

Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação

HUGO HENRIQUE ALVES ROCHA

**Parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA em
Belo Horizonte: implicações no trabalho docente**

Belo Horizonte

2016

Universidade do Estado de Minas Gerais

Faculdade de Educação

HUGO HENRIQUE ALVES ROCHA

**Parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA em
Belo Horizonte: implicações no trabalho docente**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Formação Humana, do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ferreira Godinho

Agência Financiadora: CAPES

Belo Horizonte

2016

Universidade do Estado de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Dissertação sobre **Parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA em Belo Horizonte**: implicações no trabalho docente, de autoria do mestrando Hugo Henrique Alves Rocha, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª Gilvanice Barbosa da Silva Musial (ORIENTADORA)

Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof^ª. Dr^ª Ana Cláudia Ferreira Godinho (CO-ORIENTADORA)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof^ª. Dr^ª Aline Lemos da Cunha della Libera (SUPLENTE)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Catharina Mesquita de Noronha (SUPLENTE)

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Belo Horizonte

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Alves da Rocha e Maria Alves da Rocha, pelos valores que me ensinaram e por terem me dado a oportunidade de estudar.

À Yonara, querida esposa e companheira. Agradeço sua presença em minha vida e a paciência infinita que demonstrou durante todo o tempo do mestrado. Sem o seu apoio, sem o seu carinho, essa dissertação não seria possível.

À Gilvanice e à Ana, orientadoras competentes e dedicadas, que souberam dar asas, mas também trazer para o chão quando necessário. Agradeço por todo o aprendizado que me proporcionaram durante nossa convivência. Espero que a amizade e a parceria possam continuar e crescer cada vez mais.

Aos membros da banca, José Eustáquio e Leôncio Soares. A contribuição de vocês para a pesquisa e para o aprendizado do pesquisador tem sido inestimável.

Ao amigo Paulo, companheiro de tantas batalhas e tantas celebrações. Meu irmão, obrigado por tudo. Paz, amor e saúde para você, para a Lorena e para a criança por vir.

À Sofia e ao Raul, que gentilmente concordaram em participar da pesquisa, trazendo um material riquíssimo para nossas reflexões. Peço desculpas pelos incômodos, e espero ter contribuído pelo menos um pouco para as reflexões de vocês sobre nosso trabalho docente.

À Helena, mulher forte e batalhadora que não desiste de sua comunidade. Agradeço pela participação na pesquisa e por ter tido a oportunidade de conhecer-te.

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as implicações das parcerias entre Estado e sociedade civil no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, nas chamadas “Turmas Externas de EJA”, da Prefeitura de Belo Horizonte. Tais turmas funcionam em espaços cedidos por organizações da sociedade civil, como associações comunitárias, religiosas, instituições de longa permanência, centros de comércio popular, entre outros. O campo empírico da pesquisa foi composto por duas turmas externas, abrigadas em espaços cedidos pela igreja católica, e seus respectivos professores. A hipótese principal era de que o trabalho docente passa por modificações importantes nesses espaços, em função das interações com atores diferentes daqueles habitualmente encontrados nas escolas. A geração dos dados foi dividida em dois momentos. No primeiro, os(as) professores(as) responderam a um questionário com perguntas objetivas de caráter mais geral. No segundo momento, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as). Outro elemento importante foi a análise de documentos pertinentes à EJA e ao trabalho docente, nos âmbitos nacional e municipal. Os referenciais teóricos que embasaram as análises das relações mais gerais entre o Estado e a sociedade civil foram buscados na ciência política, buscando dialogar com a produção acadêmica do campo das políticas públicas de EJA. Para a análise do trabalho docente, uma referência importante foi o conceito de trabalho docente como profissão de interações humanas, de Tardif e Lessard (2013). A partir da incursão na história da EJA no Brasil, constatou-se que a sociedade civil sempre teve uma forte presença nesse campo, seja de forma independente ou em parceria com o Estado. Em Belo Horizonte, alguns programas como o PET e o Projeto EJA-BH se utilizaram do expediente das parcerias. Para o trabalho docente na EJA, as parcerias tem significado: a contratação de professores(as) pouco qualificados; a precarização dos vínculos de trabalho; dificuldades de identificação dos(as) professores(as) com a modalidade. Nas Turmas Externas, os(as) professores assumem funções desempenhadas nas escolas por outros profissionais, o que atua no sentido da intensificação do trabalho. Por outro lado, a aproximação com as comunidades e sua organização nos espaços propicia encontros que podem enriquecer as práticas pedagógicas e ainda potencializar a organização das comunidades para a solução de problemas coletivos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho Docente; Políticas Públicas de EJA.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implications of partnerships between state and civil society in teaching in the Youth and Adult Education, in the Municipality of Belo Horizonte. Such groups operate in areas ceded by civil society organizations such as community associations, religious associations, long-stay institutions, popular shopping centers, among others. The empirical field research consisted of two external classes, housed in spaces donated by the Catholic Church, and their teachers. The main hypothesis was that the teaching work undergoes significant changes in these areas, due to interactions with different actors of those usually found in schools. The output data is divided into two parts. In the first, the teachers answered a questionnaire with more general objective questions. In the second phase, semi-structured interviews were conducted with the teachers. Another important element was the analysis of relevant documents to the Young and Adult Education and teaching work, at the national and municipal levels. The theoretical framework that supported the analysis of the general relations between the State and civil society were sought in political science, seeking dialogue with the academic production of the field of Young and Adult Education public policies. For the analysis of teaching, an important reference was the concept of teaching work as a profession of human interactions, of Tardiff and Lessard (2013). From the raid in the history of adult education in Brazil, it was found that civil society has always had a strong presence in this field, either independently or in partnership with the state. In Belo Horizonte, some programs such as PET and EJA-BH Project is used the expedient of partnerships. For teaching in adult education, partnerships have meaning: the hiring of low-skilled teachers; the precariousness of work contracts; identification difficulties. In the external classes, teachers assume functions performed in schools by other professionals, which acts to intensifying work. On the other hand, the closer presence of communities and their organizations in the educational spaces provides meetings that can enrich teaching practices and further enhance the organization of communities to solve collective problems.

Keywords: Youth and Adult Education; Teaching Work; Young and Adults public policies; External classes of Young and Adult Education in the city of Belo Horizonte.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CERSAM - Centro de Referência em Saúde Mental

CME - Conselho Municipal de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CPC - Centro Popular de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRAS - Centro de Referência em Assistência Social

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA-BEM/BH – Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Público

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GCPF - Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MNCA - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização Não Governamental

OSC – Organização da Sociedade Civil

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PET – Programa de Educação de Trabalhadores

PLANFOR - Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNQ – Programa Nacional de Qualificação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

RENEC - Rede Nacional de Emissoras Católicas

RME-BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

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

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros:

Quadro 1 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil - 2004/2014 (em %) 61

Quadro 2. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, no município de Belo Horizonte (em %)65

Figuras:

Figura 1 – Localização das turmas pesquisadas 83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
A REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....	17
AS PESQUISAS ENTRE 1986 E 1998.....	17
AS PESQUISAS ENTRE 1998 – 2008	21
AS PESQUISAS RECENTES E A BIBLIOGRAFIA SOBRE AS TURMAS EXTERNAS.....	23
A ESCOLHA DO OBJETO E A CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA.....	29
OBJETIVO GERAL.....	31
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
PERCURSO METODOLÓGICO	31
1 - AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NA OFERTA DE EJA .	36
1.1 - BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA POLÍTICA	36
1.2 - O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES DA MODERNIDADE NA PERIFERIA DO CAPITALISMO	40
2 - AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA HISTÓRIA DA EJA: CONVÊNIOS E PARCERIAS.....	46
2.1 - PARCERIAS E CONVÊNIOS: DA REVOLUÇÃO DE 1930 AO MOBRL	46
2.2 - A NOVA REPÚBLICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TERMO “PARCERIA”	52
2.3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PARCERIAS NA HISTÓRIA DA EJA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	62
3 - AS TURMAS EXTERNAS DE EJA DA RME-BH: ANTECEDENTES, CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONFIGURAÇÃO ATUAL	65
3.1 - A EJA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS TURMAS EXTERNAS	66
3.2 - O PROJETO EJA-BH E A CRIAÇÃO DAS TURMAS EXTERNAS	71
3.3 - POLÍTICAS RECENTES DE EJA NA RME-BH	73
4 - VISÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS TURMAS EXTERNAS	82
4.1 - AS TURMAS EXTERNAS PESQUISADAS	82
4.2 - A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NAS TURMAS EXTERNAS: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS	91
4.3 - PROFESSORES(AS): BIOGRAFIA, FORMAÇÃO INICIAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	94

4.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO	105
4.4.1 - JORNADA DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO	105
4.4.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA	111
4.4.3 - AVALIAÇÕES SISTÊMICAS	114
4.4.4 – UNIDOCÊNCIA	116
4.4.5 - ESCOLAS, ESPAÇOS PARCEIROS E COMUNIDADES	117
4.5 - OS(AS) EDUCANDOS(AS) NA VISÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)	124
4.6 - A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO, O MATERIAL PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS	128
4.7 - A SAÍDA DE RAUL	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, possui uma história marcada por tensões de diversas ordens: econômicas, políticas, culturais. Esta característica decorre dos interesses menos consensuais que giram em torno de seus objetivos, quando comparada à escolarização de crianças e adolescentes. O Estado brasileiro, ainda que tenha desempenhado o papel de indutor das políticas, nunca assumiu a educação dos jovens e adultos populares como prioridade. Por décadas, se limitou a realizar campanhas de alfabetização de caráter aligeirado e distante das necessidades e especificidades dos(as) educandos(as). Ocupando o vácuo deixado pelo Estado, diversos agentes da sociedade se envolveram neste campo, como sindicatos, partidos, associações comunitárias, igrejas, empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs), configurando a EJA como “campo aberto a diversas sementeiras” (ARROYO, 2006b, p. 19). Ainda que esta característica seja vista por alguns como marca de amadorismo e improvisação, o autor destaca a riqueza de experiências políticas e pedagógicas gestadas por sementeiras tão distintas.

A riqueza da história da EJA no Brasil despertou minha atenção para a modalidade. Durante o curso de graduação em geografia, pude atuar como educador em alguns projetos comunitários de EJA e também me envolver em pesquisas acadêmicas sobre o tema. As reflexões desenvolvidas nesses diferentes espaços culminaram na realização de uma monografia de conclusão de curso (2007), na qual procurei investigar algumas experiências de educação de jovens e adultos, ligadas a sindicatos de trabalhadores de Belo Horizonte. Naquele momento, pude ter noção dos diversos atores envolvidos na EJA, e como os sindicatos se relacionavam com o Estado e suas políticas de educação. Pude perceber também que a EJA não estava circunscrita apenas às escolas. Diversos espaços podiam abrigar projetos e experiências, condicionando as práticas educativas neles desenvolvidas.

No início de minha atividade profissional, atuei como professor do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, em escolas públicas das redes municipais de Contagem e Belo Horizonte. Nesse último município, acabei por me reencontrar com a EJA, de forma um tanto quanto inesperada. Ao final do ano de 2011, perdi a vaga na escola em que estava atuando, em função do encerramento da oferta de Ensino Médio pelo município e consequente fechamento de turmas. No ano seguinte, no momento da escolha de vagas para

os(as) professores(as) “excedentes”, após uma série de contratemplos, fui até a Secretaria de Educação de Belo Horizonte (SMED) e me deparei com algumas folhas grampeadas, esquecidas num canto da mesa da funcionária que me atendia, intituladas “vagas na EJA”. Pedi para olhá-las, pois tinha vontade de voltar a atuar na modalidade. Naquelas folhas esquecidas, sequer cogitadas pela funcionária como opção (já que a prefeitura, naquele momento, não lotava novos profissionais na EJA), identifiquei o nome de uma escola localizada num bairro próximo à minha residência. Sem hesitar, pedi para trabalhar lá, solicitação que foi prontamente atendida, sem qualquer questionamento sobre minha formação para atuar na EJA. Chamava a atenção apenas o fato de que a turma funcionava no turno da tarde, algo pouco comum para classes de EJA.

Ao chegar à escola, nova surpresa: a turma para a qual eu havia sido designado não funcionava no prédio da escola, sequer ficava no mesmo bairro. Soube então que desenvolveria o trabalho numa “Turma Externa”, abrigada numa igreja católica. Fui informado também de que seria o único professor (unidocência) e que a turma era composta por estudantes com experiências escolares prévias variadas. Mesmo sem experiência em alfabetização de adultos, decidi encarar o desafio, pois a vontade de voltar a atuar na EJA era muito grande. Mais uma vez fui surpreendido, quando encontrei pela primeira vez com os educandos, ou melhor, educandas: a turma era composta inteiramente por mulheres, com idades entre 50 e 80 anos. No início, muitas foram as dificuldades: a especificidade do público, a heterogeneidade das experiências anteriores de vida e escolarização de cada educanda, a adaptação curricular, a precariedade do espaço e da materialidade. Entretanto, ainda no primeiro ano de atuação, pudemos desenvolver algumas práticas que se mostraram eficazes, do ponto de vista da alfabetização e letramento das educandas¹. No segundo ano (2013), construímos um currículo que abandonava a divisão entre disciplinas e se pautava por eixos temáticos, buscando o aprofundamento na apropriação da experiência freireana.

Antes da experiência descrita, desconhecia a existência de turmas de EJA em espaços não escolares na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH). A partir daí, tomei

¹ Segundo Soares (2005), o conceito de letramento se aproxima do conceito de alfabetismo funcional. Em ambos “[...] está presente o conceito de que a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) — o que se poderia denominar alfabetização, em sentido restrito — e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a alfabetização (ou alfabetismo) funcional, o letramento. Esses dois processos são indissociáveis — não se trata de primeiro aprender a ler e a escrever para só depois usar a leitura e a escrita, mas aprende-se a ler e a escrever por meio do uso da leitura e da escrita em práticas reais de interação com a escrita (SOARES, 2005, p. 93).

conhecimento de que havia cerca de 150 Turmas Externas, nos mais variados espaços, e que a prefeitura realizava parcerias com organizações da sociedade civil e órgãos estatais para abertura e manutenção das mesmas. Tratava-se do Projeto EJA-BH, criado em 2004.

A (re)construção dessas memórias tem como finalidade dar uma noção do caminho percorrido como educador de jovens e adultos até a escolha do objeto e dos objetivos da pesquisa ora empreendida e, ao mesmo tempo, oferecer ao(à) leitor(a) algumas reflexões iniciais sobre esse objeto. Durante minha experiência na Turma Externa, percebi pontos positivos e negativos. Em conversas com as educandas, ao longo dos dois anos de permanência na turma, muitas vezes ficaram explícitos os motivos pelos quais elas preferiam estar ali a estar em um espaço escolar. Muitas haviam passado por experiências frustrantes de escolarização, seja na infância ou mais tarde, na EJA. Queixavam-se dos ritmos, definidos de acordo com as especificidades dos(as) educandos(as) mais jovens e também do comportamento destes últimos durante as aulas; da “falta de paciência” dos(as) educadores(as) com os mais idosos; da distância entre a moradia e a escola; das dificuldades do período noturno; entre outras. Por outro lado, para os(as) educadores(as), havia grande possibilidade de experimentação e liberdade na definição de currículos, em consonância com a Proposta Pedagógica do Projeto EJA-BH². A proximidade com outros espaços importantes para a comunidade (escolas, praças, posto de saúde, centro de referência em assistência social, associação de moradores etc.) possibilitava a integração de atividades, como a participação em cursos de artesanato, aulas de ginástica, práticas de promoção da saúde, e reuniões para debate de questões ligadas aos problemas de infraestrutura, segurança e meio ambiente da região.

Entretanto, a estrutura e as condições materiais do trabalho docente tinham muitos problemas: a classe funcionava numa espécie de anexo da igreja, usado para os mais diversos

² Na Proposta político-pedagógica do Projeto EJA-BH, há uma crítica à lógica escolar centrada no trabalho baseado em disciplinas. Propõe-se a Cultura como eixo norteador do Projeto, que deve perpassar as seguintes Dimensões Formadoras: Trabalho; Diversidade nas Relações Sociais; Formação Cidadã; Tempo e Memória; Espaço e Cidade; Linguagens; Corporeidade; e Expressões Artísticas. Entretanto, para atender ao disposto na LDB 9394/96, em relação à base nacional comum do currículo, há uma seção na Proposta Curricular dedicada aos objetivos gerais das disciplinas tradicionais (arte, ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática, educação física e língua estrangeira moderna). Isso gerava certa confusão em educadores, coordenadores e acompanhantes de turma, que muitas vezes exigiam o cumprimento de carga horária específica para cada disciplina, o que acabava por dificultar o trabalho por projetos e, muitas vezes determinava, ou a aproximação do currículo àquele praticado no ensino fundamental de crianças e adolescentes, ou a alteração, nos registros, da descrição dos projetos desenvolvidos. O fim do Projeto e a vinculação das turmas externas à escolas próximas parece ter acentuado essas tendências, como será discutido a partir da revisão bibliográfica e também no capítulo dois.

fins, como cozinha nos dias de eventos religiosos, depósito de materiais diversos, sala de catecismo e reunião; apesar de ampla, a área com visibilidade para o quadro negro era reduzida, pois a iluminação não era suficiente; o piso era escorregadio e, nos dias de chuva, apareciam inúmeras goteiras, potencializando o risco de acidentes; o mobiliário era antigo, com carteiras inadequadas para o uso de pessoas com mobilidade e equilíbrio reduzidos; não havia biblioteca, nem mesmo uma pequena coleção de livros; os trabalhos das educandas não podiam ficar expostos nas paredes, pois “descaracterizavam o espaço da igreja”, na fala dos responsáveis por sua manutenção.

A partir da mobilização da comunidade, dos gestores da igreja e da escola, conseguimos algumas melhorias no ano de 2013, como a instalação de um quadro branco, troca das lâmpadas por modelos com maior potência e a aquisição, por meio de doações, de uma pequena biblioteca. Entretanto, mesmo essa mobilização era dificultada pela falta de canais de diálogo entre a SMED, a escola, o educador e a igreja. As responsabilidades eram mal definidas e a prefeitura não repassava qualquer tipo de verba para a igreja realizar as melhorias. O fornecimento da merenda também era um problema recorrente, pois não chegava à turma externa regularmente e dependia da disponibilidade de funcionários da escola com acesso a algum automóvel, ou do próprio educador, de buscá-la diariamente na cantina da escola. Muitas vezes, chegavam apenas biscoitos, que podiam ser armazenados por um tempo maior, mas eram inadequados do ponto de vista nutricional. Geralmente, as próprias educandas se encarregavam do lanche, levando garrafas de café, frutas compradas ou colhidas nos quintais, receitas caseiras, etc.

