parte do público quando os conteúdos destes treinamentos eram mais práticos e com uma aplicação direta clara.

5.3.3 Desenvolvimento de Material Local (*local materials development*);

Projetos bem-sucedidos desenvolviam alternativas que garantiam a cada escola a autonomia para definir os materiais que iria utilizar com seus alunos e apoiavam os professores nesse processo, incentivando-os a desenvolver conteúdo específicos para melhorar a qualidade das aulas nos pontos que identificavam estar mais deficitários. Ademais, a participação dos professores, diretores e outros atores locais na construção dos conteúdos eram fundamentais.

Os autores apontam que os professores não precisam, necessariamente, criar os conteúdos a serem utilizados, pois o mero exercício de “reinventar a roda” já

era suficiente para que esses atores se sentissem parte do processo. Desse modo, a política passa a se tornar mais “internalizada” nos seus executores.

5.3.4 Massa Crítica (*critical mass*)

Para que haja implementação em nível escolar não basta que apenas um ator aceite a mudança, faz-se necessária a criação de um ambiente institucional favorável à implementação. Para tanto, a vontade de mudança deve atingir o estado de Massa Crítica, onde essa se torna coletiva, agrupando uma quantidade significativa de atores locais que defendam e entendam a importância da mudança. Ademais, ao estarem inseridos em um contexto com massa crítica os participantes sentem que podem assumir riscos sem confrontar as normas e a realidade local, caso sejam contestados sobre suas ações.

Por fim, é apontado que as redes escolares se diferenciam em suas demandas por mudança, em suas habilidades de planejar e executar planos e nas suas necessidades e em seus problemas. Em consequência dessas especificidades, os órgãos centrais devem estar aptos a experienciar diferentes problemas de implementação para a mesma classe de inovação. Portanto, é esperado que a alocação dos recursos, o timing da introdução da mudança e a expectativa por mudança devem ser igualmente diferenciadas de acordo com a realidade das variações locais.

Em complemento ao estudo apresentado, tem-se as instruções sobre como o processo de implementação deve se dar no contexto da Educação de Jovens e adultos apresentado no caderno de “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos”, de 2015 realizado pela UNESCO. Como já apresentado anteriormente, nele são expressas as ações esperadas dos Estados-membros que visem garantir uma boa política de educação para os jovens e adultos, o que implica na necessidade de uma implementação eficaz das políticas e programas.

Nesse sentido, o relatório aponta para a importância da possibilidade de adequação à realidade local nos processos de implementação da EJA ao recomendar que os mesmos sejam flexíveis, ágeis e descentralizados. Ademais, pontuam a necessidade das áreas rurais e urbanas de terem estratégias inclusivas e

sustentáveis onde cada pessoa tenha a oportunidade de aprender e participar plenamente nos processos de desenvolvimento.

No texto ainda é especificado que para realizar uma implementação eficaz de políticas e programas, essa deve ser feita por meio de monitoramento e avaliação periódica de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos. Logo, cada ente federativo responsável pela Educação de Jovens e Adultos deve:

- (a) estabelecer mecanismos e/ou estruturas que utilizam determinados critérios de qualidade e padrões, sujeitos a revisão periódica;
- (b) tomar medidas adequadas para dar seguimento aos resultados do monitoramento e avaliação;
- (c) colher e analisar dados desagregados de forma tempestiva, confiável e válida e compartilhar práticas eficazes e inovadoras em monitoramento e avaliação. (UNESCO, 2015, p. 12)

5.4 Os Sistemas Debilmente Articulados nas Escolas

Após o esclarecimento da relevância do currículo na sociedade em que ele se insere e os seus processos de normatização e implementação, passar-se-á a trabalhar como tal documento é gerido e organizado na lógica das escolas de ensino médio da EJA. Apresentando a teoria de Weick (1976) sobre “Sistemas Debilmente Articulados”, uma vez que, por conta da inexistência de um currículo específico criado para essa modalidade de ensino, faz-se necessário entender o ambiente em que a política curricular se dá de fato.

Atualmente, o instrumento normativo que direciona a elaboração dos currículos em cada escola do ensino médio de Minas Gerais é o Conteúdo Básico Comum (CBC). No documento está, assim, dividido em cada disciplina de estudo do aluno: Matemática, Português, Física Química, Biologia, História, Geografia e Educação Física.

Todavia, tal documento não fornece instruções aos professores, aos diretores e aos supervisores integrantes do corpo docente da EJA sobre como tais conteúdos devem ser adaptados para o tempo de oferta dessa modalidade (que é dividida em semestres, logo os conteúdos planejados para serem abordados ao

longo de um ano letivo para a lógica do ensino regular, devem ser passados em 6 meses na EJA) e nem sobre como o aprendizado deles deve ser construído junto ao público da mesma. Sendo assim, dada a falta de diretrizes superiores, a organização curricular do ensino médio da EJA torna-se correlacionada à organização escolar em que a mesma é realizada, fazendo com que a compreensão de como tais currículos são realizados perpassa pela compreensão das organizações escolares.

Para apresentar como os elementos dentro das organizações escolares são ligados entre si, Weick (1976) se afasta da interpretação burocrática clássica que entende as organizações como ambientes com elementos ligados por fortes e densos laços. Para o autor, na realidade das escolas o que ocorrem são ligações fluidas entre os elementos, utilizando-se, portanto, de uma metáfora que classifica essas interações como “Debilmente Articuladas”.

Nessa metáfora é transmitida a imagem de um contexto em que, apesar de dois eventos terem muita relação, cada um preserva sua própria identidade, tornando-se fracamente conectados uns aos outros. Tal imagem pode ser traduzida na realidade com o exemplo da desconexão existente entre: os dirigentes e os professores; os professores e os professores; os professores e os alunos. Ou seja, por mais que todos esses atores mencionados sejam próximos uns dos outros, cada um deles tem sua própria autonomia, possibilitando que as interações entre eles sejam demoradas e frágeis (WEICK, 1976).

As interações entre as intenções e as ações e entre os processos e os resultados também são desconexas nesse contexto, uma vez que, segundo a análise do autor, não existem racionalidade e eficiência nos trabalhos de coordenação na organização escolar. Logo, à luz deste conceito, os resultados pretendidos pelas escolas se tornam, também, fluidos e difíceis de traduzir sob o ponto de vista racional burocrático, como é ilustrado na seguinte descrição metafórica do autor

Imagine que você é tanto o juiz, o treinador, o jogador ou o torcedor em uma partida de futebol não convencional: o campo do jogo é redondo; existem vários gols espalhados ao redor do campo; as pessoas podem entrar e sair do jogo quando elas bem quiserem; elas podem jogar novas bolas no campo sempre que quiserem; elas podem dizer “esse é meu gol!” quando quiserem, quantas vezes quiserem e para quantos gols quiserem; o jogo inteiro acontece em um campo declinado e o jogo é jogado como se isso fizesse sentido.