As reflexões sobre as experiências vividas na turma e as conversas com outros(as) educadores(as), acompanhantes de turmas de EJA e gestores(as), levaram-me a questionamentos sobre as inúmeras contradições e ambiguidades que as Turmas Externas carregavam. Tais reflexões geraram o desejo de uma investigação, de caráter acadêmico, que aprofundasse a compreensão sobre essa política da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), mas também acerca de questões que a ultrapassavam. As minhas indagações, naquele momento inicial, eram: a procura por espaços educativos alternativos à escola regular, e o reconhecimento dessa demanda pelo Estado, seria uma conquista dos(as) educadores(as) e educandos(as), do ponto de vista do incremento da autonomia e da participação dos destinatários na condução das políticas públicas? Ou, pelo contrário, a abertura de turmas em espaços cedidos - como em igrejas, shoppings populares, associações de bairro e instituições

estatais ligadas apenas indiretamente ao campo da educação, como é o caso dos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência em Saúde Mental (CERSAMs) - que abrigam turmas externas, perpetuam o assistencialismo e a precariedade que acompanham as políticas do Estado brasileiro para a EJA, desde suas primeiras experiências?

A REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Para inserir o estudo no debate mais amplo sobre as políticas públicas de EJA, em particular sobre a prática das parcerias entre o Estado e a sociedade civil, além de delimitar o escopo, as questões e os objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento inicial das pesquisas já realizadas sobre o tema. Trata-se de dissertações, teses e grandes sínteses do tipo “estado da arte”, que apresentaram questões próximas ou afins àquelas levantadas nesta pesquisa, ou que trataram especificamente das Turmas Externas da RME-BH.

AS PESQUISAS ENTRE 1986 E 1998

Para uma caracterização geral das pesquisas sobre políticas públicas e trabalho docente na EJA, serão utilizados como base dois estudos do tipo “estado da arte”. Tais estudos são importantes para que possamos inserir a pesquisa nos debates que vem sendo travados nesses dois campos, nas últimas décadas. Eles permitem perceber as mutações e permanências nas teorias, conceitos e objetos de estudo que configuram e estabelecem relações entre esses campos. O primeiro deles é “O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (HADDAD, 2000). O material do estudo foi a produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação, expressa em teses e dissertações, defendidas entre os anos de 1986 e 1998. Apresentamos aqui uma pequena síntese das análises, naquelas áreas e subáreas que dialogam com o objeto e os objetivos de nossa pesquisa.

A grande maioria dos trabalhos foram estudos de caso, relatos analíticos, sistematizações de práticas e projetos de escopo reduzido, referidos a uma ou poucas unidades

escolares ou salas de aula. Prevaleceram pesquisas qualitativas e o uso de métodos etnográficos. Tais características condicionaram as conclusões das pesquisas, com baixo grau de generalizações e resultados contraditórios. A maioria das pesquisas foi referente a práticas de escolarização e alfabetização de jovens e adultos, promovidas por organismos civis ou pelo Estado. Foram minoritários os estudos sobre práticas de educação política, sindical ou comunitária.

Segundo os autores do referido estado da arte, os trabalhos que abordaram as políticas públicas apresentaram uma fundamentação rigorosa do processo histórico e dos contextos sociopolíticos e culturais nos quais seus objetos se inseriam. Destacaram-se o papel do Estado como fomentador e gestor das ações educativas, seja como democratizador de oportunidades de escolarização, seja como aparato reprodutor do *status quo*, dependendo do tipo de experiência analisada e do referencial teórico utilizado. Além dessas temáticas mais gerais, foram discutidos conceitos como “transformação social”, “autonomia” e “democratização das oportunidades educacionais”. Os pesquisadores procuraram conhecer os condicionantes políticos, econômicos e sociais das ações no campo da EJA e confrontar os diferentes discursos e práticas, para conhecer as razões do sucesso ou fracasso das políticas.

De acordo com os autores do estado da arte, ainda que o Estado seja interpretado por uma parte dos estudos como espaço contraditório de mediação com a sociedade, as conclusões da maioria dos estudos indicam que as políticas públicas de EJA não têm como intencionalidade modificar as estruturas sociais, servindo antes à manutenção das relações sociais vigentes³. Em alguns trabalhos⁴, as ações do Estado foram contrapostas às ações da sociedade civil. Outras pesquisas⁵, entretanto, apesar de criticarem a insuficiência da expansão da escolarização e de sua precariedade, ressaltaram que se trata de ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos, indicando um processo de democratização da EJA e da sociedade como um todo.

A lenta abertura do regime de exceção permitiu o surgimento, a partir de meados da década de 1980, de políticas municipais influenciadas pelo ideário da Educação Popular, assim como foi concebida na década de 1960. A Educação Popular, neste contexto, é entendida como aquela produzida com o envolvimento direto das classes populares nas

³ Cavalcanti (1987); Dornelles (1990); Oliveira (1989).

⁴ Peixoto Filho (1994).

⁵ Haddad (1991).

decisões sobre as práticas educativas, almejando a conformação de uma cidadania ativa, participativa e contra hegemônica. Parte significativa dos estudos⁶ referiu-se a ações de governos “democrático-populares”, em sua maioria, ligados a administrações municipais do Partido dos Trabalhadores (PT). As mudanças metodológicas inseridas nos projetos político-pedagógicos, voltadas à emancipação das classes populares, surgiram indicadas como conflitos no interior do aparelho de Estado. Uma conclusão recorrente foi que a ascensão dos governos “democrático-populares” após a queda do regime militar trouxe novas orientações pedagógicas e políticas ao campo da EJA, contribuindo para a superação da visão mercantilista e utilitária que marcou a atuação do Estado na modalidade. As pesquisas indicaram, assim, a possibilidade de uma educação popular realizada através de parcerias entre o Estado e a sociedade civil.

As pesquisas que trataram das parcerias entre o Estado e os Movimentos Sociais em projetos de EJA⁷ problematizaram os limites e possibilidades dessas parcerias⁸. O Estado foi considerado como espaço em disputa, e as análises se concentraram em avaliar se e como a sociedade civil estava ampliando seus espaços de participação. Várias possibilidades foram levantadas: poderia haver tanto a manipulação dos movimentos por parte do Estado, quanto o favorecimento da formação de um espaço público mais democrático; e ainda diferentes formas de composição contraditória entre os dois extremos. De qualquer forma, os(as) pesquisadores(as) fizeram duas recomendações ao poder público: assegurar o direito de todos à educação e avaliar as experiências para não partir sempre do zero.

Em relação aos(as) professores(as) da EJA, os trabalhos foram distribuídos em dois subtemas: “Relações professor-aluno” e “Visões sobre a EJA”. No primeiro subtema, foram agrupados trabalhos⁹ que contemplaram, ao mesmo tempo, os dois sujeitos da aprendizagem em suas relações. O preconceito contra os(as) educandos(as) e a EJA em geral apareceu nas visões desses sujeitos e também de coordenadores(as) e gestores(as). Os(as) professores(as) geralmente veem no turno uma continuidade das práticas com as crianças, enquanto os(as)

⁶ Di Pierro (1996); Camargo (1996); Grangeiro (1994); Machado (1997); Sá (1987); Souza (1994).

⁷ Alvarenga (1991); Andrade (1993); Pontual (1995); Santos (1992); Sales (1998).

⁸ Muitas das análises tem como objeto a experiência dos MOVAs (Movimentos de Alfabetização), experiência realizada em parceria entre as secretarias de educação que adotaram esta política e movimentos sociais. Sales (1998) afirma que na experiência do MOVA há brechas para fortalecer ou cooptar os movimentos sociais. Contribui para o fortalecimento quando abre espaço nas comunidades que pode ser ocupado pelo movimento organizado. A cooptação acontece quando o poder público repassa recursos e monitora a execução dos programas. Voltaremos a discutir os MOVAs na seção 2.2.

⁹ Almeida (1992); Ozelame (1998); Fernandes (1990); Caffer (1990); Junqueira (1986); De Camillis (1988).

educandos(as) querem o aligeiramento da conclusão dos estudos. Os estudos constataram também que os(as) professores(as) e gestores(as) estão distantes da realidade dos(as) educandos(as) trabalhadores(as) e que não há formação específica para atuar com esses sujeitos. Nas experiências consideradas exitosas, reforçou-se a necessidade de construção participativa da escola, possibilitando aos sujeitos a construção de novas identidades.

No segundo subtema, os trabalhos¹⁰ se debruçaram sobre a prática pedagógica dos(as) docentes da EJA e sobre sua formação. Os principais objetivos foram: conhecer melhor o(a) professor(a) da EJA e discutir a questão pedagógica da Educação Popular. Os autores dão destaque à pesquisa de Talavera (1994), que buscou fazer a crítica à prática dos “agentes de transformação” em uma experiência educacional desenvolvida num acampamento rural. A chave de interpretação utilizada pelo pesquisador evidenciou uma tensão que permeia as discussões sobre a relação entre Estado e sociedade civil na EJA, estabelecendo uma ponte entre os temas da docência e das políticas públicas. Essa tensão, que está relacionada também a diferentes posições dentro do campo marxista, traz uma diferenciação na interpretação da noção ou conceito de Educação Popular. Em suas palavras, numa das visões antagônicas,

[...] a educação popular seria mais voltada para as práticas educacionais alternativas, ou seja, promovidas pelas próprias organizações populares. Na outra visão, defendia-se a possibilidade de realizá-la no contexto da educação formal da população em geral, promovida pelo Estado. (TALAVERA, 1994, apud HADDAD, 2000, p.22).

Dentre as muitas conclusões a que chegaram as pesquisas, foram recorrentes: a constatação da necessidade de articulação entre o pedagógico e o político na ação educativa; a presença significativa de mulheres na docência em EJA; a não identificação entre os(as) professores(as) e os(as) educandos(as) trabalhadores(as); a presença do preconceito dos(as) docentes em relação ao(a) educando(a) da EJA, responsabilizando-o(a) por seu eventual fracasso. Como contraponto, alguns estudos afirmaram que os(as) professores(as), apesar dos poucos recursos, mostram-se interessados e se tornam autodidatas, o que é insuficiente, pois carecem de um conhecimento mais reflexivo e sistematizado. Sobre a formação, as pesquisas evidenciaram que os(as) professores(as) vão “aprendendo na prática”, havendo, portanto, a necessidade de um processo de formação continuada, “primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de

¹⁰ Abrantes (1991); Campos (1998); Coltro (1994); Cruz (1994); Guidelli (1996); Machado (1990); Almeida, (1988); Talavera (1994).

formação e os objetivos específicos da EJA, quer sejam oferecidas por secretarias de estados e municípios ou por universidades” (HADDAD, 2000, p.29). Por fim, como elemento importante encontrado em algumas pesquisas, a realidade da EJA e seus problemas foram identificados não apenas no interior da escola ou da profissão docente, mas também em decorrência de fatores externos.

AS PESQUISAS ENTRE 1998 – 2008

O estudo organizado por Soares (2011) teve como objeto os trabalhos apresentados nos primeiros dez anos de existência do GT 18 – Educação de Jovens e Adultos – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e cobriu os anos de 1998 a 2008. A exemplo do que foi feito na seção anterior, apresentamos uma síntese das análises¹¹.

Em relação às políticas públicas, grande parte dos trabalhos referiu-se àquelas implantadas ao longo da década de 1990 e às tendências que foram se firmando para a EJA no período, influenciando a década subsequente. A relação entre o Estado e a sociedade civil, que marcou os estudos do período anterior, permaneceu como objeto de pesquisas e análises, mas ganharam relevo questões ligadas à organização da sociedade civil, mediante a realização de fóruns e seminários, estaduais e regionais¹². Ocorreu também a crescente participação de empresas e entidades filantrópicas nas políticas públicas de EJA, em parceria com secretarias de educação e outros órgãos estatais. As pesquisas associam tais tendências à emergência do pensamento e das práticas neoliberais, que preconizam a desobrigação do Estado para com as políticas e serviços sociais. Nesse sentido, a sociedade civil - principalmente empresas e ONGs - tem sido chamada a ocupar o lugar do Estado nos programas de EJA. Com o mesmo fim, observou-se o estímulo ao voluntariado, em campanhas do tipo “Amigos da Escola”.

Alguns conceitos emergiram dos textos, constituindo uma rede semântica própria ao campo, e estavam relacionados às novas condições socioeconômicas surgidas ou consolidadas a partir da década de 1990. Tais conceitos têm raízes na sociologia, na filosofia, na economia

¹¹ A maior parte dos trabalhos encontra-se disponível no site da ANPED: [Hhttp://www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/)

¹² Vieira (2000); Barreyro (2006); Deluiz (2005).

e na política, como: educação escolar/não escolar, políticas estatais e organização da sociedade civil. O Estado é visto de modo ambíguo pelos(as) pesquisadores(as) deste período: ora como reproduzidor das relações sociais vigentes, ora como espaço em disputa.

O conjunto dos(as) autores(as) que veem o Estado como espaço em disputa apontou diversas experiências de resistência às tendências globalizantes e neoliberais, que seguem na direção da construção de um novo espaço público e de uma nova cidadania de caráter emancipatório¹³. Os trabalhos desenvolvem a análise crítica de algumas medidas que têm sido adotadas nas políticas de EJA, como o assistencialismo e as parcerias celebradas entre o Estado e a sociedade civil, vistas como paliativas. Os movimentos sociais continuaram sendo considerados como importantes atores no campo da EJA, portadores de propostas em contraposição ao capital.

Sobre os(as) docentes da EJA, foram agrupados trabalhos¹⁴ que focaram, sobretudo, a formação. Poucos estudos abordaram outros aspectos do trabalho docente na EJA, em suas especificidades. As condições de trabalho foram mencionadas apenas como possíveis barreiras para a formação continuada dos(as) profissionais, e não como constituintes e condicionantes da docência em EJA. De qualquer modo, a formação é um aspecto importante da docência e deve ser considerada ao analisarmos o trabalho docente em uma perspectiva mais ampla.

Os trabalhos foram distribuídos em três subtemas, correspondentes ao local e ao momento em que a formação acontece: inicial, continuada e autoformação. A primeira é aquela desenvolvida nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, ou ainda nos projetos de extensão universitária. As pesquisas apontaram que as discussões sobre a necessidade de criação de uma habilitação específica em EJA, nos cursos de pedagogia, surgiram no bojo das lutas pela redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura e estiveram relacionadas à busca do fortalecimento dos movimentos populares, que demandavam a formação de um(a) educador(a) preparado(a) para lidar com essa realidade. Uma vez instalada a habilitação em EJA, surgiram debates sobre a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, configurando essa discussão como central para a formação docente.

¹³ Ancassuerd (2005); Machado (1998); Carvalho (2007).

¹⁴ Campos, (1999); Laffin (2006); Lenzi (2005); Lopes (2006); Soares (2006); Vieira (2007).

A formação continuada, ou formação em serviço, abrange cursos, minicursos, palestras, oficinas pedagógicas, programas de capacitação, reuniões pedagógicas, estudos coletivos etc., que são oferecidos aos(as) educadores(as) em função de sua atividade, seja no âmbito do Estado ou nos Movimentos Sociais. Foram enfocadas diversas experiências ligadas a secretarias de educação, algumas vezes em parceria com os Movimentos Sociais, como nos MOVAs. Assim como em relação à formação inicial, os estudos ressaltaram a importância dos cursos partirem da prática de educadores(as) e educandos(as), seguida de teorização e do regresso das reflexões para a prática. Outro ponto de convergência foi a identificação da necessidade de que haja constância, sistematização e planejamento nas ações de formação em serviço, visando mudanças nas práticas docentes. A pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa surgiram como possibilidades interessantes para esta modalidade de formação.

A autoformação, ou formação pela prática, é aquela que se dá no cotidiano do(a) educador(a), o conhecimento que se adquire pela experiência. É vista como essencial para a formação docente, porém insuficiente para garantir a qualidade do ensino.

AS PESQUISAS RECENTES E A BIBLIOGRAFIA SOBRE AS TURMAS EXTERNAS

Além da leitura dos estados da arte, cujo objetivo foi traçar o panorama geral das pesquisas sobre as políticas públicas e sobre o trabalho docente na EJA nas últimas décadas, realizou-se o levantamento de alguns estudos mais recentes, cuja problemática dialoga com o recorte proposto para a pesquisa sobre as Turmas Externas da RME-BH. Para isso, consultamos o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de maio e junho de 2014. Os descritores utilizados foram: “políticas públicas de educação de jovens e adultos”, “parcerias Estado sociedade civil - educação”, “RME-BH”, “Prefeitura de Belo Horizonte – educação”.

A tese de Maiolino (2011) teve como objeto de estudo os programas e projetos para pessoas jovens e adultas, propostos pelo poder público em parceria com a sociedade civil, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1999 e 2006. O foco principal foram as ações implementadas a partir dos convênios firmados com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Governo Federal. A autora partiu da hipótese de que:

[...] as políticas públicas destinadas à EJA vêm se esvaziando como política de Estado na atual reforma educativa, perdendo importância como atendimento educacional público de caráter universal, e passando a ser compreendido como política de reposição de escolaridade, neste período histórico da perda de direitos sociais universais e de ampliação das parcerias entre o público e o privado na educação. [...] A qualificação profissional de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade é suprimida por ações educacionais heterogêneas, implementadas por diversas organizações da sociedade civil, tendo em vista a adequação dessa força de trabalho às exigências empresariais, sob a ótica da empregabilidade. (MAIOLINO, 2011, p.22).

A pesquisa teve como principal referencial o materialismo histórico, discutindo as relações entre Estado e sociedade civil, o conceito de trabalho e as políticas públicas a partir desse quadro teórico. O Estado foi considerado como reprodutor da dominação de classe, servindo aos interesses de controle da classe trabalhadora. As políticas públicas foram entendidas como instrumentos para a adaptação da sociedade às necessidades de mundialização do capital.

Partindo desses pressupostos, a autora fez um resgate do histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, evidenciando as relações entre o Estado e a sociedade civil. O contexto da década de 1990 recebeu especial atenção, em função do recorte temporal da pesquisa e das profundas transformações pelas quais passou o Estado brasileiro naquele momento, orientadas pelo ideário do neoliberalismo e pelas demandas econômicas do padrão de acumulação emergente (acumulação flexível ou reestruturação produtiva). Para a EJA, tais transformações significaram sua secundarização e até mesmo exclusão das agendas governamentais e das fontes de financiamento, sobretudo a partir da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁵. Nesse contexto houve o recrudescimento da prática das parcerias com a sociedade civil para atendimento da demanda de educação dos jovens e adultos do país, principalmente em âmbito municipal. No estado do Mato Grosso do Sul, a autora arrolou alguns programas de EJA que utilizaram o expediente das parcerias (inclusive com a Fundação Roberto Marinho e com a Companhia Vale do Rio Doce) e concluiu que

Os diversos programas e projetos implementados no estado de MS [...] chegaram a demonstrar a materialização da educação para pessoas jovens e adultas, num espaço mais localizado, porém não serviram de alicerce para se efetivar como política pública educacional mais ampla nessa forma de sociedade e de sistema produtivo. (MAIOLINO, 2011, p.139).

¹⁵ O FUNDEF será objeto de maiores considerações no capítulo 2.