Se agora substituirmos no exemplo diretores por juizes, professores por treinadores, alunos por jogadores e pais por torcedores e a educação pelo futebol, você terá uma ilustração igualmente estranha sobre as organizações escolares. A beleza desta figura é que ela captura diferentes realidades dentro das organizações escolares do que quando estas mesmas organizações são vistas pelas lentes da teoria burocrática (WEICK, 1976, p. 198)²

Portanto, tal teoria de Weick (1976) nos apresenta a interpretação de que a educação é uma atividade difusa, com uma tecnologia incerta. Portanto, as tentativas de preconizar objetivos e metas de forma unilateral pelos governos centrais passam a ser predestinadas ao fracasso, pois tentam traduzir as organizações em leituras racionais, enquanto na realidade as escolas não se comportam, na maioria das vezes, de forma racional burocrática.

Por fim, cabe enfatizar as recomendações de Weick (1982), que aconselha aos administradores educacionais a serem mais atentos à “cola” que une os sistemas debilmente articulados. Segundo ele, uma vez que as direções são imprevisíveis, cabe aos administradores que os mesmos saiam dos seus escritórios e dediquem um tempo “cara a cara” com os agentes das organizações escolares, para lembra-los das visões e objetivos instituídos pelo órgão central, bem como para

² Texto traduzido livremente pela autora. Texto original: “Imagine that you are either the referee, coach, player or spectator at an unconventional soccer match: the field for the game is round; there are several goals scattered haphazardly around the circular field; people can enter and leave the game whenever they want to; they can throw ball in whenever they want; they can say “that’s my goal” whenever they want to, as many times as they want to, and for as many goals as they want to; the entire game takes place on a sloped field; and the game is played as if it makes sense. If you now substitute in that example, principals for referees, teachers for coaches, students for players and parents for spectators, and schooling for soccer, you have an equally unconventional depiction of school organizations. The beauty of this depiction is that it captures different set of realities within educational organizations than are caught when these same organizations are viewed through the tenets of bureaucratic theory.”

dar assistência a esses agentes em aplicar tais visões a suas próprias atividades cotidianas.

6 O CURRÍCULO NA PRÁTICA DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA EJA EM MG

A fim de elucidar com mais clareza o modo que a gestão e a organização dos currículos de ensino médio da Educação de Jovens e Adultos são desenvolvidas em Minas Gerais, realizou-se uma pesquisa exploratória-descritiva (GIL, 2008; MARCONI E LAKATOS, 2008) a partir de uma entrevista semiestruturada. Para tanto, foram realizadas entrevistas com atores representantes de três diferentes níveis de responsabilidade existentes nesse processo.

A diferenciação hierárquica na estrutura organizacional do Estado em que esses atores se encontram fez-se necessária para a completude das análises, pois, para o presente trabalho, é de grande relevância compreender como o currículo de ensino médio da EJA se desdobra em suas diversas fases, uma vez que o mesmo não é normatizado em forma de uma política curricular padrão para todo o estado. Logo, buscou-se entender as interferências que representantes desses níveis exerciam na gestão e organização de tal documento.

O primeiro deles, em termos hierárquicos, é o da gestão administrativa realizada no órgão central do estado, que no caso da EJA se dá na Secretaria de Educação, mais especificamente na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), tendo como objetivo a observação da perspectiva técnica e decisória que norteia a política curricular no estado. Portanto, a representante desse segmento do processo nas entrevistas realizadas nesse trabalho foi a diretora da DEJA.

Já o segundo nível é o da gestão pedagógica do currículo no ambiente escolar, podendo ser de responsabilidade do(a) vice-diretor(a) ou do(a) supervisor(a), a depender da lógica de atuação dos mesmos na escola visitada. Tais entrevistas buscaram compreender as percepções e opiniões desses atores acerca das práticas curriculares que ocorrem no ambiente escolar em que atuam, bem como sobre as críticas e elogios às políticas de mesmo viés que chegam da secretaria até a escola. Os representantes desse nível nas entrevistas foram a supervisora da escola X e o vice-diretor da escola Y. Vale pontuar que não foi relevante para os fins dessa pesquisa entrevistar os diretores das escolas, pois não é comum que esses fiquem presentes no período da noite nas escolas, que é o turno em que a modalidade EJA ocorre.

Por fim, o terceiro deles é o da organização e da execução do currículo, que se dá por meio da preparação das aulas e das interações com os alunos exercidas pelos professores, buscando investigar o papel, bem como as opiniões, dos professores acerca da organização dos conteúdos contidos no currículo. Para tanto, entrevistou-se uma professora do ensino médio da EJA na escola X e um professor do ensino médio da EJA na escola Y.

O critério de seleção sobre quais escolas visitar deu-se por meio de um pedido de orientação para a gestores da diretoria Educacional da Superintendência Regional de Educação Metropolitana B. Esses gestores se propuseram a indicar escolas da rede EJA que eles interpretavam como sendo bem organizadas e possuidoras de um corpo docente engajado com o provimento de uma boa educação aos seus alunos. Portanto, dentre os nomes de escolas levantados nessa orientação, as duas primeiras que se prontificaram em realizar as entrevistas foram as escolas X e Y. As demais escolas recomendadas não foram incluídas na pesquisa por restrições de tempo para a elaboração do trabalho.

Já a escolha da SRE Metropolitana B como fonte de orientação para a escolha das escolas se deu pelo fato de que no primeiro semestre de 2018 a mesma possuía 2.194 turmas de ensino médio EJA sob sua responsabilidade, tornando-a a SRE com maior número de turmas dessa modalidade em Minas Gerais. Portanto, a combinação dessas formas de coleta de informações visou conduzir a pesquisa para um maior entendimento de como se dá a organização e gestão dos currículos no ensino médio da EJA, por todo o seu processo.

A análise das entrevistas será separada em quatro partes. A primeira delas abordará as especificidades do público; a segunda tratará sobre o processo de elaboração das políticas curriculares; a terceira discorrerá sobre a implementação e a execução do currículo e, por fim, a quarta apresentará desafios e possíveis direções apontadas pelos entrevistados para as próximas políticas curriculares do ensino médio da EJA. Todas análises foram feitas com embasamento teórico nos estudos tratados nos capítulos anteriores do presente trabalho.

6.1 O perfil dos alunos sujeitos ao currículo

Em meio a quase todas as falas dos profissionais que atuam nas escolas visitadas algum elemento que era específico da realidade do ensino médio da EJA vinha à tona. Trata-se de uma política educacional diferenciada desde a sua primeira intenção: a de oferecer educação para cidadãos fora da idade regular de ensino.