A dissertação de Esteffanio (2008) não pertence ao campo da EJA, mas investigou questões análogas às que apresentamos em nossa pesquisa. A autora analisou experiências de parcerias sistemáticas entre escolas e organizações da sociedade civil no atendimento a crianças e adolescentes no ensino fundamental, em escolas da RME-BH. O foco foram ações desenvolvidas com os(as) educandos(as) em horários alternados aos das aulas, no processo de implantação da educação integral no município. Foram analisadas duas experiências ligadas ao Programa de Socialização Infanto-Juvenil, criado a partir da parceria entre a Secretaria de Assistência Social (SMAAS), a SMED e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs). A autora problematizou as experiências a partir de conceitos tais como: Estado, sociedade civil, espaço público *versus* privado, movimentos e redes de movimentos sociais, procurando localizar os debates entre diferentes concepções. Alguns conceitos foram buscados no materialismo histórico, sobretudo em autores como Marx e Gramsci. Também utilizou conceitos de Jurgen Habermas e Hannah Arendt. A autora conclui pela ambiguidade das parcerias, que ficam muito dependentes da forma como a OSC envolvida enxerga seu papel nas políticas públicas em geral, e na educação em particular. Ainda que seja possível uma relação de parceria com bases mais democráticas, há o risco de que as OSCs acabem por aderir completamente à lógica do mercado.

Como vimos, as pesquisas indicaram muitos desafios e dilemas na utilização das parcerias, sobretudo relacionados à possibilidade da desresponsabilização do Estado perante a educação pública e a EJA.

No levantamento feito, encontramos cinco pesquisas que trataram especificamente do Projeto EJA-BH e/ou das Turmas Externas.

A dissertação de Silva (2012) investigou o tema da inclusão social das pessoas em sofrimento psíquico, tendo por campo empírico três turmas, abrigadas em um Centro de Convivência e Cultura de Belo Horizonte. O objetivo foi analisar as possíveis contribuições da EJA diante do trabalho de inclusão social desses sujeitos. O estudo de caso teve como métodos de produção de dados a observação, a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, com educadores(as), educandos(as) e gestores(as). Após traçar um breve histórico da EJA no Brasil, e no município de Belo Horizonte, Silva tece algumas considerações interessantes sobre as transformações sofridas pelo Projeto EJA-BH, entre 2004 e 2011.

Em um contexto de escassez de recursos para a EJA, antes da regulamentação do FUNDEB, e de expansão da tendência à municipalização da oferta pública da modalidade, a PBH formalizara uma experiência de EJA, balizada nos princípios da Educação Popular e da Escola Plural. No entanto, o autor, com base em depoimentos das educadoras, constatou que a partir de 2010 o programa foi formalmente extinto, permanecendo o funcionamento das turmas em espaços não escolares, mas referenciados pelos projetos político pedagógicos das escolas às quais foram vinculadas. Esse fato parece ter sido crucial para explicar as mudanças observadas nas práticas das turmas analisadas:

[...] pudemos constatar que a experiência da EJA no CCCPF¹⁶, desde sua constituição, no ano de 2007, passou por dois momentos distintos no que diz respeito à configuração de suas práticas educativas. De uma prática sintonizada com as especificidades dos educandos e em diálogo constante com a instituição, presente nos três primeiros anos, assistimos à predominância de uma prática escolarizante circunscrita aos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos tradicionais e com escassos diálogos com a instituição, tal como se evidenciou no ano de 2011. (SILVA, M., 2012, p. 111)

A tese de Oliveira (2012) teve como objetivo descrever e analisar turmas do Projeto EJA-BH localizadas em espaços religiosos de diversas confissões. A escolha das turmas privilegiou “espaços marcados pela alteridade religiosa, ou seja, locais onde a religiosidade do profissional docente não coincidia com a religiosidade do espaço no qual exercia sua atividade docente” (OLIVEIRA, 2012, p. 98). Foram entrevistados(as) educadores(as), figuras ligadas aos espaços religiosos e gestores da SMED. Referenciado pelo paradigma dos Estudos Culturais, o autor procurou compreender os limites, possibilidades e contradições presentes nas experiências, com foco nos sentidos e significados destas experiências para os(as) profissionais da educação envolvidos. Encontra-se no relatório de pesquisa um rico histórico das políticas públicas de EJA levadas a cabo pela PBH. O processo de criação do Projeto EJA-BH foi bastante enfatizado, evidenciando conflitos e disputas entre diferentes concepções acerca do papel da EJA no interior da SMED naquele momento. Em relação ao trabalho docente nas turmas, o autor constatou tensões entre a religiosidade dos(as) educadores(as), as características do Projeto EJA-BH e a configuração dos espaços religiosos, concluindo que:

Como vimos, o Projeto EJA-BH implicou em novas relações entre docente e discente, entre docente e conhecimento escolar e docente e espaço educativo. Em primeiro lugar, porque a questão religiosa é um ponto emergente que não pode ser

¹⁶ Centro de Convivência e Cultura Paulo Freire.

desconsiderado. [...] O que ensinar e como ensinar se tornam, nessas condições, um elemento fundamental, marcando tensões e conflitos. Em segundo lugar, porque a materialidade interfere no processo educativo. A ausência de investimento público nesses locais precarizam o trabalho pedagógico. Em terceiro lugar, o princípio da unidocência limita as possibilidades educativas em locais que existem somente uma turma, uma vez que o projeto se propõe a oferecer o Ensino Fundamental completo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (OLIVEIRA, H., 2012, p. 359)

Não obstante, Oliveira também destaca pontos positivos, referentes às turmas pesquisadas e ao Projeto EJA-BH como um todo: a flexibilidade dos tempos e espaços, que possibilita oportunidades de escolarização para jovens e adultos trabalhadores; a dimensão indutora dos espaços não escolares, que podem fomentar o desejo de voltar a estudar; e as possibilidades abertas no campo da cidadania e participação popular.

A dissertação de Sabino (2014) buscou descrever e analisar as Turmas Externas¹⁷ a partir de um estudo de caso de uma regional pedagógica da RME-BH. O objetivo foi compreender como se dá o atendimento da EJA nos espaços não escolares, identificar os desafios enfrentados e propor intervenções. Os métodos de produção de dados foram: entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo desenho, implementação e monitoramento do programa; a realização de dois grupos focais, um com educadores(as) e outro com educandos(as) das turmas; observação participante; e pesquisa documental. A autora trouxe para a discussão os marcos legais da EJA aos níveis mundial, nacional e municipal. A exemplo das pesquisas citadas acima, buscou reconstruir o contexto histórico de criação do Projeto EJA-BH. Há uma conceituação dos paradigmas emancipatório, que orienta a proposta do programa, e o paradigma compensatório. Segundo Sabino, atualmente, a Educação Popular deixa de ser exclusividade dos movimentos das classes trabalhadoras, sendo incorporada pelas políticas públicas, que rompem com as relações verticalizadas entre o Estado e a sociedade civil, no Brasil. Entretanto, também são apontadas algumas contradições nesse movimento de incorporação:

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

¹⁷ A alternância do uso entre “Projeto EJA-BH” e “Turmas Externas” parece estar relacionada ao momento de realização das pesquisas e ao seu grau de aprofundamento nas questões institucionais. Como apontado por Silva (2012) e por Sabino (2014), o Projeto EJA-BH teve seu fim em meados de 2010, mas as turmas permaneceram, passando a ser designadas por “Turmas Externas” de EJA da PBH. NA presente pesquisa será usado “Projeto EJA-BH”, quando tratar-se de referência histórica, e “Turmas Externas” para tratar do objeto da pesquisa.

educacional, representado pela escola, com suas regras e normas reguladoras dos tempos e espaços, desconsiderando os sujeitos. (SABINO, 2014, p. 60)

Novamente encontramos termos tais como “tensões” e “contradições”. Para a autora, interpretando os depoimentos dos(as) educandos(as), justifica-se a permanência do atendimento à EJA nas Turmas Externas, pois são muitas as barreiras enfrentadas pelos sujeitos nas escolas. Nos depoimentos das educadoras, foram apontados como desafios: a solidão, causada pela unidocência; a diversidade dos(as) educandos(as); e a insuficiência da formação oferecida pela SMED. Já para os(as) gestores(as), as tensões foram percebidas no processo de institucionalização das práticas inspiradas pelo paradigma emancipatório, o que gerou conflitos entre os responsáveis pelo desenho do Projeto e os(as) atuais gestores(as). Tais tensões ficaram em evidência na análise da autora sobre a parceria com os espaços. A preocupação inicial era atender às demandas, independente de onde surgissem. Porém, os espaços, muitas vezes, não atendiam às condições mínimas exigidas por outros órgãos da SMED e outras secretarias da PBH. O fornecimento da merenda e a falta de formalização das parcerias também foram apontados como pontos problemáticos.

A pesquisa de Silva (2011) utilizou como metodologia de produção de dados a pesquisa participante, lançando mão de notas de campo, observação, questionários e entrevistas narrativas com sete professores e professoras do Projeto EJA-BH, além de análise documental. O objetivo principal foi analisar a diversidade de experiências culturais e de memória desenvolvidas pelos(as) professores(as) do Projeto no que se refere à dimensão espaço-cidade. Os referenciais teóricos foram buscados no campo da educação de jovens e adultos, da formação de professores, da cultura e práticas escolares, do patrimônio, da memória e da educação para o patrimônio. A principal conclusão da pesquisa foi de que a

formação e a construção de novos saberes se alcança não somente nas práticas culturais e de memória, mas sobretudo nas interações que se realizam durante a execução dessas práticas e no valor que os professores aprendem a atribuir a elas no seu exercício. (SILVA, S., 2011, p. 147)

A referida pesquisa trouxe informações importantes sobre as mudanças nos rumos da política da PBH a partir de 2008, e também sobre o contexto da extinção do Projeto EJA-BH em 2010. Essas informações serão apresentadas na seção que discutirá essas mudanças, no capítulo três.

A pesquisa de Oliveira (2011) objetivou compreender possíveis fatores internos ao processo educativo que pudessem contribuir para que estudantes, jovens, adultos(as) e

idosos(as), permanecessem nos estudos. A autora selecionou uma turma do Projeto EJA-BH onde a maioria dos(as) estudantes não abandonaram os estudos durante o período de referência. A metodologia foi composta por observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com educadora e alfabetizandos(as) e análise documental. Concluiu-se que não é possível dissociar fatores internos e externos à sala de aula que possam contribuir para a permanência nos estudos de estudantes da EJA, mas pode haver correlação entre um processo pedagógico implementado em uma turma de EJA e a permanência nos estudos.

Voltaremos a algumas dessas pesquisas quando tratarmos de assuntos específicos acerca da política de EJA da PBH e das Turmas Externas.

A ESCOLHA DO OBJETO E A CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA

A revisão bibliográfica inicial demonstrou que a prática das parcerias vem sendo reconhecida nas pesquisas em EJA, pelo menos desde o final da década de 1980. No bojo das transformações na sociedade, que se deram no contexto do fim da ditadura civil-militar e início da redemocratização, a prática das parcerias foi vista como um meio de aumentar os espaços de participação da sociedade civil em geral, e em particular dos movimentos sociais, na condução das políticas públicas. Mas contradições e ambiguidades nesse processo também foram detectadas desde o referido período. Questionou-se a capacidade das organizações da sociedade civil de garantir uma oferta de EJA com qualidade e continuidade. Nas análises sobre o papel do Estado, as parcerias vêm sendo apontadas como estratégia para a redução dos gastos públicos com as políticas no campo educacional, e como meio de cooptação dos movimentos sociais.

As pesquisas que trataram especificamente do Projeto EJA-BH e/ou das Turmas Externas, embora apresentem convergências, como a constatação das já mencionadas contradições e ambiguidades nas parcerias, são bastante diferentes entre si, quanto aos objetivos e quanto ao recorte do objeto. Talvez isso seja propiciado pela própria diversidade de espaços, tempos e sujeitos das Turmas Externas. Portanto, a presente pesquisa abordará algumas questões que não foram suficientemente consideradas pelos estudos anteriores e que parecem ser importantes para avanço na compreensão de políticas públicas de EJA que estabelecem parcerias com a sociedade civil atualmente.

Duas lacunas importantes se entrelaçam para a constituição dos objetivos. Em primeiro lugar, as relações entre o Estado e a sociedade civil, na criação e execução de programas de EJA. Quais são as origens dessa prática? Quais foram as motivações e consequências, para os sujeitos, educadores(as) e educandos(as), em cada momento em que as parcerias foram utilizadas, seja a partir da sociedade civil ou do Estado? No caso das Turmas Externas da RME-BH, como são entendidas e vivenciadas as parcerias pelos sujeitos envolvidos? Qual o papel dos parceiros e qual o seu grau de influência na condução do trabalho pedagógico? Em segundo lugar, foram encontrados poucos estudos que enfocam o trabalho docente na EJA, em todas as suas implicações, em contextos de parceria. As pesquisas que trataram dessa temática, como as de Oliveira (2012) e Sabino (2014), não a têm como central para seus objetivos ou investigaram questões mais específicas. Qual é o perfil dos(as) educadores(as) das Turmas Externas? Qual a visão deles sobre a EJA e as parcerias? Se e como as condições de trabalho e a prática docente se modificam/condicionam nos espaços parceiros?

Para delimitar o escopo da pesquisa, contribuir para o preenchimento das lacunas encontradas na bibliografia e ao mesmo tempo buscar um caminho de acesso à interpretação da realidade, o foco da pesquisa esteve no trabalho docente, visto como mediador entre o Estado, os(as) educandos(as) e a comunidade. A escolha justifica-se por três motivos básicos:

a) O(a) educador(a) ocupa uma posição de mediação entre as determinações oriundas da SMED e dos(as) gestores(as) das escolas e as demandas dos(as) educandos(as) e das comunidades nas quais as turmas estão localizadas. Essa posição permite uma avaliação mais completa do funcionamento das Turmas Externas, seus problemas e potencialidades. Muitas vezes, os(as) educadores(as) também trabalham ou já trabalharam na EJA dentro das escolas, possibilitando referências para comparação;

b) a experiência do pesquisador como educador numa Turma Externa. É preciso considerar que esse fato, se por um lado possibilitou uma maior aproximação com o universo pesquisado, por outro exigiu também realizar um movimento de estranhamento de uma realidade vivenciada cotidianamente;

c) existem ainda poucos estudos que abordam as especificidades do trabalho docente na EJA, para além de questões relacionadas à formação profissional. Mais escassos ainda são

os estudos que enfocam o trabalho docente na EJA em situações de parceria e em contextos não escolares.

Como campo empírico, foram selecionadas duas Turmas Externas e seus(suas) respectivos(as) professores(as). Ambas funcionam em espaços cedidos pela igreja católica. A primeira está localizada na divisão administrativa regional Leste. A segunda está localizada na regional Venda Nova, zona norte de Belo Horizonte. A partir dos resultados da pesquisa, pretende-se contribuir para o aprofundamento das análises sobre as Turmas Externas da RME-BH, como política pública de escolarização de jovens e adultos implementada por meio de parcerias entre o Estado e a sociedade civil.

OBJETIVO GERAL

Analisar as implicações das parcerias entre Estado e sociedade civil no trabalho docente na EJA, em duas Turmas Externas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Contextualizar o processo de constituição das turmas.
- b) Compreender as trajetórias acadêmicas e de trabalho dos(as) educadores(as) dessas turmas.
- c) Analisar as condições de trabalho docente nas Turmas Externas e como cada educador(a) entrevistado(a) interpreta tais condições.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo enquadra-se no campo das pesquisas qualitativas¹⁸ que, como

¹⁸ Segundo Esteban (2010), “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

vimos a partir da revisão bibliográfica, vem caracterizando a maior parte das pesquisas na área da educação de jovens e adultos. Trata-se de um estudo de caso de tipo descritivo/explanatório (YIN, 2001, p. 23) de duas Turmas Externas, localizadas nas regionais administrativas Venda Nova e Leste, em espaços cedidos pela igreja católica. Os sujeitos da pesquisa foram principalmente os(as) professores(as) das turmas, mas também foram buscadas pessoas que participaram do processo de sua criação. Conseguimos localizar a pastora Helena, que se envolveu diretamente na abertura da turma da regional Leste. Ela nos concedeu uma entrevista na qual contou suas memórias sobre o processo, além de expor suas opiniões sobre a turma, os(as) educandos(as) e o trabalho dos(as) professores(as) que passaram por aquele espaço. Relatou ainda um pouco sobre sua experiência como líder comunitária da região. Não conseguimos localizar uma figura análoga na turma de Venda Nova. As informações de que dispomos são provenientes da experiência anterior do pesquisador como professor da turma, de conversas informais com as educandas e com a professora.

Yin (2001) recomenda o estudo de caso

[...] quando se colocam questões de pesquisa do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

Os objetivos desta pesquisa e o tipo de fenômeno que constitui seu campo empírico faz com que ela preencha as três condições elencadas, justificando assim a escolha metodológica. O autor citado argumenta ainda que o estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, propiciando a preservação das características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2001, p. 21). O estudo de caso é um método que permite o uso de diferentes estratégias e procedimentos para a produção de dados, entretanto, Yin destaca a observação direta e as entrevistas como os mais usuais, e sugere a triangulação dos dados (YIN, 2001, p. 33).

A produção dos dados foi dividida em dois momentos principais. Durante a fase exploratória, após os sujeitos serem esclarecidos quanto à natureza e os propósitos da pesquisa e darem seu consentimento, aplicou-se um questionário com perguntas objetivas. Esse procedimento permitiu levantar algumas informações iniciais, acerca da carreira docente, da formação, da experiência em EJA e nas Turmas Externas, entre outras questões pertinentes

aos objetivos do estudo. O objetivo dessa fase foi buscar elementos para a construção do roteiro de entrevistas e sua análise posterior.

No segundo momento, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as), cujo áudio foi gravado. O momento das entrevistas foi muito rico, gerando cerca de 50 páginas de transcrições. Estas foram feitas pelo próprio pesquisador e funcionaram como uma pré-análise. Algumas expressões e vícios de linguagem foram modificados ou suprimidos. Na exposição dos dados neste relatório, optamos por reproduzir trechos longos das entrevistas, na perspectiva de dar espaço à voz dos(as) professores(as) e evitar vieses muito pronunciados nas análises. Dessa forma, esperamos considerar a opinião e os contextos reais de trabalho dos(as) professores(as), e não julgar sua prática com base em abstrações. Esse tipo de análise tende a desvalorizar o trabalho docente, buscando sempre prescrever modelos distantes da realidade enfrentada pelos(as) profissionais. Todos os nomes usados no texto são fictícios, e foram escolhidos pelos(as) participantes.

Outro elemento importante foi o levantamento e análise de documentos relevantes, como: O parecer nº 093/2002, do Conselho Municipal de Educação, que regulamenta a EJA nas escolas municipais; a Proposta Pedagógica do Projeto EJA-BH, documento produzido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) em 2008, a nós disponibilizado em formato *Word* por um ex-acompanhante das Turmas Externas; diários de classe das turmas; portarias, orientações e proposições curriculares elaboradas pela SMED nos últimos anos, que de alguma forma trazem implicações para a EJA e, particularmente, para os(as) professores(as) que atuam na modalidade. Trazemos também alguns documentos e leis de âmbito nacional, quando pertinentes às análises.