Desse fato derivam-se algumas observações levantadas pelos entrevistados, algumas delas positivas e outras desafiadoras. Sobre as positivas, destaca-se a maior responsabilidade e maturidade dos alunos que frequentam a EJA. *“Na verdade, trabalhar na EJA é muito tranquilo, porque a gente recebe alunos com mais de 18 anos, então eles já vêm com aquele propósito, com mais responsabilidade.”* (Entrevistada B, 2019)

Um professor também destacou sobre como a maturidade desses alunos torna o seu trabalho na EJA diferenciado. Ele relata que um mesmo trabalho que ele passa todo ano para os seus alunos do terceiro ano da EJA não obteve sucesso com os seus alunos do ensino regular, uma vez que era um trabalho que envolvia maior grau de liberdade para criação e os alunos mais novos não conseguiram tratá-lo com a responsabilidade necessária.

Já dentre os desafios de acolher esses alunos, tem-se o tempo que muitos deles passaram sem frequentar uma sala de aula e, conseqüentemente, a falta de costume e insegurança inicialmente evidenciada nesses estudantes. Todavia, os professores tentam elaborar estratégias próprias para reverter esse quadro, como foi explicado por uma professora entrevistada:

O meu primeiro dia de aula geralmente é de apresentação. Eu gosto que eles escrevam quais são os objetivos dele para aquele semestre, então eu acho que o aluno tem que ter um objetivo para entrar na sala de aula. E aí eu tento quebrar o clima, porque tem aluno que há mais de 10, 15 anos não frequenta a escola, aí eu quebro o clima. (Entrevistada A, 2019)

Entretanto, esse perfil de aluno de idade mais avançada não é mais o majoritário nas salas de aula da EJA, como era antes. Profissionais das duas escolas visitadas apontaram para essa recente mudança na faixa etária dos alunos que se matriculam nessa modalidade, em decorrência do processo de

“juvenilização”, já apresentado em capítulos anteriores, da educação de jovens e adultos

O tempo é muito curto e o perfil dos nossos alunos mudou, eles estão vindo mais novos. A gente não tem mais aquela visão da EJA dos alunos mais velhos, isso mudou muito (Entrevistada A, 2019)

Ademais, a presença de perfis distintos, por conta das diferenças de faixa etária, também foi apresentada como um dificultador para alcançar a disciplina na sala de aula. Outro caso em que a disciplina foi citada como uma questão problemática foi o relatado pela professora, ao contar sobre os desafios de acolher os alunos com defasagens de aprendizado vindas do ensino fundamental:

Ele deveria estar com o conteúdo mais apropriado. E eu tenho notado que isso não acontece, o aluno chega aqui no ensino médio analfabeto funcional e não dá mas para eu trabalhar alfabetização com ele. A coisa já passou [...] E para trabalhar com esse aluno numa sala que tem outros alunos com subjetividades muito diferentes é muito complicado, porque ele é lento, ele demora para ler, ele demora para escrever. Às vezes eu dedico mais meu tempo para ele e os alunos começam a conversar, então é complicado. (Entrevistada A, 2019)

Para além da problemática que envolve a aprovação de alunos que foram interpretados pela professora entrevistada como analfabetos funcionais em todo o seu percurso do ensino fundamental, que foge do objeto de estudo desse trabalho, o problema narrado pela educadora também pode ser analisado à reflexão de Bourdieu (1992) sobre como posse de capital cultural. Pois à luz dessas reflexões temos claro como a inserção desses alunos a certos contextos sociais podem favorecer, ou não, o seu desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Outra fala que evidencia o contexto de maior vulnerabilidade social desses alunos é a da professora sobre uma visita ao Circuito da Praça da Liberdade:

Tinha aluno que nunca entrou no museu, mas assim eu senti falta de um ônibus para levá-los, porque teve aluno que chegou perto de mim e falou que ia ficar muito caro para ir “eu vou ter que usar 2 ônibus para ir e 2 para voltar”. Então tem essas coisas que a gente fica medindo a água com o fubá: será que vai dar será que não vai dar? Não foram todos, mas eu acho que foi muito válido. (Entrevista A, 2019)

Já sobre um novo aspecto muito presente na realidade desses alunos, tem-se a necessidade desses de conciliar os estudos com o mundo do trabalho.

Alguns, inclusive, são demandados pelo próprio local de trabalho a concluírem o ensino básico, como relatado pela supervisora:

As pessoas precisam desse curso, porque as pessoas já estão inseridas no mercado de trabalho, né? Muitos já trabalham em supermercado, a maioria das pessoas. E precisam do diploma, então ele (o aluno) vem, chega do serviço cansado para fazer isso, entendeu? (Entrevistada B, 2019)

Todavia, apesar de todas adversidades expostas presentes nessa modalidade de ensino, a EJA se sobressai como um canal de melhoria de vida para as pessoas. Como fica exposto na seguinte fala da entrevistada B *“E eu acho que a EJA é muito importante para os nossos alunos terem sonhos, terem perspectivas, criarem uma nova realidade para eles”*. (Entrevistada B, 2019)

Porém, deve-se ressaltar que o resultado positivo esperado na EJA se relaciona a uma relação educadora humanizada desses profissionais com os seus alunos. Pois como argumenta Arroyo (2018) a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos.

Muito! Tem aluno ali que quando eu vejo que tá dormindo eu sei o porquê. Acorda 4 horas da manhã. Outros que é o mesmo extremo, uns a vida é muito difícil e outros vem só para malandrar mesmo. A gente sabe dessas coisas. (Entrevistado C, 2019)

Nesse sentido, falas como as desse entrevistado a são de extrema importância, uma vez que o retorno à escola por parte desses alunos é uma escolha, e não uma obrigação. Portanto, é preciso entender e valorizar significados dessa escolha (ARROYO, 2017), para que os alunos possam se sentir acolhidos e consigam, assim, alcançar o que a professora considera o principal avanço presenciado na EJA: *“O principal avanço é a autoestima do aluno, o aluno sai modificado. Não é em vão, ele passa a dar valor para o estudo e ele fala que entrou de um jeito e que está saindo de outro.”* (Entrevistada A, 2019)

6.2 Os desdobramentos nas escolas da política curricular

Em relação à política curricular, abordaremos inicialmente uma análise em torno da atual ausência de um documento específico que atenda como matriz curricular para o ensino médio da EJA em MG. Posteriormente, serão feitas análises

sobre como os atuais direcionamentos legais sobre como os currículos devem ser trabalhados nas escolas (como a BNCC, o CBC e a Resolução 2843/16) estão se desdobrando na prática, bem como as proximidades e divergências entre esses desdobramentos e as recomendações da UNESCO e as propostas do PNE para o currículo em questão.

Diante às entrevistas fica evidente um certo descontentamento dos agentes envolvidos com a EJA sobre a inexistência de um currículo pensado para a lógica do ensino médio. O entrevistado B demonstra essa insatisfação em sua fala sobre a falta de orientações vindas da SEE: *“Mas não vem nada, é tudo muito solto. Não se discute nada, não passam as ideias, não vêm conhecer a realidade.”* Outro relato que segue na mesma direção de crítica veio da entrevistada A:

O currículo tem muitas coisas que estão no campo das ideias, porque ele não trabalha ainda com a nossa realidade. É um currículo que não está de acordo com a nossa realidade, ele está engessado. (Entrevistada A, 2019)

Relatos dessa natureza possibilitam uma análise relacionando a situação da gestão e organização do currículo na EJA com o conceito de sistemas *loosely coupled*. Como já apresentado anteriormente nesse trabalho, em sistemas em não existem racionalidade e eficiência nos trabalhos de coordenação, ou seja, perante a inexistência de orientações bem instruídas, as rotinas e os procedimentos na ponta tonam-se muito subjetivos e sujeitos aos interesses dos atores que a praticam. Tal fato é evidenciado na fala do entrevistado D, que se diz obrigado a reduzir os conteúdos selecionados para o ensino médio para adequá-los à EJA, porém como não há instruções sobre como essa redução deve ser feita, *“a adaptação é (feita) mais por causa do tempo”* (Entrevistado D, 2019)

Assim, como argumenta Weick (1976), devido ao “fraco acoplamento” entre as intenções e ações do órgão gestor e dos atores locais, deveria ser de se esperar, ou ao menos não deveria causar estranheza aos gestores públicos, fato de a execução das políticas não acontecerem como deveriam. Como explica a gestora da DEJA *“O CBC foi pensado para o Ensino Médio Diurno e Noturno (na modalidade regular de ensino), não construindo um currículo específico para EJA”* (Entrevistada E, 2019).

Já tendo em vista as recomendações acerca de como devem ser organizadas as políticas curriculares para o ensino médio da EJA, tem-se, inicialmente, a fala da entrevistada B que explica sobre o material didático adotado atualmente: *“Olha a EJA ela tem um material próprio, um livro. Que por sinal, deixa a desejar também, que já tá aí no mercado há um tempo e não muda, né?”* (Entrevistada B, 2019).

Nesse sentido, torna-se clara a necessidade de atualização do material de acordo com novas propostas curriculares, pois, ainda como é explicado pela entrevistada B, *“o conteúdo dele é de ensino médio, mas para a EJA ele tem que ser trabalhado de uma forma diferente”*. Inclusive, na meta 10 do atual PNE a necessidade de se *“fomentar a produção de material didático”* é recorrentemente trabalhada.

Outra questão a ser analisada é a descrita pelo entrevistado D, sobre os alunos passarem muito tempo da aula copiando a matéria, segundo ele os alunos ficam *“muito preocupados em copiar o negócio que está no quadro (e) às vezes em copiar da matéria anterior que ficou para trás no caderno de alguém e não preocupados desenvolver com você ali a aula.”*

Visando combater esse tipo de apego ao conteúdo teórico, o PNE sugere como meta o estímulo a

diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas. (PNE, 2014)

Todavia, também foram levantadas iniciativas que vão de acordo com as propostas trabalhadas no capítulo de políticas curriculares. Ao relatar sobre a execução da disciplina DIM, por exemplo, a entrevistada B contou que foi realizado um trabalho com as turmas de ensino médio da EJA sobre turismo em Minas Gerais, em que, segundo ela, *“dentro dessa questão ele (o aluno) aprendeu sobre empreendedorismo, sobre economia, sobre a questão social, sobre valorização da cultura”*. Ademais, tal trabalho foi desenvolvido de maneira interdisciplinar, envolvendo todas as matérias ministradas no ensino médio. Iniciativas como essa

seguem a mesma lógica do tipo de política curricular que a UNESCO recomenda como adequadas para a EJA:

(c) Os Estados-membros devem desenvolver políticas integradas, usando conhecimento e experiência interdisciplinar e intersetorial, envolvendo políticas de educação e formação e áreas de política relacionadas, como desenvolvimento econômico, desenvolvimento de recursos humanos, trabalho, saúde, meio ambiente, justiça, agricultura e cultura. (UNESCO, 2015)

Outros relatos sobre a DIM também demonstram boas intenções e bons resultados da disciplina. Como a apresentação do entrevistado C sobre os assuntos que são tratados na disciplina, dizendo que a mesma *“trata dos problemas sociais, econômicos, comerciais e industriais, porque como aqui é uma região industrial abordamos esse tema nesse assunto”* (Entrevistado C, 2019) e a apresentação do entrevistado B que explicou a seguinte dinâmica em que a DIM funciona na escola:

Nós aqui, por exemplo, a gente trabalha muito esse projeto na aula do DIM na questão do empreendedorismo. Então a gente trabalha a diversidade, os direitos humanos, a cidadania... A gente traz pessoas para fazerem palestra nessas aulas desses assuntos. (Entrevistado C, 2019)

Essas práticas apresentadas também se aproximam de outra estratégia recomendada no documento da UNESCO sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, ao passo que nele consta a proposta de que os currículos da EJA devem buscar *“reforçar a capacidade de influenciar e lidar com as transformações em curso na economia e no mundo do trabalho”*. Ademais, essas dinâmicas didáticas ainda contemplam iniciativas que se relacionam com outra estratégia do mesmo documento, que sugere a necessidade da promoção dos direitos humanos nas práticas pedagógicas da EJA.

Por fim, é possível identificar uma consonância de estratégias entre a seguinte fala da entrevistada B *“eles gostam muito desses projetos, porque são pessoas mais velhas, mas que não tiveram isso na época de escola, então de uma certa forma é novidade. Então atrai, é um currículo diferenciado”* com alguns direcionamentos propostos pela UNESCO, como o de *“promover a resiliência entre*

jovens e adultos mais velhos” (UNESCO, 2015, pág. 9). Tais intenções pedagógicas também vão de acordo com a estratégia 11.b que aborda sobre a necessidade de:

Os Estados-membros devem desenvolver políticas inclusivas que respondam às necessidades de aprendizagem de todos os adultos, proporcionando um acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e estratégias diferenciadas, sem qualquer tipo de discriminação. (UNESCO, 2015, pág. 8)

6.3 O processo de implementação e a execução das políticas curriculares nas escolas

Um ponto sensível apontado pelos entrevistados sobre a política curricular do ensino médio na EJA é o que diz respeito ao seu processo de implementação. Para início da análise, cabe evidenciar a fala da gestora entrevistada da DEJA que explica objetivamente como se deu o processo de implementação das políticas mais recentes acerca do currículo

A capacitação não aconteceu quando implementou a Resolução 2843/16, não tinha verba. A DEJA organizou um encontro para as metropolitanas A, B, C que abordou temas sobre a DIM e DIC e o Fórum Mineiro de EJA e Fóruns Regionais. (Entrevistado E, 2019)