Foram muitos os desafios durante a execução da pesquisa. Durante a fase de elaboração do projeto de pesquisa, o campo empírico com o qual trabalharíamos seria outro. Dentro da diversidade de parcerias com a sociedade civil observadas na fase de levantamento dos dados iniciais sobre as Turmas Externas, optamos inicialmente por analisar o trabalho docente em turmas inseridas nos shoppings populares de Belo Horizonte. Eram seis turmas, distribuídas em diferentes espaços, vinculadas a uma mesma escola. No início de 2015, entramos em contato com a escola para iniciarmos a pesquisa. Fomos informados de que as turmas haviam sido extintas pela PBH em dezembro de 2014. Na busca por um novo campo empírico, surgiu a oportunidade de acompanhar o trabalho de um professor e uma professora,

em duas turmas, localizadas em regiões da periferia da cidade, em bairros distantes entre si, próximos aos limites municipais ao leste e ao norte.

Feitas as adaptações necessárias, planejamos dividir a produção dos dados em três momentos: aplicação de questionários; observação de aulas nas duas turmas; realização de entrevistas semi-estruturadas com os(as) professores(as). Entretanto, novas barreiras se impuseram, afetando a fase das observações na turma da regional Leste. O professor anunciou que não trabalharia mais na turma. Além disso, a escola se negou a assinar o termo de anuência para as observações, mesmo tendo dado anteriormente consentimento informal para o início da pesquisa. Em razão da impossibilidade da continuidade das observações nesta turma, excluímos também das análises os dados das observações feitas na turma da regional Venda Nova, pois a utilização destes causaria um certo desequilíbrio na pesquisa, impossibilitando comparações e inferências mais amplas. Para dar ao leitor uma ideia do local, pedimos ao professor para descrever os espaços exteriores e interiores da turma.

Outro problema deu-se no momento da coleta de dados junto à SMED, para traçar um quadro atualizado das Turmas Externas. Foi realizada uma visita ao NEJA, onde nos foi solicitado que pedíssemos autorização à gerente, que então nos enviaria os dados. Tal solicitação foi feita, por meio de ofício assinado pelo pesquisador. Entretanto, após meses de espera e vários e-mails não respondidos, não conseguimos obter os dados. Alguns destes dados estão disponíveis no Portal da PBH na internet, mas não temos como saber o quão atualizados estão, além de apresentarem lacunas e duplicação de informações.

O surgimento de tantos desafios e barreiras durante a execução da pesquisa nos surpreendeu. Mas, por outro lado, tal situação também pôde ser objeto de nossas análises. Diante dos problemas apresentados, reforçou-se a percepção de que o trabalho docente na EJA é invisibilizado. Por diversas razões que teremos a oportunidade de discutir nos próximos capítulos, mas, principalmente, pelo descaso dos gestores para com a modalidade, para com seus sujeitos. O fechamento súbito de turmas, a alta rotatividade dos(as) docentes, a dificuldade de acesso às turmas e aos dados da política pública indicam precariedades que não se quer mostrar, ou a desconfiança no trabalho que é feito nessas turmas, por educadores(as) e educandos(as).

O texto está dividido em quatro capítulos. O primeiro, mais conceitual, procura aprofundar os conceitos envolvidos na problemática levantada, dialogando com os achados da

revisão bibliográfica inicial. O segundo se volta sobre a história das relações entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA no Brasil, destacando as condições de realização do trabalho docente. O terceiro capítulo traz as discussões para o contexto do município de Belo Horizonte, enfatizando a história de criação das Turmas Externas de EJA. No quarto, expõe-se e analisa-se os dados oriundos da pesquisa empírica com os(as) professores(as), procurando responder as questões de pesquisa.

1 - AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NA OFERTA DE EJA

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, buscamos aprofundar conceitos centrais da problemática ora apresentada. Como a presente pesquisa situa-se na interface entre as políticas públicas de EJA e o trabalho docente, o aprofundamento teórico foi realizado com o recurso à ciência política. Fomos à busca de referenciais “clássicos” na discussão sobre as relações entre o Estado e a sociedade civil, largamente utilizados em pesquisas anteriores, como Hegel, Marx, Gramsci e Althusser. Na segunda parte, procurou-se trazer a discussão conceitual para a realidade brasileira, sobretudo, no que tange à EJA e seus sujeitos. O objetivo foi dialogar com a produção anterior do campo das políticas públicas de EJA, apresentada na introdução.

1.1 - BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA POLÍTICA

Refletir sobre os sentidos das parcerias firmadas entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA, em qualquer uma das instâncias político-administrativas do atual pacto federativo brasileiro requer um esforço de leitura e elaboração teóricas, com o objetivo de tornar mais precisos os conceitos envolvidos nessa problemática. A participação da sociedade civil na oferta de EJA não é uma novidade das parcerias firmadas no contexto do neoliberalismo, pois desde longa data as campanhas de alfabetização de adultos convocavam a sociedade a se engajar no combate ao analfabetismo. Entretanto, o modo de atuação, seja do Estado seja da participação da sociedade civil modifica-se no decorrer do século XX e, desde os anos 1990, ganha força a ideia de parcerias. Para melhor analisar estas mudanças, considera-se pertinente revisar cada um destes conceitos: Estado; Sociedade Civil; e Parceria. Esses conceitos estão profundamente imbricados e, portanto, precisam ser apreciados em suas respectivas relações.

A revisão bibliográfica apresentada na introdução revelou a existência e a longa permanência de duas posições divergentes em relação ao Estado, nas pesquisas que trataram das políticas públicas de EJA, desde a década de 1980: uma a que chamamos genericamente

de crítico-reprodutivista, apoiada em autores como Althusser e Bourdieu, que entendia o Estado unicamente como lócus de reprodução das relações de dominação, como superestrutura totalmente determinada pela base econômica. O papel da escola, nesse contexto, se resumia a reproduzir os mecanismos de desigualdade e exclusão presentes na sociedade. As parcerias entre o Estado e a sociedade civil, vistas sob essa ótica, agiam no sentido da cooptação dos setores populares e Movimentos Sociais pelo Estado e pelo poder econômico, para o arrefecimento de tensões sociais ou para o engajamento dos sujeitos da EJA em projetos de poder.

A outra posição, geralmente inspirada no pensamento de Antônio Gramsci, ressalta a autonomia relativa do Estado e das superestruturas em geral, que seriam não apenas reprodutoras, mas também atravessadas pelas resistências dos dominados, que disputam a hegemonia do Estado. Considerada a realidade da EJA no Brasil, também é importante destacar as contribuições do pensamento de Paulo Freire e das inúmeras experiências de educação popular produzidas na América Latina, que se aproximam do pensamento de Gramsci no que diz respeito à possibilidade de que o Estado seja disputado pelas classes oprimidas e, nesse contexto, a escola é compreendida como uma instituição cujo papel pode ser tanto o de reprodução quanto o de transformação social, opondo-se deste modo às teorias reprodutivistas. Desse modo, as parcerias podem ser vistas como parte dessa disputa, uma oportunidade para as classes populares viabilizarem seus próprios projetos educativos através do acesso a recursos públicos.

Diante de tantas contradições e ambiguidades apresentadas nas pesquisas sobre as parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA, nos perguntamos se todas as experiências podem ser analisadas dentro dessa dicotomia, Estado *versus* sociedade civil, ou se existem outras nuances, particularidades de cada programa ou projeto.

O significado moderno do termo sociedade civil emergiu na Europa ocidental, na passagem do século XVII para o XVIII, pensada em oposição a um *estado de natureza*, mediante o estabelecimento de um contrato social celebrado entre os indivíduos. Entre os principais representantes desta concepção, estão os ingleses Thomas Hobbes e John Locke, e o francês Jean-Jacques Rousseau. No entanto, a primeira teoria moderna da sociedade civil, conforme Arato e Cohen (2000), foi elaborada na primeira metade do século XIX por Hegel e influencia até hoje muitas abordagens desta temática. O filósofo rejeitou a ideia de um

contrato social, como marco de passagem do estado de natureza para a sociedade civil (SOUZA, J., 2010, p. 32). Hegel era um filósofo idealista. Em razão desse posicionamento, concebeu o desenvolvimento da sociedade em três estágios: a família (Espírito natural); a sociedade civil (Espírito dividido); e, finalmente, o Estado, estágio final do Espírito, realização da Ideia e, portanto, da liberdade¹⁹. Em seu sistema, a sociedade civil é concebida como um “sistema das carências”, sendo que seu fundamento egoísta a torna o lugar da corrupção, da devassidão e da miséria. Identificando a sociedade civil como um momento essencialmente econômico (mercado), o autor aponta a economia política como a ciência privilegiada para entender seus movimentos. A figura básica da sociedade civil é o cidadão, que deve ter seus direitos conformados e assegurados pela Lei, que disciplina também as formas de propriedade e de contratos entre os indivíduos.

O caminho percorrido pelos conceitos, culminando no sistema hegeliano, foi alvo da crítica dos alemães Karl Marx e Friedrich Engels. Estes afirmaram que a sociedade civil é a base do Estado, e não o contrário, como afirmara Hegel. Portanto, é na concretude das relações de produção que se pode compreender a sociedade civil, constituída por “níveis” distintos e articulados: a infraestrutura ou base econômica, formada pela unidade das forças produtivas e das relações de produção e determinante das demais instâncias da sociedade; e a superestrutura, também dividida em duas instâncias, a jurídico-política (Direito e Estado) e a ideológica (as diferentes ideologias). O Estado, nessa análise, cumpre a função ideológica primordial das superestruturas: a ocultação das divisões e da luta de classes no âmbito da sociedade civil. A figura abstrata do cidadão, por exemplo, igual a todos os outros perante a Lei, mascara a dicotomia entre capital e trabalho.

No campo educacional, as concepções de Marx e Engels foram retomadas, aprofundadas, criticadas e reelaboradas, orientando as reflexões de educadores e pesquisadores brasileiros, bem como os movimentos de Cultura Popular e de Educação Popular, de grande importância para a Educação de Jovens e Adultos. Desde os textos de

¹⁹ Bobbio (1987) caracteriza o desenvolvimento do conceito de Estado, desde os jusnaturalistas até Hegel, como um processo de racionalização do Estado, nos primeiros, que se confunde, no segundo, com um processo de estatização da Razão (razão de Estado). Dentre as contribuições de Hegel para pensar o Estado, destacam-se sua preocupação em analisá-lo em bases científicas, e ao adotar o ponto de vista histórico, que consistiu “em não considerar isolada e abstratamente a legislação geral e suas determinações, mas vê-las como elemento condicionado de uma totalidade e correlacionadas com as outras determinações que constituem o caráter de um povo e de uma época” (HEGEL, 1997, p. 5).

Paulo Freire até as experiências educativas recentes dos Movimentos Sociais, bem como na produção acadêmica recente de alguns GTs da ANPEd, como Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação, por exemplo, encontram-se inúmeras aproximações com o pensamento marxiano, como nas concepções de Trabalho, História, política e outras.

Althusser, autor que fundamentou muitas das análises crítico-reprodutivistas sobre as políticas públicas de EJA, identificou lacunas no pensamento marxista sobre o Estado. Para ele, o marxismo via o Estado, fundamentalmente, como um aparelho repressor. Além da distinção entre poder estatal e Aparelho de Estado, é necessário distinguir também os Aparelhos Repressivos de Estado, únicos levados em consideração pela teoria marxista, dos chamados Aparelhos Ideológicos de Estado. Os AIEs se diferenciam por pertencerem, em sua maioria, ao domínio privado. Alguns exemplos seriam os AIEs Religioso, Escolar, Familiar, Jurídico, Político, Sindical, da Informação e Cultural. O que unifica os AIEs, a despeito de sua diversidade, é que todos “funcionam” através da ideologia dominante, que é a ideologia das classes dominantes. Para Althusser, o principal AIE nas sociedades capitalistas modernas é a escola, pois é a responsável por “ejetar” as massas pelo caminho, ajustadas ao papel que lhes compete exercer na sociedade de classes: explorados, agentes da exploração, agentes da repressão e profissionais da ideologia, cada qual com sua parcela de saberes e fazeres pré-determinados, através do pisar e repisar a ideologia dominante.

Outra influência marcante nas experiências e reflexões no campo educacional brasileiro é do italiano Antônio Gramsci. Seu pensamento influenciou diversas gerações de educadores, a começar por Paulo Freire. Particularmente suas análises acerca das relações entre o Estado e a sociedade civil foram apropriadas em muitas pesquisas no campo das políticas públicas de EJA, ao analisar a escola como um aparelho hegemônico de Estado, ou seja, uma instituição utilizada pelo Estado para manutenção de um consenso entre as massas sobre a legitimidade das relações de poder exercidas pelo Estado na sociedade. Nessa perspectiva, a hegemonia é o resultado desse consenso criado e mantido por aparelhos ideológicos de Estado, como a escola, a Igreja e outros. Entretanto, o papel destes espaços pode ser subvertido quando os intelectuais com consciência de classe e engajamento político constituem forças contra-hegemônicas na sociedade. Desse modo, o conceito de hegemonia serve tanto para analisar o funcionamento da sociedade atual e as formas usadas pelas classes dominantes para obter consenso, quanto para auxiliar na construção de uma hegemonia alternativa, ou de uma “contra-hegemonia”.

Por outro lado, o pensamento de Gramsci tem sido apropriado pelos(as) educadores(as) e pesquisadores(as) brasileiros(as) de modos variados. Carlos Montañó (apud VIOLIN, 2006) identifica uma apropriação de conceitos gramscianos por discursos apologéticos ao chamado “terceiro setor”, protagonizado pelas ONGs. Segundo esse autor, discursos desse tipo tendem a enrijecer as distinções metodológicas propostas por Gramsci para o campo superestrutural, além de apartarem-nas da economia. Essa setorialização desemboca em um modelo tripartite, de caráter funcionalista, em que as “esferas”: sociedade civil (identificada como “terceiro setor”), Estado e mercado são artificialmente desgarradas do todo social. Essa interpretação dos conceitos gramscianos coaduna-se com outros discursos, marcadamente neoliberais, em que se exige maior autonomia ao mercado e estimula-se maior “participação” da sociedade civil em domínios antes ocupados pelo Estado. Muitas vezes, as organizações do terceiro setor são vistas como se estivessem situadas acima dos interesses das classes e grupos sociais, enquanto colaboram com projetos hegemônicos de classes ou frações de classe bem específicas.

1.2 - O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES DA MODERNIDADE NA PERIFERIA DO CAPITALISMO

Sobre a origem moderna dos conceitos, é importante observar que foram elaborados a partir de análises e desenvolvimentos históricos próprios à Europa e América Anglo-Saxônica. As instituições europeias e seu modo de organização foram levados para as colônias, mas, certamente a América Latina e o Brasil guardam especificidades que podem tornar necessários deslocamentos conceituais.

Ballestrin e Losekann (2013) trazem uma interessante discussão acerca da pertinência do conceito de sociedade civil para a análise do que elas chamaram de “Sul Global”. As autoras sustentam que, em alguns aspectos, o conceito reproduz a colonialidade do saber. Entretanto, não propõem seu abandono, desde que seja deslocado

de sua matriz originária europeia de modo a incorporar as experiências que os atores contemporâneos desde o Sul têm oferecido. Isso porque as tentativas de encaixe explicativo e normativo das versões metrocêntricas da sociedade civil para o Brasil e América Latina contém implicitamente a ideia de um modelo a ser seguido e copiado – modelo este prescrito, inclusive, pelas principais organizações

internacionais dominadas pelos países centrais. (BALLESTRIN; LOSEKANN, 2013, p. 206)

O conceito de sociedade civil dificilmente poderia ser aplicado ao Brasil colônia ou ao Império. Não havia meios de diferenciar o público e o privado, numa situação em que a grande propriedade rural, alicerçada no patriarcado e no trabalho escravo, era o lugar de realização das atividades públicas. Um exemplo da peculiaridade da trajetória dos direitos de cidadania no Brasil diz respeito diretamente à parte dos sujeitos da EJA: o preconceito contra os sujeitos não alfabetizados, traduzido em leis e orientações governamentais. A história do preconceito de que são vítimas é longa. Mas podemos escolher como marco de referência a exclusão dos não alfabetizados do direito ao voto, a partir da Lei Saraiva, de 1881. Esta Lei,

[...] atendendo a uma demanda inscrita na bandeira do Partido Liberal, introduziu o voto direto no Império do Brasil, mas a um preço extremamente elevado, tanto no que se refere à participação popular no processo político quanto no que concerne ao prometido acesso à escola. (FERRARO, 2013, p. 182)

Segundo o autor citado essa reforma eleitoral reduziu ainda mais o exíguo contingente populacional que podia exercer esse direito fundamental da cidadania. Naquele momento, os índices de analfabetismo giravam em torno dos 80% e atingia, além dos escravos e dos pobres, ampla parcela da elite econômica, sobretudo no campo. Os liberais, influenciados pelas ideias do inglês John Stuart Mill, passaram a considerar as habilidades de ler, escrever e contar como essenciais para o exercício “responsável” do direito ao voto. Entretanto, o liberalismo brasileiro guardou peculiaridades em relação àquele elaborado e difundido pelas potências europeias. Aqui, as ideias liberais tiveram que tentar se harmonizar com a escravidão e com o patriarcado.

Para o pensador inglês, “analfabeto não vota, mesmo que a sociedade não tenha cumprido com sua obrigação de dar escola; ele é simplesmente um incapaz. Para o autor, o sufrágio universal deve ser precedido pela educação ou escolarização universal” (FERRARO, 2013, p. 188). Ou seja, mesmo que a falta de escolas públicas não fosse considerada um motivo para o voto dos analfabetos, Mill previa a progressiva extensão do direito à educação a todos os cidadãos, meta alcançada por muitos países europeus ainda na passagem do século XIX ao XX. A situação brasileira era muito diferente. O Ato Adicional de 1834 havia relegado às províncias, dotadas de menos recursos e dominadas pelos coronéis locais, a responsabilidade pela instrução pública primária. Estas, em sua maioria, não cumpriram tal

incumbência. Assim, embora alguns importantes políticos brasileiros invocassem em seus discursos os possíveis efeitos benéficos da Lei sobre a instrução pública, não foi isso que se observou, pelo menos até as primeiras décadas do século XX.

Já no período republicano, o preconceito contra os analfabetos ultrapassou o âmbito eleitoral e se transformou numa questão de “salvação nacional”. Nas primeiras décadas do século XX, o analfabetismo passou a ser identificado como uma patologia. O médico Miguel Couto foi o principal expoente desse pensamento. Ele comparava a “falta de educação” a um “câncer que tem a volúpia ao corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente, o organismo, levando a nação à ‘subalternidade’ e à ‘degenerescência’” (apud CARVALHO apud GALVÃO; SOARES, 2010, p. 38).

As peculiaridades das relações entre o Estado e a sociedade civil no Brasil podem também ser observadas em outras áreas, além da educação. Um exemplo disso foi a trajetória histórica seguida pelos direitos de cidadania, que não obedeceu à sequência clássica, descrita por T. H. Marshall, em que um conjunto possibilitava a aquisição do seguinte: direitos civis, políticos e sociais, respectivamente (CARVALHO, 2002).