Assim, tendo em vista que não houve capacitações que buscassem instruir os profissionais que atuam nas escolas, passa-se a compreender as críticas como a do entrevistado B que explica como a proposta de inserção da disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho (DIM) *“caiu de paraquedas nas escolas”*. O entrevistado ainda relata que *“como eu rodo muito, conheço muitas escolas, a gente conversa com muitas pessoas e observa que cada um faz do jeito que dê pra fazer, acha que é o que tá acertando”* (Entrevistado B, 2019)

Dentre as problemáticas derivadas dessa ausência de capacitação, uma das que pode ser identificada pelas falas dos entrevistados é a falta da criação de uma massa crítica. A supervisora entrevistada narrou que após a implementação da DIM houve um período de muita frustração, dizendo que *“os professores ficaram muito revoltados, muito chateados com a situação. Agora já até amenizou, né? A gente faz o que dá para fazer.”* Nesse sentido, a falta de condições para a criação de um ambiente institucional favorável à implementação impediu o fomento de uma vontade de mudança em nível de “massa crítica”, ou seja, em um nível que uma quantidade significativa de atores que defendam e entendam a importância da mudança

O mesmo entrevistado ainda expos sua leitura sobre como interpretava o processo de implementação da disciplina DIM, dizendo que “parece que foi assim: *“vou inventar um projeto, vai chamar tal, aí quando a escola for fazer (o projeto) eu vou elaborar o projeto pra ver o que é que deu”*”. Sendo assim, é possível notar aspectos do processo narrado ao cenário de “Aprendizado Tecnológico” abordado no capítulo sobre os desafios da implementação do currículo, pois é nele que os professores, alunos e diretores se dedicam a se adaptarem às novas tecnologias, processos ou ferramentas que a política propõe implementar, mesmo que tais tecnologias, processos ou ferramentas não sejam adaptadas a esses atores. Outras falas dos entrevistados demonstram a aproximação com esse contexto descrito, como por exemplo o trabalho elaborado pelo entrevistado D:

É um trabalho livre que eu deixo eles (alunos) escolherem uma substância da química orgânica. E eles têm que apresentar aquela substância ali. Então eles realmente levam a sério e eles tem que responder perguntas, a sala que tá ouvindo tem que responder perguntas, então eles ficam prestando atenção para responder

Todavia, há de se deixar claro que, como também foi apresentado no capítulo sobre implementação, o outro cenário possível quando não se tem adaptação por parte da política a ser implementada é o de “Não Implementação”. Ou seja, os esforços para ter algum tipo de apropriação e execução da proposta política ficam sob responsabilidade dos atores locais onde essa for implementada, dando margem para que o cenário de total falta de adaptação por ambas partes ser a realidade em escolas menos estruturadas e com o corpo técnico e docente menos dedicado.

6.4 Desafios e Direções para o currículo de ensino médio na EJA em MG

Ao longo de todo o trabalho diversas questões consideradas desafiadoras para o processo de gestão e organização do currículo do ensino médio da EJA em Minas Gerais foram levantadas. Nesse subcapítulo apresentaremos mais alguns desses desafios destacados pelos entrevistados, bem como apresentaremos direções que esses atores indicaram como sendo as ideais para a busca por melhorias na gestão e organização curricular.

A primeira grande questão que permeia de algum modo todas as demais problemáticas apontadas na EJA é a carência de investimentos financeiros que a

modalidade enfrenta. Esse problema é revelado pela própria gestora da DEJA que pontuou na entrevista que *“Essa modalidade não é prioridade para o governo, significa gastos e não é incluída nas provas externas.”* (Entrevistada E, 2019)

As provas externas citadas pela gestora são as avaliações elaboradas com o intuito de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileira, como a Prova Brasil. Logo, a fala da gestora demonstra que a falta de interesse do estado em investir em melhorias para EJA perpassa pela falta de elementos que comprovem a eficácia desse investimento.

Tal contexto propicia um trato negligenciado da EJA por parte do estado, fato que acarreta a falta de esforços no sentido de aprimorar a oferta dessa política educacional. Tal problemática é percebida na ponta pela falta de especificidade das políticas que chegam nas escolas, como relatou uma professora entrevistada *“Ele (o currículo) procura atender de um modo geral, mas e a especificidade?”* (Entrevistada A, 2019)

Todavia, para além do desafio de superar a falta de investimentos, tem-se a dificuldade de definir para qual direção as mudanças que visem melhorar e tornar as políticas curriculares da EJA mais específicas devem seguir. A tarefa de delimitar quais conhecimentos devem ser legitimados no currículo já foi apresentada como desafiadora em capítulos passados quando foi exposto que para Foucault (1986), a escolha dos conteúdos não abordam apenas um conjunto de conhecimentos, mas de comportamentos posturais, quando alunos, professores e gestores os assumem como permitidos ou não permitidos no interior dos espaços das instituições educativas. Tal desafio também é colocado na fala de um dos entrevistados, quando o mesmo foi questionado sobre possíveis direções para melhoria no currículo do ensino médio da EJA:

Mas de repente não tem, porque a gente tirar um conteúdo e coloca outra coisa tem que ter um alvo para sair. E tira de repente química, química é importante. Ou tira sociologia, sociologia é importante. Então fica difícil eu adequar, porque para adequar tem que sair um, e o que que a gente tira? (Entrevistado C, 2019)

Por fim, outra questão que decorre da falta de políticas curriculares específicas para a realidade da EJA é a diferenciação de como a política educacional será passada para cada aluno, a depender dos seus educadores.

Ademais, em falas como a de um entrevistado D *“as vezes você pega um público mais evoluído e dá para desenvolver um trabalho melhor. Aí tem alguns alunos que formam melhor, com mais conhecimento, e tem outros que formam com menos conhecimento”* fica evidente como a falta de direcionamentos pensados para a lógica da EJA pode dar margem para distorções na oferta da educação, a depender do perfil do aluno que a busca.

Já sobre os direcionamentos apontados pelos entrevistados como os mais adequados para se buscar a melhoria da gestão e organização do currículo no ensino médio da EJA, foram apresentadas algumas opiniões e sugestões acerca do que pode ser feito nas próximas políticas curriculares. As primeiras delas giram em torno da necessidade de se ter um currículo flexível, o entrevistado D considera que deveria ser um documento para *“ter só como base, mas não como uma regra a ser seguida, porque cada comunidade, cada região tem a sua demanda”*. Em consonância a essa proposta, o entrevistado A acredita que a nova política curricular *“tinha que ser uma coisa mais flexível, a moda é a palavra “resiliente”, né?”*

Outras sugestões foram dadas a respeito dos conteúdos a serem abordado nesse documento. Nessa temática, a entrevistada B abordou sobre a importância de uma proposta que leu na nova BNCC para o ensino médio: *“tem uma proposta agora sobre educação emocional, inteligência emocional, sobre desenvolver isso... Isso pra EJA é um casamento perfeito, porque é o que eles precisam, dessa inteligência emocional”* (Entrevistada B, 2019)

Já o entrevistado A tratou dos tipos de conteúdos que considera mais relevantes em sua proposta educacional para a EJA. Por meio da sua experiência de sala de aula, o educador analisa *“que trabalhar leitura é mais importante do que trabalhar a gramática, que trabalhar interpretação de texto é mais importante do que trabalhar sujeito e predicado”*, logo sugere uma preferência por abordar conteúdos mais práticos e cotidianos para o público dessa modalidade. Ademais, seguindo essa mesma linha de pensamento, cabe destacar a fala da entrevistada B sobre a sua interpretação de como é o currículo da EJA:

É um currículo que você trabalha o mesmo conteúdo, não foge do que é tratado no regular, mas de uma forma mais leve, né? Você vai, por exemplo, fazer um projeto sobre cidades históricas, aí eles (alunos) fazem cartaz... (A gente) traz palestrante e eles se envolvem. Fazemos aquela coisa mais dinâmica. E ele (o aluno) vê a

história todinha do mesmo jeito. Menos conteudista e mais prático, é essa frase. (Entrevistada B, 2019)

Considera-se valido, ainda, expor uma proposta pedagógica elaborada pela entrevistada B que evidência uma sensibilidade específica aos atores que trabalham nas escolas da EJA:

Uma coisa que eu acho que o Estado deveria fazer, se eu tivesse poder para isso eu faria, é colocar o pessoal (os alunos) da EJA como monitores da educação (regular) do primeiro ao quinto ano. A gente já fez isso aqui na escola uma vez e deu muito certo. Recreio monitorado, as pessoas que não “tavam” trabalhando vinham como monitores, então eles tinham que desenvolver oficinas. (Entrevistada B, 2019)

Práticas desse tipo demonstram um nível de integração entre a escola e os seus alunos muito positivos para ambos, pois compreendendo o perfil e a realidade dos seus alunos a escola torna-se capaz de introduzi-los à comunidade escolar de modo a usufruir das suas particularidades. Na outra via, os alunos ao serem integrados à lógica da escola sentem-se parte importante do processo educacional e assim validam a experiência de voltar à escola. Portanto, é compreendida no presente trabalho a importância de, para além de se conhecer, mas de se valorizar as especificidades dos alunos do ensino médio da EJA desde a gestão e a organização até às práticas curriculares dessa modalidade de ensino.

Assim, cabe retomar o fato de que um dos critérios de escolha das escolas visitadas foi o do nível de engajamento dos atores que compunham o corpo docente das mesmas. Logo, tornou-se evidente para a autora do presente trabalho que todas as práticas pedagógicas bem-sucedidas desenvolvidas em ambas escolas só se tornaram realidade por conta dos ideais, princípios e motivações pessoais desses atores.

O esforço de todos os atores entrevistados nas escolas em conhecer quem são os indivíduos que estão buscando retomar os estudos foi algo identificado como muito relevante para a garantia do aprendizado desses alunos. Pois ao buscarem compreender as razões que levaram esses cidadãos a voltar a escola, os entrevistados aproximaram os conteúdos que lecionavam às expectativas e aos anseios do seu público.

Entretanto, mesmo nos ambientes escolares de funcionamento tidos como exemplar, as políticas curriculares desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação foram apontadas como pouco delimitadas e confusas. Ademais, a ausência de uma matriz curricular voltada especificamente para o tempo e o perfil da EJA também foi levantada como um dificultador dos processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Nesse sentido, ainda cabe tratar sobre as pontuações da diretora da DEJA, pois a mesma apontou para o reconhecimento da necessidade e relevância da elaboração de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos, bem como revelou-se insatisfeita com a forma com que a política que acrescenta a matéria DIM nas grades curriculares do ensino médio foi implementada nas escolas. Logo, há um reconhecimento consensual em todos os níveis do processo de organização e gestão do currículo que atualmente o ensino médio da EJA é tratado de forma negligenciada.

Por fim, tendo em vista todos aspectos discutidos sobre como a gestão e a organização do currículo no ensino médio da educação de jovens e adultos em minas gerais, torna-se claro para a pesquisa a necessidade de melhorias na normatização e na implementação das políticas curriculares que visam atender o público dessa modalidade. Pois, ao passo que o currículo só desempenha sua função social no momento do seu exercício em sala de aula, a existência de políticas que abrem margem para toda discricionariedade evidenciada nas escolas visitadas acaba por abandonar os alunos que não encontram em seus percursos escolares professores com o comprometimento similar ao dos entrevistados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se propôs inicialmente a analisar como se dá o processo de organização e gestão do currículo no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as diversidades e especificidades apresentadas pelo público que a EJA atende. Tal modalidade de ensino necessita de ser observada com um olhar atento às suas características particulares, pois além daquelas que são intrínsecas à sua forma de oferta, como a compactação do ano letivo em um semestre, são percebíveis na EJA diversas peculiaridades que a diferenciam da educação regular geralmente estudada.

Sendo assim, optou-se por selecionar a organização e gestão do currículo como objeto a ser investigado no estudo, por se tratar de um elemento central no processo educativo e que, na lógica atual do estado de Minas Gerais, é proposto por uma matriz curricular única (o CBC) sem distinções para a sua aplicação na educação básica regular e para a sua execução na modalidade EJA de ensino. A partir desta compreensão, tem-se o ponto de partida que inspira e motiva a pesquisa realizada.

A recuperação histórica do processo de oferta educacional pública e universalizada no país nos permite diagnosticar a existência de uma dívida social do estado para com uma parte significativa de cidadãos, ao passo que esses tiveram sua garantia constitucional por educação impossibilitado enquanto encontravam-se inseridos da faixa etária de direito, por uma série de questões. Ademais, buscou-se levantar alguns entendimentos sobre como certos contextos sociais marginalizados dificultam a recuperação individual desses cidadãos, uma vez que as instituições de ensino, como aponta Bourdieu (1975), por meio uma ação pedagógica reprodutora de uma cultura dominante, acabam por assegurar a manutenção de uma violência simbólica que distancia e exclui determinados grupos sociais.

Tendo reconhecido a existência de uma responsabilidade de se sanar os danos provocado pelo problemático processo de oferta educacional que recai sobre o estado, passou-se a levantar quais são os atuais aparatos legais que buscam enfrentar essa questão. Nesse sentido, foram levantadas as garantias à educação para jovens e adultos contidas na Constituição Federal de 88, na Lei Federal de Diretrizes Básicas para Educação (LDB, Lei 9.394/96) e na Lei nº 13.005 de 2014.