Santos (1979) reconhece que “o histórico da interferência governamental na regulamentação das relações sociais no Brasil não se afasta do padrão revelado pela experiência de outros países” (p. 15). O autor cita, por exemplo, a forma industrial como indutora da necessidade de ingerência do Estado nas relações de trabalho e o consequente desenvolvimento de elementos da política do bem estar, observados alhures. Entretanto, assim como os autores anteriormente citados, identifica processos próprios seguidos pela sociedade brasileira. Nas primeiras décadas do século XX, alguns direitos sociais foram progressivamente estendidos, mas não universalizados, pois se baseavam na partilha profissional da população.

De acordo com o autor, a intervenção estatal nos processos de acumulação só se efetiva a partir da década de 1930, com medidas como: a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; a criação da Carteira de Trabalho; a regulamentação dos sindicatos; etc. Esse conjunto de ações do Estado, no entanto, não diminuiu a importância de associações privadas, como aquelas constituídas para garantir aposentadorias para trabalhadores de profissões ou setores específicos. As contradições desse processo consistiam em buscar

conciliar uma política de acumulação com políticas baseadas no ideal da equidade, que não prejudicassem a acumulação (SANTOS, 1979, p.33).

Essas características não se alteraram substancialmente nas décadas seguintes. Com base nessas constatações, Santos propõe o conceito de cidadania regulada:

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece. (SANTOS, W., 1979, p. 75)

E qual a contribuição dessa discussão, fundamentada em conceitos oriundos da ciência política, para a análise das políticas públicas de EJA implementadas através de parcerias entre o Estado e a sociedade civil? A principal implicação destes desenvolvimentos conceituais para o entendimento das políticas públicas de educação é evitar polarizações rígidas nas análises, situação comum nas pesquisas em EJA, evidenciada pelo levantamento bibliográfico realizado. Desde o início da era moderna, o Estado e a sociedade civil organizada foram considerados em estreita conexão ou mesmo confundindo-se. A profunda imbricação do Estado e da sociedade civil, e também do mercado, no contexto moderno, não permite soluções maniqueístas que tomem posição pela aprovação ou rejeição de um projeto ou programa de EJA apenas por sua origem ou composição institucional, ainda que estas possam fornecer valiosas pistas para as análises. Mesmo nos autores que serviram de base para posicionamentos opostos em relação ao Estado e à sociedade civil, como Gramsci e Althusser, esses conceitos são analisados em conexão, não como opostos.

No caso brasileiro, essa conexão é ainda mais forte, pois a intervenção estatal foi bastante débil até as primeiras décadas do século XX. Foi também contraditória e excludente, pois amplas parcelas da população estiveram excluídas por muito tempo dos direitos mais básicos de cidadania. Portanto, mais importantes são os estudos que procuram entender as políticas públicas na confluência entre as dinâmicas das diferentes instâncias, ou seja, que considerem as relações que se estabelecem nos contextos sócio-históricos e espaciais reais. O Estado e a sociedade civil são produtos da modernidade, atravessados por suas contradições

fundamentais. As Turmas Externas de EJA da RME-BH serão, portanto, analisadas levando-se em consideração sua história e seu desenvolvimento, principalmente nas suas implicações para o trabalho docente.

O contexto dado pela redemocratização da sociedade brasileira pós-ditadura civil-militar trouxe mais elementos que desautorizam análises simplistas das relações entre Estado e sociedade civil. A Constituição Federal de 1988 (C.F./88), dita “cidadã” foi, sem dúvida, uma conquista. Foram reconhecidos direitos individuais e coletivos. Medidas foram tomadas em favor das chamadas “minorias”. Em relação à educação de jovens e adultos, duas mudanças foram de suma importância: em primeiro lugar, após mais de um século decorrido desde a entrada em vigor da Lei Saraiva (1881), o voto foi facultado aos analfabetos. Segundo, o artigo 208 estabeleceu o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, reconhecendo o direito dos jovens e adultos não alfabetizados ou com baixa escolaridade ao ensino público.

A dinâmica que antecedeu o fim da ditadura e a promulgação da nova constituição foi protagonizada por movimentos e mobilizações populares, nas mais diversas áreas: habitação, infraestruturas urbanas, saúde, educação etc. As bandeiras da democracia, da cidadania, da participação e da autonomia frente ao Estado unificavam algumas dessas lutas. Governos progressistas ganharam eleições em municípios e estados, passando a implantar políticas elaboradas em diálogo com os Movimentos Sociais. Entretanto, transformações no campo econômico e político, a partir do início dos anos 1990, também trouxeram novos elementos que influenciaram as práticas e formas de organização da sociedade civil. Para Dagnino (2004), teria havido uma “confluência perversa” entre um projeto político democratizante e participativo e o projeto neoliberal, que visava o Estado mínimo, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. A perversidade estaria colocada no fato de que ambos os projetos requerem, para sua execução, uma sociedade civil ativa, ainda que seus fins sejam diferentes e até mesmo antagônicos. A disputa política assume então um caráter de disputa de significados, nas quais se operam deslizamentos semânticos. Termos como participação, sociedade civil, solidariedade, democracia e cidadania adquirem significados diversos. A autora aponta ainda que a inserção institucional dos Movimentos Sociais facilita esse processo, pois a participação destes em instâncias do Estado gerou a interlocução entre o projeto neoliberal e o projeto participativo.

Nesta confluência de projetos distintos, o conceito de sociedade civil passa a ser entendido cada vez mais como sinônimo de “Terceiro Setor”, sendo que o único ator considerado são as ONGs. O predomínio deste tipo de organização está vinculado ao projeto neoliberal, já que são responsáveis perante as agências nacionais que as financiam e perante o Estado que as contrata, mas não necessariamente perante os setores da sociedade civil que elas supostamente representam²⁰.

As noções de participação e cidadania também passaram por deslocamentos em seus significados. A primeira deixa seu significado político e coletivo e passa a uma perspectiva privatista e individualista. Nos espaços abertos à participação, o que se espera da sociedade civil é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas (DAGNINO, 2004, p. 102). A noção de cidadania também passa por uma redução de seu significado coletivo para um entendimento individualista.

É através desse entendimento de cidadania restrito à responsabilidade moral privada que a sociedade é chamada a se engajar no trabalho voluntário e filantrópico, que se torna cada vez mais o hobby favorito da classe média brasileira. A cidadania é identificada com e reduzida à solidariedade para com os pobres, por sua vez, entendida no mais das vezes como mera caridade. (DAGNINO, 2004, p. 107)

Como pretendemos demonstrar, as observações da autora são pertinentes à análise da história recente das políticas públicas de EJA no Brasil. O Projeto EJA-BH, implantado durante uma gestão petista em Belo Horizonte, informado por muitos dos conceitos aqui problematizados, faz parte dessa história. É para ela que nos voltamos agora, com o objetivo de evidenciar as relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil brasileira na oferta de EJA, na busca de critérios para a análise das Turmas Externas de EJA da RME-BH. No entanto, optamos por recuar um pouco mais no tempo, pois, como veremos, a sociedade civil brasileira desempenhou um papel de destaque na conformação do campo da EJA, de forma às vezes independente, mas frequentemente por meio de convênios e parcerias com o Estado. Embora tenham sido encontrados poucos estudos que abordam o trabalho docente na história da EJA, também se procurará evidenciar alguns elementos que permitam ampliar a compreensão sobre o assunto.

²⁰ Dagnino exemplifica o deslocamento da noção de representatividade lembrando a composição do Conselho da Comunidade Solidária durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual a sociedade civil era representada por indivíduos com alta visibilidade midiática. No próximo capítulo teremos oportunidade de discutir as implicações desse fato para as políticas públicas de EJA.

2 - AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA HISTÓRIA DA EJA: CONVÊNIOS E PARCERIAS²¹

Este capítulo abordará os principais marcos da EJA no Brasil no que concerne à relação entre Estado e sociedade civil. Procurou-se enfatizar as políticas públicas realizadas através de parcerias e convênios, seja em projetos e programas originados no setor estatal, seja naqueles propostos pelas diversas organizações da sociedade civil. O capítulo está dividido em duas partes. A primeira vai da década de 1930 até o fim da ditadura militar em 1985. A segunda começa a partir da redemocratização e se estende até o ano de 2010, último do segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), pois a criação do Projeto EJA-BH esteve relacionada à implantação de turmas do Programa Brasil Alfabetizado na RME-BH, em parceria com a União e organizações da sociedade civil. A periodização se justifica, pois desde meados da década de 1990 as parcerias ganharam novos contornos e o termo passou a designar realidades diferentes daquelas observadas até então.

2.1 - PARCERIAS E CONVÊNIOS: DA REVOLUÇÃO DE 1930 AO MOBREAL

Embora as origens da educação de adultos no Brasil remontem aos tempos da colonização, com a atuação dos jesuítas, adotaremos como marco inicial para esta pesquisa a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, em 1930, quando o Estado passou a ter uma presença mais efetiva na área da educação. Para a educação de adultos teve grande importância a reestruturação do Estado que se seguiu, incorporando as reivindicações de diversos setores da sociedade civil por uma presença mais efetiva do Governo Central, inclusive no setor educacional. Com o objetivo de viabilizar a centralização, foram criadas várias novas estruturas administrativas, que também se tornaram mais complexas internamente²². O Governo Central enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional,

²¹ No texto que se segue, os termos “convênio” e “parceria” serão utilizados como sinônimos, pelo menos até o final da década de 1980. Isso se deve à forma como os termos foram usados pelos autores que nos serviram de base. No entanto, a partir da década de 1990 o termo “parceria” ganhou novos sentidos e passou a predominar amplamente em discursos por vezes até antagônicos.

²² Foram importantes a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, já em 1930 e a promulgação da Constituição em 1934, que reservou um lugar de destaque para a educação, embora o mesmo não tenha se verificado na Constituição outorgada de 1937.

dedicado às classes populares, a ser realizado com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. Assim nasciam as primeiras parcerias sistemáticas entre o Estado e a sociedade civil para a educação dos jovens e adultos: foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A ditadura Vargas buscou parcerias com empresas para a formação e qualificação da mão de obra, dentro dos parâmetros econômicos e ideológicos do Estado Novo.

No final desse período, a educação dos adultos começou a delinear-se como um problema independente da educação popular em geral. Desde o início da década de 1930, o chamado ensino supletivo já aparecia como categoria isolada nas estatísticas oficiais. Muitas reformas estaduais já incluíam medidas em relação à educação dos adultos. Mas chama a atenção, nos estudos sobre o surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o papel e a importância da chamada “experiência do Distrito Federal”, idealizada por Anísio Teixeira, porque previa a articulação entre o Estado e as entidades de classe dos trabalhadores. As turmas eram abrigadas em espaços cedidos por organizações da sociedade civil ou nos locais de trabalho, expressando a preocupação com o acesso dos trabalhadores às aulas²³.

Nota-se a divergência entre o tipo e os objetivos dos convênios empreendidos pelo Governo Central, como a que resultou na criação do SENAI, e aquelas que eram buscadas no âmbito da reforma do Distrito Federal. Enquanto esta avançou para conteúdos e métodos que iam além das meras alfabetização e preparação para o trabalho, com crescente politização do trabalho educativo; aquela se restringiu à instrumentalização dos trabalhadores para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho. Neste conflito de concepções, o Estado Novo representou a destruição da experiência do Distrito Federal e o impulsionamento do Sistema S.

Outra experiência importante para compreender as parcerias na oferta da EJA aconteceu no fim do Estado Novo, com a volta à legalidade do Partido Comunista. A criação dos Comitês Democráticos evidencia como a participação da sociedade civil assume papéis distintos - e até mesmo antagônicos - em diferentes contextos ideológicos, sociais, políticos e econômicos. Os comitês uniam ativistas e trabalhadores que reivindicavam a coordenação entre o poder público e a iniciativa privada para a expansão do ensino destinado aos adultos. Eram propostas parcerias com sindicatos, associações, clubes esportivos e empresas (PAIVA,

²³ Para aprofundar o tema, consultar PAIVA.,(2003) e FÁVERO & FREITAS (2011).

2003, p. 202). É possível pensar que os membros do PCB julgassem importante a aproximação entre o Estado e organizações da sociedade civil, não só no sentido de expandir a educação dos adultos, mas para que as classes populares tivessem a oportunidade de se apropriar efetivamente de sua educação, influenciando em seus meios e objetivos. Tal suposição carece de fontes para ser corroborada, mas parece sugerir o início de uma reflexão possível sobre as ambiguidades das parcerias. As experiências dos Comitês desapareceram em 1947, quando o PCB voltou à ilegalidade.

Com a deposição de Vargas em 1945, iniciou-se um novo período de democracia formal no Brasil. A Constituição Federal de 1946 reafirmou a educação como direito de todos e manteve a orientação anterior de incitar as empresas a atuarem na educação primária dos filhos dos empregados, assim como no ensino técnico. Em relação à educação dos adultos, o Fundo Nacional do Ensino Público (FNEP) foi o grande indutor das novas políticas, mas insuficiente para combater o analfabetismo. Criou-se então a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), inaugurando uma fase de campanhas de alfabetização de adultos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que iniciou seus trabalhos a partir de 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

No que concerne à articulação entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA, estas campanhas foram implementadas a partir de convênios firmados entre a União e as unidades da federação. Para a instalação das classes foi preciso realizar entendimentos com os municípios e também com entidades privadas. O artigo 3º dos textos dos “Acordos Especiais”, celebrados entre o Ministério da Educação e Saúde e as unidades da federação, estabelecia a possibilidade dos convênios, inclusive a nível individual, através do estímulo ao voluntariado:

A ambas as partes caberão atividades de difusão dos objetivos da CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS, a coordenação das contribuições de entidades de direito privado, que desejem colaborar nessa Campanha, bem como o estímulo à ação de voluntários individuais (Apud BEISIEGEL, 2004, p. 118).

Tais parceiros foram buscados em associações culturais e religiosas, empresas e organizações agrícolas, industriais e comerciais, com o argumento de que o sucesso da campanha dependia de um esforço de todos para a “salvação nacional”, nas palavras de Lourenço Filho (PAIVA, 2003, p. 161). Ou seja, a sociedade civil era convocada a unir

esforços com o Estado para “salvar” o país do analfabetismo, visto como o grande responsável pelos problemas econômicos e sociais do Brasil, como analisam diversos autores (GALVÃO & DI PIERRO, 2007; GALVÃO & SOARES, 2010; PAIVA, 2003). O estímulo ao voluntariado demonstra a precariedade do trabalho docente, bem como o descaso com a qualidade do ensino ministrado. Segundo Paiva (2003), as campanhas mencionadas eram marcadas pela baixíssima qualificação dos(as) docentes. A maioria deles(as) não alcançavam os requisitos mínimos de formação profissional na área, resultado da ampliação acelerada de classes e dos baixos salários, sobretudo nas regiões menos industrializadas e nas zonas rurais. Não obstante as críticas, Beisiegel (2004) aponta como um resultado positivo das campanhas a criação e permanência dos serviços de educação de adultos nos estados, dando impulso e continuidade às ações estatais nesse campo.

Estas campanhas entraram em declínio a partir de 1958. Tal ruptura tem relação com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos e com os movimentos de cultura popular e de educação popular que se proliferavam pelo país. Deslocando o eixo tradicional de análise, que via no analfabetismo a causa dos baixos índices de desenvolvimento da nação, a equipe pernambucana, encabeçada por Paulo Freire, chamou a atenção para as causas sociais do analfabetismo²⁴.

A sociedade civil atuante nestas experiências não é a iniciativa privada, mas sim os movimentos de cultura popular e de educação popular. A partir da posse de Jânio Quadros em 1961, os diversos grupos que vinham se envolvendo com a educação dos adultos foram configurando suas posições e iniciativas. No curto, porém conturbado período, que vai da posse de Jânio Quadros até a deposição de João Goulart pelos militares em 1º de abril de 1964, a educação popular, mormente a educação dos adultos, passou por um “período de luzes” (HADDAD; DI PIERRO, 2000), caracterizado pela entrada em cena de diversos movimentos ligados à promoção da cultura popular. Intelectuais, políticos e estudantes, representantes das mais diversas posições político-ideológicas, convergiram suas preocupações em torno da educação popular, em busca da promoção da participação política das massas. Privilegiando a educação dos adultos para tal fim, procuravam métodos

²⁴ Apesar destas reflexões fazerem parte do referido congresso, o que prevaleceu do documento final foi a visão conservadora da educação, onde há a indicação de que o governo deveria seguir o caminho da subvenção aos movimentos privados. Para aprofundar o tema, sugere-se PAIVA, V., (2003).

pedagógicos adequados à modalidade, além de formas de mobilização e conscientização das massas através do recurso à cultura popular.

Destacaram-se a atuação da Igreja Católica, através do Movimento de Educação de Base (MEB), sob a responsabilidade da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); da União Nacional dos Estudantes (UNE), com a organização de Centros Populares de Cultura (CPCs); dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), oriundos do MCP organizado pela prefeitura de Recife, mas que contava com a colaboração de intelectuais, artistas e estudantes universitários; e a campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, ligada à prefeitura de Natal – RN. A chegada ao poder de governos populares nessas cidades favoreceu as parcerias, posteriormente apreciadas pelo Governo Federal que, antes do golpe civil-militar de 1964, pretendia replicar tais experiências nacionalmente.

O diferencial destas experiências em relação à atuação da sociedade civil nas campanhas de alfabetização dos anos 1940 é que estas parcerias possibilitaram inovações importantes para a educação de adultos: criaram metodologias próprias em que os(as) educandos(as) são vistos não como objeto do ensino do professor, mas sim como sujeitos da educação; conceberam a educação como prática social situada na História, na Cultura e na Sociedade, com intencionalidade política de transformação social; contemplaram as dimensões política, pedagógica e ético-estética da educação; e problematizaram a relação entre educação e sociedade sob uma ótica inversa à das campanhas, ao abordarem o analfabetismo como consequência das desigualdades sociais, sem culpabilizar o indivíduo pelo próprio analfabetismo e menos ainda pelos problemas econômicos e sociais do país.

Estas iniciativas suscitaram a reação de setores conservadores da política, da intelectualidade e dos meios de comunicação, no bojo das tensões que antecederam o golpe. Após o 1º de abril, a quase totalidade das iniciativas se extinguiu, e seus idealizadores e promotores passaram a ser perseguidos pelo novo regime. Findava-se o período das luzes na educação popular, iniciava-se um longo período de trevas para a sociedade brasileira.

O golpe de 1964 pôs fim a grande número de tentativas de transformação da sociedade brasileira, que se anunciavam desde o início da década e pareciam ganhar concretude com o anúncio das Reformas de Base. O campo educacional, sobretudo a educação dos adultos, foi um dos alvos primários do novo governo. A multiplicação dos programas de alfabetização e a organização política das massas, perseguidas pelos diversos movimentos, apareciam como

ameaça para os setores conservadores, promotores e apoiadores do golpe. Tais movimentos representavam perigo para a manutenção da ordem capitalista, e muitos(as) intelectuais e professores(as) foram alvo da repressão logo após a instalação do novo governo.

Em síntese, a relação com a sociedade civil na oferta de EJA retomou a lógica das campanhas financiadas pelo Estado e geridas pela iniciativa privada. A primeira ação neste sentido foi o apoio à Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), promovida por grupos evangélicos ligados ao Colégio Agnes Erskine.

Ficou evidente a retomada de antigos preconceitos contra o adulto analfabeto, caracterizado como um “parasita econômico” (PAIVA, 2003, p. 296), que só mediante a alfabetização seria capaz de contribuir para o crescimento econômico e o desenvolvimento do país. Identificadas as convergências ideológicas entre a Cruzada e o governo, foi celebrado o convênio entre aquela e o MEC, para concessão de recursos públicos destinados a ampliação do programa em âmbito nacional. Mais recursos vieram da *United States Agency for International Development* (USAID), da Aliança para o Progresso e de doações de entidades privadas, como o Bradesco, igrejas evangélicas da Holanda e da Alemanha, e da Fundação estadunidense *Reynold Tobacco Company* (PAIVA, 2003, p. 301).

As críticas²⁵ à Cruzada ABC e a necessidade de garantir novas dotações nos futuros empréstimos-programa, levaram à criação de um Grupo Interministerial (GI), para discutir o financiamento para a execução de um Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos. As medidas sugeridas pelo GI eram muito similares aquelas já empregadas nas demais campanhas: convênios com estados, municípios e entidades privadas. As conclusões do Grupo resultaram na criação da Fundação MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), inicialmente para cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada, numa evidente intenção da ditadura militar de sedimentação das estruturas político-ideológicas e sustentação ao projeto de modernização associada ao capital estrangeiro. Inicialmente, previu-se uma descentralização da ação sistemática por meio de convênios com entidades públicas e privadas. Posteriormente, o MOBREAL tornou-se entidade

²⁵ Apesar das convergências ideológicas, a Cruzada recebeu críticas de profissionais da educação e também de setores da administração estatal, principalmente do Banco Central. As objeções eram bastante amplas: em relação ao material didático inadequado, à escassa rentabilidade, ao alto custo-aluno, à concepção do analfabeto como incapaz, à orientação estrangeira, além de acusações de improbidade no emprego dos recursos. Em face de tantas críticas, a Cruzada se extinguiu progressivamente entre os anos de 1970 e 1971, coincidindo com a transformação do MOBREAL em entidade executora e o lançamento de uma campanha nacional de alfabetização em massa.

executora, lançando a partir daí uma campanha de alfabetização em massa. O Movimento, mesmo como entidade executora, manteve os convênios com as outras instâncias administrativas e com entidades privadas.

2.2 - A NOVA REPÚBLICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO TERMO “PARCERIA”

O fim do “milagre brasileiro” em meados da década de 1970 e a recessão da década seguinte aceleraram o desgaste do regime ditatorial, que lentamente promoveu a abertura política até seu fim em 1985. Houve nesse período a multiplicação de organizações civis, o que levou alguns autores a falar em um ressurgimento da sociedade civil brasileira.

Em 1987, tiveram início os trabalhos da Assembleia Constituinte, encarregada de redigir a nova Constituição. Essa era uma das principais tarefas do novo governo, junto com o desmonte das estruturas herdadas da ditadura. Após um longo processo de tramitação, no qual diversos grupos de interesse buscaram inserir normas, por vezes contraditórias, no texto, a nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Mas mesmo antes da promulgação, o governo Sarney tomou medidas em relação à EJA. A primeira e mais importante foi a extinção do MOBREAL, criticado em relação aos seus métodos e resultados, além de ser fortemente identificado com a ditadura. Em 25 de novembro de 1985, o governo redefiniu os objetivos do MOBREAL através do decreto de número 91.980, criando a Fundação Educar (SOUZA JR., 2012, p. 49). O novo órgão manteve a estrutura administrativa e muitos dos profissionais do MOBREAL. No entanto, a Educar diminuiu a participação como executora direta dos programas, assumindo o papel de órgão de fomento e apoio técnico (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120). Para a execução, foram firmadas parcerias com administrações estaduais, municipais e organizações da sociedade civil, que propunham projetos e apresentavam demandas para conseguir o financiamento e o apoio técnico.

Segundo Souza Jr. (2012), os convênios com as organizações da sociedade civil representavam cerca de 20% dos contratos firmados pela Educar. Tratava-se de empresas, igrejas, associações de moradores, sindicatos e associações filantrópicas. Muitas dessas organizações não ofereciam condições mínimas para desenvolver os programas.

Ainda sobre os convênios com os órgãos não-governamentais, foi notório seu despreparo para atender os jovens e adultos, o que a Educar deveria acompanhar atentamente, pois em quase sua totalidade buscavam apoio técnico, financeiro e material à Fundação, especialmente o material didático, o que comprova que essas instituições não possuíam proposta metodológica diferenciada para o projeto conveniado, e, principalmente, demonstram a grande dependência da cooperação técnica tanto para capacitação dos professores, supervisão e acompanhamento das salas de aula e avaliação do PEB. (SOUZA JR., 2012, p. 115)

Para a contratação dos(as) docentes, era exigido o magistério de 2º grau completo ou incompleto; mas as exigências diminuía em face da ausência de professores(as) habilitados(as), sendo admitidas pessoas com o 1º grau incompleto. Muitos(as) eram leigos(as) com experiência no MOBREAL. Não possuíam vínculos com a Fundação Educar: eram, em sua maioria, voluntários(as) e bolsistas.

Uma das poucas ações de formação oferecidas pela Fundação Educar também se utilizou do expediente das parcerias com organizações da sociedade civil para sua produção e execução. Tratava-se do Projeto Verso e reverso, realizado em parceria com o Instituto Manchete de Cultura, que buscou qualificar os docentes por meio de programas televisivos e cursos por correspondência. Tais cursos sofriam com atrasos na distribuição dos fascículos, que chegavam em descompasso com os programas televisivos. Outro problema era a pequena abrangência nacional da rede de televisão escolhida (SOUZA JR, 2012, p. 120).

A Fundação Educar foi extinta no primeiro dia de governo do presidente Fernando Collor de Melo, juntamente com diversas outras autarquias e fundações. Embora tenha ficado pouco tempo na presidência, em razão de um processo de impedimento que o tirou do cargo, Collor deu início a uma série de medidas, que teriam continuidade nos governos subsequentes, pautadas pelo ideário neoliberal. Em relação à EJA, o presidente pretendeu por em ação o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Mas o Programa praticamente não saiu do papel, desacreditado como o governo de Collor.

A estabilização monetária proporcionada pelo Plano Real conduziu o então ministro da fazenda do governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, à Presidência da República, em 1995. Durante seus dois mandatos, as políticas neoliberais, muitas delas impostas por organismos internacionais, foram implantadas no Brasil em ritmo acelerado, através da reestruturação do Estado. A educação foi uma das áreas fortemente atingidas pelas reformas. Um dos traços principais consistiu na focalização dos investimentos na escolarização das crianças e adolescentes, relegando a solução para os ainda altos índices de

analfabetismo e para a baixa escolaridade da população, á dinâmica demográfica, com graves consequências para as políticas de EJA.

Em decorrência da ênfase posta no ensino fundamental de crianças e adolescentes, a EJA foi secundarizada nas políticas educacionais do governo FHC. A política de focalização dos investimentos se consubstanciou na aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O mecanismo de financiamento, após veto presidencial, não contemplou as matrículas na EJA para o cálculo dos repasses de recursos. Essa decisão desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na EJA, além de gerar distorções, como a matrícula de maiores de 18 anos no Ensino Regular Noturno.

Outra diretriz do governo em relação à educação, também relacionada à aprovação do FUNDEF, foi a descentralização da responsabilidade da oferta de educação básica pelo Estado, em direção aos governos subnacionais, sobretudo aos municípios. Para Haddad:

A descentralização de responsabilidade, se aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, pode, ao mesmo tempo, reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto. (HADDAD, 2007, p. 199)

A escassez de verbas federais para programas de EJA fez com que muitos governos recorressem a pratica das parcerias com a sociedade civil. Foi o momento no qual o termo adquiriu novos significados, no contexto da confluência perversa entre o projeto político democratizador e o projeto neoliberal. A partir do estudo de vários programas de EJA realizados em parceria entre o Estado, instituições do Sistema S e movimentos sociais, Paiva (2006) constatou que o financiamento insuficiente induziu à reconceitualização do termo parceria. Para a autora, o termo “resolveu” as questões da educação de jovens e adultos, respondendo aos anseios tanto de grupos que ocupavam o poder público, quanto das entidades parceiras. Entretanto, as concepções de parceria eram substancialmente distintas umas das outras.

Na pesquisa citada, foram identificadas cinco concepções: 1) O Estado submetia os parceiros a regras e procedimentos não discutíveis; 2) O Estado incluía o parceiro como contribuinte na formulação de propostas, mas não lhe conferia controle sobre os recursos e a execução orçamentária; 3) O Estado financiava as ações por meio de isenções fiscais e os

parceiros atuavam com autonomia na destinação dos recursos, no que diz respeito às concepções, políticas e prioridades; 4) A EJA se realizava com aportes de recursos das administrações municipais, estaduais e do governo federal; 5) O governo federal financiava por certo período de tempo, mas não excluía aportes adicionais dos parceiros, tanto no financiamento quanto nas concepções pedagógicas. A autora chega a duas constatações:

Uma reconhece que, nas parcerias, a busca dos recursos públicos tem sido arquiteturas bem-montadas de financiar o setor privado, escoando recursos do erário para esse fim, e impedindo, por outros mecanismos, [...] o acesso de diversas instâncias do sistema público seja federal, estadual, municipal, autárquico, fundacional etc. a esses novos recursos. O PAS, principalmente, emblematiza, de meados da década de 1990 para cá, algumas formas de como se faz a conexão nas relações público/privado, revelando a promiscuidade do Estado com a esfera privada, no âmbito do neoliberalismo. A outra, sem negar a parceria como estratégia política de alcançar o direito, reafirma o dever constitucional do Estado com esse direito, não o eximindo da responsabilidade que lhe cabe. (PAIVA, J., 2006, p. 530)

Outros autores do campo da EJA problematizaram as contradições e ambiguidades das novas concepções de parceria. Di Pierro (2001) constatou que, a partir da década de 1990, atores diversos e até mesmo antagônicos, como centrais sindicais, fundações empresariais, igrejas e ONGs passaram a ser provedores de EJA, em parceria com o Estado. Para a autora, a disseminação dessas práticas:

nada tem de natural, mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços sociais básicos, que deixou abertas lacunas, progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos. (DI PIERRO, 2001, p. 327).

No mesmo artigo, porém, a autora reconhece o caráter ambíguo das parcerias, que podem servir a interesses privatistas e obedecer a uma racionalidade puramente econômica; ou apontar para a necessidade de reforma do Estado, porém sob outro ponto de vista, justamente o da desprivatização do Estado e sua subordinação aos interesses societários, confluindo com a busca de uma cidadania enriquecida.

Haddad (2007) avalia que:

Essa forma de parceria tem sido interpretada de diferentes maneiras. Do ponto de vista da institucionalidade da EJA, é um sinal claro da forma precária como suas políticas são implementadas. Em contrapartida, do ponto de vista de aproximação com as comunidades, muitos educadores defendem essa estratégia como momentos importantes de seu engajamento em programas e projetos, argumentando que produz melhoria na qualidade. No entanto, não deixa de ser relevante notar que a sociedade civil é chamada a “ceder o espaço” com mais intensidade do que para participar na concepção do projeto. (HADDAD, 2007, p. 202)

As contradições e ambiguidades apontadas pelos autores se expressaram nas políticas do governo FHC para a EJA. Os principais programas para a área ficaram sob a responsabilidade de diferentes ministérios, e todos foram implantados em parceria com as organizações da sociedade civil. Abordaremos brevemente três desses programas: o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR); e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PAS foi concebido em 1996, pelo conselho da Comunidade Solidária, órgão vinculado à Casa Civil e presidido pela então Primeira Dama, Ruth Cardoso. Sua função era coordenar ações de combate à pobreza, calcadas no lema “parceria e solidariedade”. A partir de 1998, a Comunidade Solidária se tornou uma sociedade civil sem fins lucrativos, mas fortemente vinculada ao Governo Federal. No espírito da diretriz de focalização das políticas públicas para a educação, o PAS destinava-se à alfabetização da população jovem, entre 12 e 18 anos de idade, dos municípios das regiões Norte e Nordeste que apresentavam altos índices de analfabetismo, superiores à média nacional. Posteriormente alcançou alguns municípios e regiões metropolitanas das regiões Sudeste e Centro Oeste. Atuava por meio de parcerias com estados, municípios, empresas e organizações da sociedade civil. O financiamento era compartilhado entre governo, empresas e doadores individuais, através da campanha “adote um aluno”. O programa era estruturado em módulo único com duração de seis meses, sendo um deles destinado à formação dos(as) monitores(as). O tempo extremamente curto de alfabetização foi muito criticado, inclusive por auditoria operacional realizada em 2002:

Constatou-se, assim, que o Programa Alfabetização Solidária não alfabetiza no sentido de que todos os alfabetizandos, ao final do módulo (5 meses), consigam ler e escrever um texto simples, embora a redução dos índices de analfabetismo seja o principal objetivo do PAS. Tal objetivo seria mais eficazmente atingido com o aumento da duração do módulo de alfabetização, o que redundaria na maior efetividade do processo de aprendizagem dos alunos, na diminuição da rematrícula e no melhor aproveitamento do alfabetizador ao longo do módulo. (apud DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.33)

A mesma auditoria concluiu que o PAS não possibilitava a continuidade do processo educacional, pois era caracterizado pelo isolamento de suas ações em relação à política nacional de EJA.

Barreyro (2010) aponta problemas relativos à formação e a inserção profissional dos(as) alfabetizadores(as), recrutados(as) entre estudantes universitários(as) e, não raro, leigos. Nesse sentido, o PAS reforçou a antiga visão de que a alfabetização dos adultos pode ser realizada por qualquer um, com apenas um mínimo de treinamento. Os(as)

alfabetizadores(as), contratados a baixo custo, eram substituídos a cada seis meses, o que não possibilitava nem mesmo a autoformação realizada na prática. A autora citada conclui que:

Esse Programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades, diferentes daquelas que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador. (BARREYRO, 2010, p. 188)

O PLANFOR, criado em 1995 como política do governo para a educação profissional de jovens e adultos, foi elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O programa foi desenvolvido por meio de parcerias entre organismos governamentais e organizações da sociedade civil, como instituições de ensino profissionalizante, ONGs, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações. Cerca de 70% do orçamento destinado às parcerias foi absorvido por centrais sindicais e outras organizações dos trabalhadores. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 26).

O foco nas demandas do mercado de trabalho gerou críticas. Ventura (2002) considera o PLANFOR como representativo de um processo de transição do padrão fordista de acumulação para o modelo de acumulação flexível, nas políticas voltadas à qualificação profissional dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Segundo a autora, o programa “têm se configurado pelo desenvolvimento das habilidades básicas, como uma forma de ‘driblar’ a baixa escolarização da PEA” (VENTURA, 2002, p. 19), reiterando a subalternidade das classes populares. O programa teve sua vigência até o ano de 2002, sendo substituído, a partir de 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

A concepção e implementação do PRONERA seguiu caminhos diferentes das duas outras políticas do governo FHC analisadas, mas manteve algumas semelhanças em suas diretrizes gerais. A proposta do programa foi concebida a partir do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), organizado em 1997 por uma parceria formada entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília, o UNICEF, a UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária cria então o programa, cujos principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, entre eles o MST, sindicatos filiados à

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), e à Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de universidades públicas. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Freitas (2011) alega que, para alguns autores acadêmicos, o PRONERA representou um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural, e destaca o papel cumprido pelo programa na reinserção do campo na agenda de pesquisa das universidades brasileiras. Já Di Pierro e Graciano (2003) citam um relatório elaborado pelo INCRA, que comparou os resultados do programa em 1998, 2000 e 2002, revelando um baixo índice de cobertura. Este índice oscilou entre 0,5% a 3,85% de alunos atendidos em relação ao número total de assentados. As autoras também afirmam que 46% das ações previstas nesses quatro anos não se realizaram, em função de restrições orçamentárias, e que constantes atrasos e cortes de recursos foram fatores de tensão entre os parceiros do PRONERA. Cabe registrar que, a partir da assinatura do Decreto n° 7.352, em 4 de novembro de 2010, o programa tornou-se efetivamente uma política pública, e não apenas um programa de governo.

Com base nos resultados das pesquisas que embasaram esta reconstrução das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA a nível federal, desde meados da década de 1980 até o início do século XXI, pode-se afirmar que as parcerias, neste período, se configuraram como um expediente destinado a compensar os cortes de investimentos na modalidade, ditado pela reestruturação do Estado em moldes neoliberais. Nas instâncias subnacionais de governo, que ao longo da década de 1990 se tornaram as principais responsáveis pela oferta de EJA, também surgiram programas implementados por meio de parcerias, como estratégia para contornar a falta de recursos oriundos da União.

Não obstante, evidenciando as contradições e ambiguidades apontadas de forma quase unânime pelos autores, surgiram programas a partir de propostas de sindicatos de trabalhadores e movimentos sociais, cujos objetivos se distinguiam daqueles propugnados pelo ideário neoliberal, mas que em certos momentos apresentaram pontos de convergência. A revisão bibliográfica realizada apontou diversas experiências postas em prática por secretarias estaduais e municipais de educação, durante gestões de partidos denominados “progressistas”. Como ficará evidente a partir da reconstrução da história do Projeto EJA-BH, em muitos casos tais órgãos foram ocupados por militantes de Movimentos Sociais e de entidades representativas dos trabalhadores, que buscaram mudar as relações entre o Estado e

a sociedade civil, no sentido de uma maior abertura à participação desta última na gestão pública.