Em atenção específica ao objeto trabalhado na pesquisa, o currículo, foram expostos quais são os mecanismos e as ferramentas institucionais que fundamentam a normatização do seu conteúdo. Perpassando inicialmente pela nova BNCC do ensino médio, que não dá diretrizes para a organização curricular da EJA, e por Resoluções, Pareceres e Portarias do MEC e da SEE que se empenham em direcionar como a política curricular do ensino médio da EJA deve se dar em Minas Gerais.

Nos capítulos teóricos posteriores, buscou-se esclarecer alguns entendimentos acadêmicos acerca do processo de organização e gestão de currículos. Para tanto, em um primeiro momento foi tratada a relevância social do currículo, por meio da ideia de Foucault (1990) de que esse é um dos instrumentos que fazem parte da “economia política” de verdade e poder determinada por cada sociedade, em que os conteúdos nele inseridos passam a ser socialmente legitimados e, portanto, convertidos ao “estatuto de verdade”.

Já pensando no caso particular da organização e gestão curricular no ensino médio da EJA, tratou-se, primeiramente, sobre a existência de sistemas debilmente articulados (WEICK, 1976), ao passo que a dificuldade de se traduzir os objetivos das escolas leva os governos a agirem motivados por objetivos e metas unilateralmente desenvolvidas inócuas. Portanto, passaram a ser abordadas direções que seriam capazes de interferir positivamente no contexto das influências do ciclo contínuo de políticas educacionais (BALL, 1998; BALL; BOWE, 1998), sendo elas a as contidas no caderno de Recomendações sobre aprendizagem e educação de adultos da UNESCO e na meta 10 do PNE, por ambas tratarem de propostas pensadas exclusivamente para a melhoria na oferta de ensino para jovens e adultos.

A fase de implementação das políticas públicas determina grande parte da eficácia e sucesso da sua proposta, logo, também buscou-se entender os desafios que são enfrentados nesse processo por meio das teorias de Berman e McLaughlin (1975) acerca do conceito de “Adaptação Mútua”. Uma vez que esse estágio de adaptação mútua é apontado pelos autores como o cenário ideal de implementação, pois nele são presenciados esforços para adaptação das políticas tanto por parte dos atores locais, que se adaptam para executar a política nas

escolas, como pelo órgão central, que elabora a política de forma adaptada à realidade das escolas.

Assim, embasando-se nessas interpretações teóricas sobre as políticas curriculares, o presente trabalho, por meio de entrevistas com atores participantes do processo de gestão e organização do currículo do ensino médio da EJA em Minas Gerais, cumpriu o seu objetivo de analisar como esse processo é realizado, bem como evidenciou o modo em que as especificidades dessa modalidade são- e não são- abordadas nele.

É evidente a negligência estadual para com a educação de jovens e adultos, que para além de não elaborar uma matriz curricular pensada no tempo, perfil e necessidades particulares da EJA, também não se dedica na implementação das políticas que tentam sanar essa defasagem promovida pela ausência do currículo, como é o caso da Resolução 2843/16. A DIM, que se propunha a tornar a oferta do ensino médio da EJA mais adequada às demandas dos seus alunos, acabou perpetuando a lógica dos sistemas debilmente articulados, pois pela sua falta de uma “cola instrucional” forte, dão margem para a existência de um grande grau de arbitrariedade por parte dos agentes que atuam nas escolas (WEICK, 1976).

Ainda que tenham sido coletadas excelentes iniciativas pedagógicas em meio às entrevistas, há de se pontuar que todas elas partiram de qualidades pessoais dos professores e demais agentes que as aplicaram. Diante tal fato existe a interpretação positiva, de que a flexibilização das matrizes curriculares é algo essencial para EJA, uma vez que permite que a mesma se adeque às particularidades e necessidades locais de cada escola, culminando em um cenário de Aprendizado Tecnológico (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1975). Bem como também há a interpretação negativa, de que por se tratar de iniciativas que não são normatizadas em forma de conduta pedagógica planejada para todas escolas estaduais, pode haver ambientes escolares em que essas iniciativas não ocorram, ou ocorram de forma insatisfatória, por falta de pessoal engajado a promovê-las, se findando em um cenário de Não Implementação (BERMAN; MCLAUGHLIN, 1975).

A diversidade de perfis de alunos existentes na EJA também é outro assunto a ser destacado, pois nenhuma política educacional voltada para essa modalidade de ensino que não se dedicar a compreender quem são esses alunos

não será bem-sucedida. Devem ser pensados considerados como figuras protagonistas no processo de gestão e organização do currículo: os jovens advindos do processo de “juvenilização” da EJA, os jovens-adultos que buscam ter um diploma de ensino médio completo, os trabalhadores que querem ascender por meio da educação no mercado de trabalho, as mães que só conseguiram voltar para escola depois do crescimento dos filhos, os indivíduos que querem se reinserir na sociedade de uma forma mais digna e etc. Para tanto, cabe aos responsáveis pela elaboração de políticas voltadas para esse público, conhecê-lo em sua vasta possibilidade de composição.

Sendo assim, conclui-se que o processo de organização e gestão do currículo no ensino médio da EJA merece tomar mais a atenção dos gestores da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, tendo em vista a importância de ter-se uma política curricular que consiga acolher e atender de maneira adaptada o público jovem, adulto e idoso em suas trajetórias educacionais. A perpetuação de ambientes escolares que segregam esses estudantes, por não tratarem de conteúdos que lhes dizem respeito, é algo que não pode ser permitido. Como afirma Arroyo, professor Ph.D. em educação e dedicado às causas da educação de jovens e adultos:

Para entender os significados políticos coletivos de volta à escola será necessário entender os significados políticos da condição de segregados pela escola sem diploma escolar e, logo, sem direito ao trabalho, a uma vida justa. Questões que esses jovens-adultos trabalhadores, negados no direito ao trabalho e ao viver justo levam ao repensar ético-político da pedagogia e da cultura escolar para superar essas antiéticas segregações que nosso sistema escolar teima em manter. (...) Esses jovens-adultos chegam de vivências de percursos escolares de segregação desumanizadores. Como não repetir os percursos segregadores? (ARROYO, 2018, p. 71)

Como não repetir os percursos segregadores? Assim, finaliza-se esse trabalho, que não esgota as pautas a serem discutidas acerca da busca por melhorias no provimento da educação de jovens e adultos, pois não aborda outras relevantes questões problemáticas avistadas na realidade das escolas. Incentiva-se a busca por maiores pesquisas sobre o funcionamento do ensino médio da EJA em MG, que visem diagnosticar e analisar problemas aqui levantados como a entrada de alunos interpretados pelos entrevistados do trabalho como analfabetos funcionais nessa etapa de ensino, como as defasagens e as descontextualizações encontradas

nos materiais didáticos da modalidade, como a falta de capacitações para os professores e outras diversas formas em que o estado não está atendendo às necessidades da educação de jovens e adultos em sua totalidade.