Além do PRONERA, fruto da mobilização e das pressões exercidas pelos Movimentos Sociais do campo, talvez o melhor exemplo de tais políticas seja a disseminação dos Movimentos de Alfabetização (MOVAs). A primeira experiência surgiu durante a gestão de Luiza Erundina (PT), no município de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992. Paulo Freire era então secretário de educação. Atualizando os princípios do Movimento de Educação Popular dos anos 1960, as iniciativas eram desenvolvidas mediante parcerias entre o governo municipal e os Movimentos Sociais. O primeiro ficava responsável pela subvenção do programa e pela oferta de atividades de formação dos(as) educadores(as). Os parceiros da sociedade civil se responsabilizavam pela mobilização dos(as) educandos(as), indicação dos(as) educadores(as) e organização dos círculos de alfabetização (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 18). A experiência foi replicada em outras administrações estaduais e municipais do PT, e também incorporou outros atores, como instituições de pesquisa, sindicatos e até pequenos estabelecimentos comerciais. As autoras citadas identificam alguns problemas observados nas experiências:

Além dos riscos de descontinuidade e da tensão permanente entre a inclinação à institucionalização ou ao movimento, inerente a programas dessa natureza, os principais desafios enfrentados pelos MOVAs encontram-se: na identificação das causas e superação da evasão; no desenvolvimento de mecanismos de avaliação de qualidade da alfabetização e da eficácia das metodologias empregadas; na elevação da escolaridade e formação político pedagógica dos educadores populares; na articulação com as redes de escolas públicas para garantir aos alfabetizandos oportunidades adequadas de continuidade de estudos; e na construção cotidiana do relacionamento democrático entre os governos municipais e as organizações sociais. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 20)

Por outro lado, Farias (2012) ressalta que o MOVA:

[...] se tornou uma referência de parceria entre sociedade civil organizada e o Estado no atendimento das demandas da população jovem e adulta [...] proporcionou a participação dos movimentos sociais e populares na elaboração, execução e controle da política governamental para atender aos interesses das classes subalternas e proporcionar condições de emancipação política e educacional. (FARIAS, 2012, p. 9)

Em 2003, assumiu a Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva. Havia, por parte de muitos setores ligados à EJA, principalmente os Movimentos Sociais, a esperança de que a modalidade receberia no novo governo mais atenção em relação aos que o antecederam.

De fato, alguns avanços passaram a ser registrados. Destacou-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC responsável pela alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola, educação para as relações étnico-raciais e de gênero. Outro avanço, ainda que parcial, foi a inclusão das matrículas em EJA para o cálculo dos repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF. Entretanto, permaneceu a política de focalização, pois o fator de ponderação atribuído à EJA para o cálculo dos repasses é o menor dentre todas as modalidades.

Em detrimento de tais avanços, observou-se a continuidade de algumas tendências históricas nas políticas de EJA do governo Lula. A principal ação no campo da alfabetização de jovens e adultos, posta em prática pelo novo governo, foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O programa também adotou a estratégia das parcerias, tanto com os governos subnacionais, quanto com organizações da sociedade civil, como o Sistema S, o MEB, a CNBB e o MST. Criado pelo governo federal, o PBA encontrou no MEC o responsável pela sua execução. Este fornece, através de suas secretarias e projetos, os mecanismos para execução do PBA. A SECADI ficou responsável pela coordenação e gestão do programa, já o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável por efetuar as transferências dos recursos financeiros, analisar toda prestação de contas e, ainda, efetuar o pagamento das bolsas-benefício aos(às) voluntários(as): alfabetizadores(as), coordenadores(as) e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O tempo destinado à alfabetização era inicialmente de seis meses, ampliado mais tarde para oito meses. Para Rummert e Ventura (2007), o PBA não superou a visão estreita dos programas que o precederam:

Assim, mesmo considerando os ajustes, o formato do programa permite que continuem a ser destinados recursos públicos a instituições privadas, o que implica, coerentemente com as teses de redução da presença direta do Estado na área social, a ausência de compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino. Além disso, desvincula as ações de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, posto não haver políticas públicas que assegurem articulação efetiva entre a fase de mobilização [...] e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade de EJA. Destaca-se, ainda, o fato de que as ações de alfabetização abrigadas pelo Programa, por serem pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de

precarização a que estão, em geral, submetidos alfabetizadores e alunos. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 36)

Além do PBA, o governo desenvolveu outros programas para a EJA que não serão objeto de análise neste histórico, como o Programa Fazendo Escola; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que se desdobrou em diversas modalidades. Segundo uma crítica bastante difundida no campo teórico Trabalho e Educação²⁶, no Brasil, essa miríade de programas demonstra tanto a maior disposição da administração Lula, quando comparado com seus antecessores, em enfrentar os ainda altos índices de analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira; quanto a pulverização e a diversidade de propostas de EJA e o atrelamento às necessidades de formação de mão de obra ditadas pelo mercado, que reiteram a dualidade histórica do ensino ofertado pelo Estado no país.

Seja qual for a avaliação que se faça das relações entre o Estado e a sociedade civil na EJA, é forçoso observar que as ações de ambos, em conjunto ou separadamente, não foram suficientes para estender as oportunidades de alfabetização e elevação de escolaridade ao conjunto da população (Quadro 1).

Quadro 1 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil - 2004/2014 (em %)

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
15 anos ou mais	11,5	11,1	10,5	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3
15 a 19 anos	2,4	2,3	1,8	1,8	1,8	1,5	1,2	1,2	1,0	0,9
20 a 24 anos	4,0	3,5	3,1	2,7	2,6	2,4	1,8	1,6	1,6	1,4
55 a 64 anos	23,5	22,6	20,8	19,8	19,0	17,9	15,2	15,7	14,8	13,8
65 anos ou mais	34,4	33,7	32,1	31,3	30,8	30,8	28,0	27,2	27,7	26,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014. Nota: Não houve pesquisa em 2010.

²⁶ Por exemplo, Frigotto (2013) e Kuenzer (2007).

O quadro mostra que os índices de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vêm diminuindo nos últimos anos, mas a um ritmo lento, o que indica a permanência de problemas relacionados à ineficiência das políticas focais, restritas à alfabetização de jovens e adultos, problemas estes identificados ao longo da história da EJA no Brasil. Entre jovens de 15 a 19 anos o analfabetismo aproxima de zero, o que indica o efeito positivo da obrigatoriedade do Ensino Fundamental pela C.F./88. Entretanto, há ainda um grande número de adultos e idosos não alfabetizados. A persistência dos números indica que as políticas de EJA não são residuais, e devem ser assumidas como prioridade pelo Estado.

2.3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PARCERIAS NA HISTÓRIA DA EJA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Buscamos traçar o percurso dos convênios e parcerias celebrados entre o Estado e organizações da sociedade civil, ao longo da história da educação de adultos no Brasil. A partir das leituras, foi possível constatar que tais práticas estiveram profundamente arraigadas em toda essa trajetória. Atualmente, os autores que se dedicam a questão, em razão do recrudescimento dessa prática, observado sobretudo a partir da década de 1990, ressaltam o caráter ambíguo em relação a eventuais possibilidades emancipatórias. Em nossa opinião, balizada pelo estudo apresentado, as parcerias são ambíguas apenas se consideradas em conjunto. Em cada caso particular, as intenções e resultados podem ser bem delimitados, o que reforça a importância de pesquisas que analisem estas práticas tomando por base estudos empíricos de políticas públicas que as promovam.

Em alguns momentos a sociedade civil foi entendida como sinônimo de iniciativa privada, e sua atuação na oferta de EJA buscou consolidar um projeto de desenvolvimento econômico e industrial que considerava a escolarização como ferramenta de formação de recursos humanos, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista ideológico. O recurso às parcerias com a sociedade civil também serviu para a redução dos custos de implementação das políticas, quais fossem seus objetivos. Em outros momentos, os movimentos sociais foram reconhecidos como uma parte importante da sociedade civil, capaz de contribuir para a transformação social do país, no sentido de romper com as bases de

opressão, exploração e desigualdade política em que se sustenta a sociedade. Muitas vezes buscaram viabilizar suas ações por meio de parcerias com o poder público, entendendo que o acesso aos recursos e a autonomia em aplica-los em projetos alternativos de educação popular, fazem parte de seus direitos fundamentais de cidadania.

As concepções de Estado e sociedade civil discutidas no capítulo anterior evidenciaram que ambos são atravessados por contradições e são realidades complementares em sua gênese moderna. A história da EJA no Brasil mostra que a sociedade civil sempre participou de sua oferta, mas a partir de objetivos e meios os mais variados. Os resultados para os sujeitos não alfabetizados e de baixa escolaridade também foram diversos, mas podemos afirmar, a partir das leituras, que as parcerias têm reproduzido precariedades na oferta de EJA.

E para os professores e professoras que acompanharam toda essa história? A partir da reconstrução histórica feita na seção anterior, é possível traçar um panorama das características do trabalho docente na EJA, em situações que envolvem parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Mas trata-se de um panorama incompleto, cheio de peças perdidas e imagens borradas. Na literatura consultada, pouco se fala dos(as) professores(as). Sobretudo, pouco falam os(as) professores(as). Essa lacuna nos leva a uma primeira constatação: a invisibilidade da docência na EJA. Invisibilidade que abrange todas as formas nas quais é ofertada a modalidade, mas que parece se aprofundar nas situações de parceria entre o Estado e a sociedade civil.

Alguns traços recorrentes que contribuem para esse processo de invisibilização dos(as) docentes são: o uso largamente disseminado do trabalho voluntário; a contratação de docentes pouco escolarizados(as); a descontinuidade das experiências; e a quase ausência de formação específica para o trabalho com jovens e adultos; condições de trabalho pouco atrativas. Na avaliação de Di Pierro e Graciano:

Em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23)

Segundo as autoras, os(as) docentes apenas complementam suas jornadas diurnas com o trabalho no noturno, o que resulta em alta rotatividade. Tal situação cria barreiras para a organização de projetos pedagógicos específicos para a EJA. Como o mercado não é atrativo para os(as) profissionais do ensino, os cursos de formação inicial raramente oferecem habilitações para a atuação na modalidade. Já os movimentos e organizações sociais

[...] recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnico profissional prévia para o magistério, parte dos quais possui reduzida escolaridade. A maior parte das parcerias estabelecidas entre poder público e as organizações da sociedade civil para a alfabetização de jovens e adultos prevê alguma modalidade de capacitação ou formação continuada dos educadores, realizada por universidades ou organizações não governamentais especializadas no tema. A formação desses educadores populares representa um desafio que impulsiona ONGs e universidades na busca de soluções inovadoras. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 24)

No caso das Turmas Externas, os(as) docentes são profissionais da RME-BH. O espaço é cedido pelo parceiro, que muitas vezes também determina o público a ser atendido, e busca influenciar a prática docente, como assinalado por Oliveira (2012). Portanto, no caso das turmas pesquisadas, quais implicações essa configuração traz para o trabalho docente? Como o espaço em que está inserido o(a) docente modifica (ou não) suas condições de trabalho e sua prática pedagógica? Como as especificidades dos(as) educandos(as) se relacionam com essas dimensões? A invisibilidade da docência na EJA é reproduzida ou superada?

3 - AS TURMAS EXTERNAS DE EJA DA RME-BH: ANTECEDENTES, CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONFIGURAÇÃO ATUAL

Neste capítulo buscamos contextualizar a criação das Turmas Externas de EJA da RME-BH. Para tanto, são destacados alguns momentos da história da EJA no município, na medida em que nos auxiliam a compreender os antecedentes da oferta de EJA em espaços não escolares, cedidos por organizações da sociedade civil. Enfatizamos a criação do Projeto EJA-BH, que deu origem às Turmas Externas, e sua extinção. Na última seção abordamos as políticas mais recentes da PBH para a EJA no município, que afetam as Turmas Externas e seus(suas) professores(as).

A cidade de Belo Horizonte foi fundada em 12 de dezembro de 1897, planejada para ser a nova capital do estado de Minas Gerais. Segundo dados do Censo, possuía em 2010 cerca de 2.375.151 habitantes, com densidade demográfica de 7.177 habitantes por km². No mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,810, embora com variações significativas entre as divisões administrativas. Seguindo a tendência das grandes cidades da região Sudeste, possui taxas de analfabetismo inferiores à média nacional. Entre 2000 e 2010, apresentou queda em todas as faixas etárias, mas ainda persiste o analfabetismo absoluto para parte significativa da população, principalmente nas faixas etárias mais elevadas.

Quadro 2. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, no município de Belo Horizonte.

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)							
Total		Grupos de idade					
		15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
4,6	2,9	1,4	0,7	4,0	2,0	14,9	9,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

Os números justificam a pertinência de ações do poder público na educação dos jovens e adultos, e de pesquisas que visem à análise dessas ações, bem como apresentem proposições para as políticas públicas nessa importante modalidade da educação básica.

3.1 - A EJA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE: CONTEXTO DE CRIAÇÃO DAS TURMAS EXTERNAS

O Projeto EJA-BH, que deu origem às atuais Turmas Externas de EJA da RME-BH, foi criado em 2005. Porém, sua história deve ser rastreada a partir do início da década de 1990. As pesquisas que abordaram o Projeto EJA-BH, até o momento, procuraram reconstruir o histórico da EJA ofertada pelo município, dando destaque ao período referido, crucial para o entendimento do contexto de criação desta política pública. Veremos que a proposta de abertura de turmas externas foi gestada em um ambiente de disputas acerca da concepção de EJA que seria adotada pela SMED, entre uma visão que concebia a modalidade como política compensatória e outra, alicerçada nos paradigmas da Educação Popular e da Educação ao Longo da Vida.

A história da EJA ofertada pelo município de Belo Horizonte teve início em 1971, com a implantação de um curso supletivo na Escola Municipal Maria das Neves, situada na região Centro-Sul da cidade. Sua criação fazia parte das ações do MOBRAL no município. De acordo com o parecer 093/2002 do Conselho Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2002), a concepção de EJA que embasava os cursos supletivos era assistencialista e conservadora e buscava “repor a escolaridade perdida no passado”. Em 1985 e 1986, mais duas escolas (E. M. George Ricardo Salum e E. M. Honorina Rabelo) passaram a ofertar turmas de suplência.

A expansão da oferta de EJA pelo município de Belo Horizonte aconteceu apenas a partir da década de 1990, na esteira da redemocratização do país e da municipalização induzida pela LDB 9394/96. Entre os anos de 1990 e 2000, mais 95 escolas da RME-BH passaram a abrigar classes de EJA. No mesmo período, iniciaram debates e disputas internas à SMED sobre as concepções de EJA que deveriam nortear as políticas públicas da prefeitura para esse segmento. Tanto as pesquisas sobre o Projeto EJA-BH, quanto os documentos da SMED, apontam a reforma educacional de 1994/1995, batizada de Escola Plural, como crucial para a reflexão acerca das práticas pedagógicas da EJA.

A reforma educacional, empreendida pela SMED, chegou lentamente à Educação de Jovens e Adultos. Pode-se dizer, no entanto, que ela foi um divisor de águas na política de atendimento de jovens e adultos em BH. Essa reforma não se limitou apenas a questionar os pressupostos políticos e pedagógicos do Ensino de Suplências, mas criou, sobretudo, espaços para debater a EJA na cidade de Belo

Horizonte. Embora tenha se direcionado inicialmente para crianças e adolescentes, ela teve o mérito de reconhecer as especificidades do público jovem e adulto. (OLIVEIRA, 2012, p. 130)

O Programa de Educação de Trabalhadores (PET) também é apontado como um marco importante na virada conceitual pela qual passou a EJA em Belo Horizonte. O PET adquire ainda maior relevância no quadro da pesquisa ora empreendida, pois foi a primeira experiência de parceria entre a Prefeitura e organizações da sociedade civil, como sindicatos, universidades, igrejas e ONGs. Inicialmente, o PET foi implantado na Escola Sindical 7 de Outubro²⁷, que integra a rede nacional de formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), composta por escolas localizadas em diversas regiões do país, pelas secretarias nacional e estaduais de formação, por sindicatos, federações e confederações sindicais.

O PET nasceu de discussões que indicavam a necessidade de se desenvolver uma ação educativa junto aos sindicatos de Belo Horizonte. Já em 1991, a Escola 7 encaminhou à CISL o projeto inicial, que tinha como objetivos, além de elaborar um projeto educacional para os trabalhadores, sensibilizar os dirigentes para as demandas relacionadas à educação dos trabalhadores. Em 1992, o projeto foi aprovado pela CISL, e iniciou-se a busca de parceiros para operacionalizá-lo. Em 1995 foi assinado um convênio com a administração municipal. A prefeitura fornecia os(as) educadores(as), que tinham de passar pelo crivo dos(as) profissionais que já trabalhavam no PET. As escolas elaboravam e geriam os cursos. Em 1998 houve a ampliação do Programa, que passou a funcionar também na escola União Comunitária.

A proposta político-pedagógica do PET procurou se afastar da concepção compensatória da EJA, aproximando-se do paradigma da Educação Popular. Segundo Nunes e Cunha (2008),

O intuito do projeto é desenvolver um trabalho que procure o que é específico da formação de jovens e adultos. O primeiro passo é o de tratar o jovem e adulto como quem já sabe e como quem tem noção de seus limites e possibilidades. As ações empreendidas são, na sua totalidade, uma busca dessa educação, que estabelece a formação humana como um processo global e a vivência cultural como fundamental para a formação de sujeitos conscientes de seu próprio processo de formação. A escola deixa de ser o lugar de simples repetição de conhecimentos vindos de fora, que precisam ser memorizados e aprendidos pelos estudantes e se transforma em um

²⁷ A Escola 7, como é conhecida, foi fundada, em 1987, fruto de uma parceria da CUT com a *Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori* (CISL). A central italiana bancou grande parte dos custos de construção do prédio, localizado no bairro Barreiro de Cima, onde há uma grande concentração de indústrias.

lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. (NUNES; CUNHA, 2008, p.36)

Como uma das estratégias para a efetivação desse modo de pensar a EJA, o PET estimulava o conhecimento aprofundado da região em que estavam inseridas as turmas. O coletivo de professores(as) atentava para a riqueza de associações e Movimentos Sociais das comunidades, como na proposta de trabalho intitulada “Ações Coletivas”, que buscava trazer grupos culturais para o espaço escolar.

O Programa não operava com a tradicional seriação, ou mesmo com turmas de referência. O(a) educando(a) podia entrar e sair do curso a qualquer momento, independentemente do “nível” em que estivesse. Os agrupamentos eram flexíveis, organizados a partir de critérios variados, como idade, gênero, trabalho, interesse, afinidade pessoal, habilidades cognitivas e artístico-culturais, entre outros. A única forma de separação existente era para aqueles(as) educandos(as) com grandes dificuldades de leitura e escrita, que podiam optar por participar de turmas separadas com o objetivo de se aprimorar nesses aspectos.

A concepção de currículo fugia das definições habituais. Este era permanentemente discutido entre todos os participantes, tendo o trabalho como um importante articulador:

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas sociais e culturais, vividas individual e coletivamente, por seres humanos concretos. A prática de currículo se efetiva no cotidiano da escola, através de vivências diversas, em que todos são responsáveis por sua construção. Ele não é concebido como conteúdo ou como grade, estrutura predeterminada e imóvel. (NUNES; CUNHA, 2008, p. 90)

O planejamento dos temas era semanal e exigia que os(as) educadores(as) não ficassem isolados em suas disciplinas, tendo que tratar dos temas de modo amplo. O processo de avaliação também era realizado por educadores(as) e educandos(as) em conjunto. O conceito de “evasão” foi substituído pelo de “interdição social”. Isso implicava na autonomia dos(as) educandos(as) em se afastar do Programa sem perder a garantia da vaga.

A seleção de professores e professoras também era diferenciada. A primeira equipe foi indicada por dirigentes sindicais e pela Escola Sindical (NUNES; CUNHA, 2008, p. 49). A partir de 1998, foi composta uma banca com representantes das escolas envolvidas, da equipe de professores(as) que já atuavam no PET e de profissionais da SMED. Entre os critérios exigidos estavam a possibilidade e interesse em transitar pelas diversas áreas do conhecimento; disposição para trabalhar com alfabetização; conhecimento sobre o mundo do trabalho e da produção; afinidades com os objetivos da Escola Plural e facilidade e disposição

para o trabalho coletivo (NUNES; CUNHA, 2008, p. 50). O coletivo do PET se posicionava criticamente à forma como eram distribuídos os cargos na RME-BH.

Contrapomo-nos ao jogo clientelista que ainda resiste na Rede Municipal de Ensino – a troca de favores na definição de dobras é um exemplo desse jogo – e aos critérios que se baseiam exclusivamente no tempo de serviço – as chamadas listas de acesso – que se definem pelas comodidades individuais. (NUNES; CUNHA, 2008, p. 54)

O PET teve grande influência na política de EJA do município. Muitas de suas características foram incorporadas (e às vezes, desfiguradas) nos documentos oficiais e em diferentes projetos subsequentes, como veremos a seguir.

Mesmo com o cenário adverso, em função da exclusão das matrículas na EJA do cálculo do FUNDEF, a RME-BH apresentou expansão das matrículas na modalidade ao longo da década de 1990. Oliveira (2012) atribui o fato à emergência de um novo cenário político no município, com a ascensão dos já mencionados “governos populares” ou “progressistas”. Em 1998 o prefeito Célio de Castro (Partido Socialista Brasileiro - PSB), instituiu o Conselho Municipal de Educação (CME), que ficou incumbido de elaborar diretrizes para regulamentar a EJA em Belo Horizonte, alimentando os debates sobre a modalidade. Cabe lembrar que no mesmo ano foi criado o Fórum Mineiro de EJA, a partir da preparação para a V CONFINTEA, em Hamburgo, Alemanha, abrindo assim um novo espaço de militância. A criação do Fórum Mineiro de EJA acompanhou a tendência de outros estados da federação, se configurando como um importante espaço de diálogo entre organizações da sociedade civil, pesquisadores e poder público. Para ampliar os debates travados nos fóruns estaduais e regionais, passou a ser organizado o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) (HADDAD, 2009, p. 359)²⁸.

Em 2002, foi aprovado pelo CME o parecer 093, que instituiu as diretrizes para a EJA na RME-BH, para os ensinos fundamental e médio. O documento, fortemente inspirado nas propostas da Escola Plural, incorporou alguns princípios da Educação Popular, fundamentando neste paradigma as concepções acerca da multiplicidade de sujeitos da EJA, das práticas de alfabetização e letramento, dos tempos e espaços diferenciados, dos currículos,

²⁸ Segundo o autor citado, os fóruns “Têm como característica a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica. Trata-se de um espaço de troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada.” (idem, *ibidem*, p. 360)

da avaliação e da valorização dos(as) docentes. Estimulou-se a articulação das práticas e da organização pedagógicas à realidade dos(as) educandos(as), ao mundo do trabalho, da vida cotidiana e da cidadania.

No arcabouço de tal formulação há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. [...] Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação de jovens e adultos que se articula aqui, é um desafio que se apresenta ao Sistema Municipal de Ensino e aos projetos político-pedagógicos de EJA. Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela na qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 5)

A elaboração do Parecer foi precedida pela realização de debates com pesquisadores(as) destacados na área, como Leôncio Soares, Juarez Dayrell, Inês Teixeira e Miguel Arroyo. Também foram ouvidos docentes e gestores das escolas municipais, além de sindicatos de trabalhadores em educação. O Parecer alinhou-se ainda à legislação vigente à nível nacional e aos documentos internacionais que propõem a “Educação ao Longo da Vida”. Em toda a bibliografia consultada, o Parecer 093/2002 é apontado como um marco fundamental da virada conceitual pela qual passava a EJA na RME-BH. Para Oliveira (2012), há que se reconhecer a importância do Parecer na definição de tempos, espaços, organização do trabalho e da prática docentes na EJA no município. Entretanto, o autor aponta que toda a movimentação gerada por sua elaboração não se traduziu na ampliação de vagas destinadas à modalidade. O próprio Parecer deixa explícito que as redes municipais encontravam dificuldades de financiamento da EJA, em função de sua exclusão do FUNDEF. Destacamos ainda a preocupação expressada no documento de que a Educação Popular seja incorporada sem descaracterizar-se. Veremos que, apesar da recomendação do Parecer, muitas das conquistas obtidas ao longo da década de 1990 e 2000 se perderam ou se desfiguraram, sobretudo a partir de 2010.

3.2 - O PROJETO EJA-BH E A CRIAÇÃO DAS TURMAS EXTERNAS

No quadro de escassez de recursos para a EJA, duas experiências convergiram para a criação do Projeto EJA-BH. A primeira delas era executada pela equipe do Programa Bolsa Escola Municipal, desde 1997. Denominada de Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA BEM-BH), a experiência surgiu a partir da constatação de que havia no público atendido um alto índice de adultos analfabetos, e muitos pais e mães que declaravam ter cursado até a 4ª série do ensino fundamental. O projeto EJA BEM-BH estabelecia parcerias com organizações da sociedade civil e com outras instituições estatais para a abertura de turmas de alfabetização. As turmas se localizavam em diversos espaços da cidade, com o intuito de garantir o acesso e a permanência das pessoas. Para tanto, localizavam-se mais próximo de suas residências ou do local de trabalho, além de terem horários flexíveis. Os cursos não eram formalizados e não davam direito à certificação.

A segunda experiência esteve ligada à realização, no município, do Programa Brasil Alfabetizado, proposto pelo Governo Federal. A equipe do NEJA, segundo relato recolhido por Oliveira (2012), era bastante crítica em relação ao tipo de EJA promovido pelo PBA. A primeira crítica era em relação ao tempo destinado a alfabetização, de apenas seis meses. Em Belo Horizonte, esse tempo foi estendido para oito meses. Outro ponto criticado foi a utilização de alfabetizadores(as) voluntários(as) ou mal remunerados(as) e, muitas vezes, sem formação adequada para o trabalho de alfabetização de adultos.

Para nós era uma política que estava na contramão das discussões que fazíamos e do que defendíamos nos encontros com os professores, no Fórum Mineiro de EJA e nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, fomos forçados a aderir esse programa por causa da matriz política que orientava a prefeitura. Como se sabe, o prefeito era do PT. Assim, como é que a gente não iria incorporar uma ação dessas? Quando o NEJA levantou esses problemas na SMED, a Secretária de Educação disse taxativamente: “nós vamos incorporar esse programa, ponto”. (Informação Verbal, Apud. OLIVEIRA, 2012, p.151)

As duas experiências fundem-se em 2005, quando a coordenação do Projeto EJA-BEM-BH passa para o NEJA-EN. Assim foi criado o Projeto EJA-BH. Essa mudança ocorreu devido à ampliação do Projeto para atender a educandos(as) egressos(as) do PBA e para que pudesse ser garantida a certificação do Ensino Fundamental aos concluintes. De acordo com sua Proposta Pedagógica, o Projeto:

[...] visa atender os jovens e adultos, com predominância dos mais velhos, que não vão à escola, por vários motivos. Ele significa uma possibilidade de (re)aproximação desses sujeitos com esse espaço educativo, priorizando atender o maior número de educandos populares, através de acordos diferentes para cada grupo constituído, entre os quais o da flexibilidade de locais e de horários. (BELO HORIZONTE, 2008)

Faziam parte do Projeto turmas em espaços bastante diversos, como parques, shoppings populares, igrejas, Centros de Referência de Saúde Mental (CERSAMs), postos de saúde, asilos, associações comunitárias, ONGs etc. O Projeto acolhia propostas para abertura de novas turmas.

A proposta pedagógica era referenciada nos principais documentos e preceitos legais para a EJA, como a LDB, o parecer CNE 011/2000, a “Declaração de Hamburgo”, oriunda da V CONFINTEA, e as deliberações da Conferência de Educação para Todos, expressas no “Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo Nossos Compromissos Coletivos”. Incorporava também o legado da Educação Popular de Jovens e Adultos no Brasil.

Como marcas que devem sustentar a concepção assumida pelo Projeto EJA-BH, destaca-se a ideia de que as experiências de educação popular desenvolvidas no Brasil, principalmente na década de 60, devam ser incorporadas nessa Proposta, isso porque os princípios defendidos e desenvolvidos naquelas iniciativas não perderam a atualidade, visto que o mundo vivenciado pelos sujeitos jovens e adultos naquele período, continua tão excludente quanto hoje. O resgate da concepção de formação humana torna-se outro ponto conceitual que pauta as diretrizes pedagógicas assumidas pelo Projeto EJA-BH. Não se deve institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de ver nela, apenas, uma etapa do Ensino Fundamental, mas sim de defender a educação sob a perspectiva do direito, outra herança da educação popular. (BELO HORIZONTE, 2008)

Os tempos de formação, bem como os currículos e abordagens pedagógicas, eram flexíveis para atender a diversidade do público do Projeto, ainda que referidos à organização geral da EJA no município. Não existia um tempo máximo de permanência do(a) educando(a), rompendo com a concepção aligeirada de alfabetização que caracterizou tantas experiências de EJA no Brasil. A certificação podia ser solicitada pelo(a) educando(a) a qualquer momento, desde que cumprida uma carga horária mínima 280 horas, mas poderia ser autorizada num tempo menor, após a situação ser discutida entre educadores(as) e coordenadores(as) do Projeto. Os conceitos de infrequência e evasão foram ressignificados para atender às especificidades dos(as) educandos(as), que conciliam os estudos com o trabalho, a vida familiar e comunitária, muitas vezes em condições de precariedade e vulnerabilidade social.

A seleção dos(as) professores(as) ficou a cargo do NEJA, que analisava as fichas de inscrição preenchidas pelos(as) candidatos(as) e os entrevistava. Segundo Silva (2011),

Esse processo procurava – sempre que possível - por pessoas que tivessem o perfil apropriado para o trabalho com o público da EJA (olhar investigativo sobre questões da educação e do cotidiano; capacidade articuladora; disposição para o trabalho coletivo; visão política da educação e da condição social dos educadores e educandos; rompimento com a visão do professor-especialista; abertura e desejo para os estudos). Em uma palavra: flexibilidade. (SILVA, S., 2011, p. 16)

A formação em serviço era bastante diversificada. Dispondo das sextas-feiras sem a presença dos(as) educandos(as), eram realizados encontros centralizados na SMED, ou regionalizados; cursos e oficinas demandados pelos(as) professores(as), em diferentes espaços; participação nos Fóruns de EJA.

3.3 - POLÍTICAS RECENTES DE EJA NA RME-BH

No ano de 2010, a SMED iniciou um processo de reformulação de sua política de EJA, com o objetivo de torná-la “unificada”. Após a reformulação do quadro de profissionais do NEJA, o Projeto EJA-BH foi extinto, e as turmas foram vinculadas às escolas próximas de sua localização. A definição dos currículos, a escolha dos(as) professores(as) e a organização das atividades de planejamento e formação, ficaram sob responsabilidade das escolas. A pesquisa de Silva (2011) ouviu professores e professoras do Projeto que passaram por esse período de transição. A maioria considerou as mudanças como negativas. Entre outros aspectos, destacaram o fim das formações, das reuniões, das trocas realizadas entre os pares ou da perda das relações educativas estabelecidas com espaços de cultura e de memória da cidade. Desde então, as turmas do Projeto EJA-BH que permanecem em atividade tem sido chamadas de “EJA na cidade” ou somente “Turmas Externas”. A referida pesquisa também ressaltou a oposição do sindicato (SindRede-BH) às mudanças. Uma das críticas feitas por essa entidade referia-se à diminuição da relação entre o número de turmas e o de professores(as). Enquanto nas outras modalidades ofertadas pela RME-BH, eram garantidos 1,5 profissionais por turma, na EJA essa relação passou para 1,25. Isso gerou problemas na composição dos quadros das escolas e, conseqüentemente, afetando sua organização.

Em 2008, com o objetivo de construir proposições curriculares para a EJA, a RME-

BH passou a organizar oficinas de formação que contaram com a participação dos(as) educadores(as), das Equipes Pedagógicas Regionais, de representantes do NEJA e de professores(as)/pesquisadores(as) universitários(as). Em 2010 e 2011, foram organizados novos encontros e formações, que tinham como tema as dimensões formadoras da vida adulta. No ano seguinte, a produção anterior serviu como base para outros momentos de formação e reflexão com os(as) educadores(as) da EJA, que contou, também, com a participação das equipes regionais, assessores, consultores e colaboradores. A partir da sistematização de todos esses momentos, foi construída uma versão preliminar das proposições, que serviu de base para nossas análises.

O texto preliminar das proposições menciona, como referência de base para sua construção, o paradigma da Educação Popular, ou Humanística, em contraposição ao paradigma compensatório. Destaca ainda a contribuição do Parecer 093/2002 para as novas orientações, além de resgatar, resumidamente, um pouco da história da EJA na RME-BH. Concebendo a EJA como um direito dos cidadãos, reconhece que somente a alfabetização “não garante ao educando condições para a superação do analfabetismo funcional e a plena inserção e participação nas práticas sociais de leitura e escrita típicas das sociedades grafocêntricas” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 15). Propõe-se então a perspectiva mais ampla do letramento.

Segundo uma tendência que se consolidou desde a década de 1990, o documento busca caracterizar os(as) educandos(as) da EJA. Também elenca os possíveis motivos para que não tenham frequentado escolas ou dado continuidade aos estudos durante a infância e a adolescência e aponta que as vivências experienciadas em outros âmbitos da vida, como no trabalho e na família, construíram seus valores e crenças, inclusive sua visão de escola, muitas vezes referenciada em modelos tradicionais. Outras características importantes são descritas, como as vulnerabilidades socioeconômicas, a condição de migrantes, o pertencimento étnico-racial, a diversidade geracional, as identidades de gênero e diversidade sexual. A diversidade dos sujeitos justifica a continuidade da oferta de EJA em espaços não escolares, mediante a realização de parcerias com a sociedade civil:

Visando atender a esses sujeitos, quando gerada uma demanda na comunidade/parceria, a escola pode oferecer o funcionamento de turmas de EJA em espaços diversificados. Isso significa não só uma possibilidade de (re)aproximação desses sujeitos com espaços educativos, mas também o atendimento a educação como direito, em qualquer período da vida. Esse atendimento deve ser realizado com qualidade, flexibilidade de horário e se organizar em grupos de acordo com os

critérios que melhor atendam a seus interesses e a suas necessidades de aprendizagens. (BELO HORIZONTE, 2013, p. 30)

Invocando as transformações advindas dos avanços científicos e tecnológicos, e a incerteza que caracteriza as sociedades atuais, as proposições criticam currículos centrados nos conteúdos e na divisão estanque das disciplinas. O documento defende um currículo que “se manifesta não pela junção das disciplinas, mas, em especial, pelas metodologias de ensino e de aprendizagem que atenda as especificidades dos educandos” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 34). A solução encontrada foi a estruturação do currículo em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Perpassando todas as áreas e buscando fazê-las dialogar, foram selecionadas quatro dimensões formadoras: Corporeidade, Trabalho, Territorialidade e Memória. Para cada dimensão formadora, foram elencados conceitos estruturadores, que visam “superar a organização disciplinar fragmentada e possibilitar a interlocução entre as áreas de conhecimento e as dimensões formadoras” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 35). A partir dos conceitos estruturadores são relacionadas capacidades/habilidades que se pretende desenvolver.

Na busca do rompimento com a estrutura seriada, a Secretaria optou pelo ciclo de formação. Para contemplar os percursos próprios de cada educando(a), estimula-se a organização em agrupamentos flexíveis, realizada de acordo com critérios variados.

A avaliação também é objeto de consideração nas Proposições. Segundo esta, a avaliação “deve ser implementada a partir de varias práticas avaliativas inseridas numa proposta para além da aferição da apreensão do conteúdo simplesmente transmitido” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 63), considerando o desenvolvimento do educando jovem e/ou adulto como ser social. Para a certificação dos(as) educandos(as), o corpo docente deve avaliar seu desenvolvimento baseando-se nos seguintes critérios: aspectos da trajetória pessoal e escolar do educando; as expectativas e objetivo de estudo de cada sujeito, respeitando a diversidade e a heterogeneidade do público jovem, adulto e idoso quanto a faixas etárias, grupos étnico-raciais, culturais, etc.; as competências/capacidades expressas no PPP da escola; as relações estabelecidas pelo educando entre sua experiência escolar e a diversidade de suas outras experiências socioculturais; as capacidades de reflexão, análise, síntese, autocrítica, articulação de ideias demonstradas pelo educandos; as necessidades, possibilidades e ritmos

de cada sujeito, levando em consideração, principalmente, a faixa etária que o educando possui (adolescente, jovem, adulto ou idoso); o nível de participação do educando no processo de escolarização, evidenciando assiduidade, responsabilidade, comprometimento, interesse e postura ética; e a auto avaliação crítica. Devem ser observados ainda o tempo mínimo (240 horas) e o máximo (1.920 horas), atualmente estipulados pela RME-BH. A certificação pode ser requisitada pelo educando a qualquer momento do ano letivo.

Em 22 de novembro de 2014, foi publicada a portaria nº 317/2014, que dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir do ano de 2015. Ela instituiu dois tipos de organização escolar, tendo como referência a faixa etária dos estudantes.

A “EJA – Múltiplas Idades” organiza-se em ciclo único de formação com duração máxima de 1920 horas. O seu público é de estudantes maiores de 15 anos, alfabetizados ou não, que não concluíram o Ensino Fundamental. Segundo o Art. 8º da referida Portaria, o corpo docente da EJA – Múltiplas Idades

será composto por professores concursados para atuar no 1º e 2º Ciclos e/ou em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos, na transdisciplinaridade, na utilização da pesquisa como recurso para a sua própria formação, para a elaboração do planejamento docente e a promoção de inovações pedagógicas. (BELO HORIZONTE, 2014, s.p.)

A “EJA – Juvenil” destina-se a estudantes alfabetizados da faixa etária dos 15 aos 18 anos, com defasagem idade/escolaridade de, pelo menos dois anos, que tenham, no mínimo, trajetória escolar correspondente ao 5º ano e que não concluíram o Ensino Fundamental, com duração anual de 600 horas. O corpo docente obedece aos mesmos critérios observados para a “EJA – Múltiplas Idades”, mas o trabalho é realizado em regime de unidocência, com foco no desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares que levem em conta as identidades e as culturas juvenis (art. 9). Segundo o art. 29, os professores municipais que atuaram no Programa Floração²⁹ têm prioridade para compor o corpo docente da EJA -

²⁹ O Programa Floração foi instituído pela portaria SMED 191/2010. Tratava-se de um programa de aceleração de estudos, destinado a estudantes do Ensino Fundamental da RME/BH, de 15 a 19 anos de idade, que apresentassem distorção de idade/ano de escolaridade. Utilizava materiais didáticos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho, mediante a celebração de convênio desta com a PBH. O Programa sofreu duras

Juvenil, mediante avaliação realizada pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF).

Em disposição flagrantemente contrária às Proposições Curriculares, a Portaria nº 317/2014, em seu artigo 15, estabelece que “o registro do rendimento do estudante far-se-