São diversos desafios ainda a serem superados, mas diante de tudo aprendido ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que o primeiro passo a ser tomado por parte da Secretaria de Educação de Minas Gerais em busca dessas superações é o de reconhecer e validar a educação de jovens e adultos como uma modalidade de grande importância social, de modo a voltar maior atenção e esforço para o provimento da mesma, sem tratá-la meramente como uma “subcategoria” da educação. Ademais, é necessário que esse maior destaque e inclusão da EJA nas pautas sobre a educação no estado sejam feitas de modo a não perder de vista que, ainda que igualmente importante, a educação de jovens e adultos tem diversas diferenciações e necessidades particulares ao seu modo de funcionamento em comparação à educação regular.

Logo, destaca-se o modo em que a elaboração de um currículo voltado para o atendimento das necessidades, especificidades e possibilidades da EJA seria um avanço com uma série de desdobramentos positivos na logística do provimento da educação de jovens e adultos em Minas Gerais. Ainda que o presente trabalho não seja capaz de instruir com totalidade sobre como o desenvolvimento desse novo currículo deve se dar, o mesmo pretende deixar claro que a organização e a gestão do currículo no ensino médio da EJA em Minas Gerais atualmente possui diversas omissões para com as vivências e particularidades do público da EJA. Assim, tendo em vista as suas limitações o trabalho busca, ao menos, a levantar questões sobre como a educação deve garantir o rompimento da repetição dos percursos segregadores que ainda não são tratadas com a importância necessária, mas que devem ser norteadoras para os atores que se dedicarem a atuar no processo de organização e gestão do currículo do ensino médio da EJA em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis- RJ. Vozes, 2017
- BERMAN, Paul & McLaughlin, Milbrey W. Macro and Micro Implementation. California: The Rand Corporation. 1975.
- BERMAN, Paul. The Study of Micro and Macro Implementation of Social Policy. Mimeo. 1978.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papiрус, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Brasília, D. O. U de 12/11/2009, p. 8.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11 de 09 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 09/06/00. Seção 1e, p.15
- CÂMARA DOS DEPUTADOS , Histórico.. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Acesso em: 13 abril 2019
- de CASTRO, Jorge Abraão Evolução e desigualdade na educação brasileira, Educ. Soc. vol.30 no.108 Campinas Oct. 2009

de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Rev. latino-am. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. CONHECIMENTO, INTERESSE E PODER NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006

FAZZI, J. L. Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, Diário do Alfabetizador, 2007. P. 34-45

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

Kalchik, S. & oertle, K. M. (2010). The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. TRANSITION HIGHLIGHTS. Office of Community College Research and Leadership, Issue 2.

MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. Fundamentos de metodologia científica. 6a Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MCLAREM, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977

MEC, Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 02 março 2019.

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 03/11/2018 .

MELUCCI, ALBERTO. Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Trad.: Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 374p.

MINAS GERAIS, LEI 23.197, de 26 de dezembro de 2018 Imprensa Oficial

MORGADO, J. C., FERNANDES, P., MOURAZ A., Atlas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Instituto Politécnico da Guarda, 2011. p.155

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35.

O OBSERVATÓRIO. **Todos pela educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 27 novembro 2018

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados. vol.5, no.12. São Paulo Maio/Agosto 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

SACRISTAN, Gimeno - Poderes Instables em educación. Madrid: Ediciones Morata S L, 1998

SARAIVA, COSTA, RIANI, ASSIS, A. B. J. M. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI): 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resoluções. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/legislacao>>. Acesso em: 10/11/2018.

UNESCO. Recomendação sobre aprendizagem e educação. 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/recommendation-on-adult-learning-and-education-2015-in-port/>>

WEICK, Karl E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, Volume 21, Issue (Mar. 1976).

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevistados A e C

1. Há quanto tempo você trabalha com EJA? E nesta escola?
2. Como você avalia o desenvolvimento da EJA nesta escola?
 - 2.1. Você se sente próximo dos seus alunos? Conhece a realidade deles?
3. Você poderia citar dois dos principais avanços e dois dos principais problemas que você encontra para desenvolver as atividades de EJA nesta escola? Você acha que são comuns aos demais professores?
4. Como você faz para adaptar o currículo e o material didático para os jovens e adultos? Ou você não acha necessário?
5. Você acha que a grade curricular atual prioriza algum tipo de conhecimento? Se sim, qual? Você concorda com este tipo de prioridade?
6. Você considera a grade curricular atual adequada para a EJA?
7. Do seu ponto de vista, seria necessário pensar em orientações curriculares mais específicas para a EJA? Em que direção? você poderia dar exemplos?

Entrevistados B e D

1. Como você avalia o desenvolvimento da EJA na sua escola?
2. Você poderia citar dois dos principais avanços dois dos principais problemas para a EJA nesta escola? Você acha que são comuns a outras escolas?
3. Como é realizada, atualmente, a organização do currículo do ensino médio para as escolas que atendem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos?
4. Como ocorreu o processo de implementação das atuais políticas curriculares vindas do órgão central? Os atores da escola foram preparados e acompanhados nesse processo?
5. Você se sente atuante no processo de organização e gestão do currículo?

6. Você considera que a organização atual do currículo atende bem às demandas da EJA?

Entrevistada E:

1. As especificidades do público da EJA foram pensadas no processo de elaboração do Conteúdo Básico Comum de Minas? Se sim, como? Se não, por quê?
2. Você tem conhecimento de como o currículo é apropriado e operacionalizado e adaptado na EJA, dadas as especificidades do público e sua heterogeneidade?
3. Houve alguma capacitação para os diretores e professores sobre como implementar e aplicar o conteúdo básico comum de Minas Gerais nas escolas de EJA? E para a implementação da disciplina DIM? Quais outras iniciativas de formação específicas para a EJA foram planejadas ou implementadas?
4. Como a Educação de Jovens e Adultos está sendo pensada no atual contexto de elaboração de um novo currículo, dado a aprovação da nova BNCC para o ensino médio? Ou, se não está, por quê?
5. Qual é a sua opinião sobre a meta do Plano Nacional de Educação de 2014 que propõe estímulos para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenham oportunidade de também cursar, de forma integrada, a Educação Profissional?
6. Você considera relevante convocar atores da área de EJA para integrarem o processo de elaboração do novo currículo? Se sim, de que modo?

APÊNDICE B- LISTA DE ENTEVISTADOS

Entrevistada A- Professora de língua portuguesa do ensino médio na escola X

Entrevistada B- Supervisora responsável pelo turno noturno na escola X

Entrevistado C- Professor de química do ensino médio na escola Y

Entrevistado D- Vice-diretor responsável pelo turno noturno na escola Y

Entrevistada E- Gestora da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA)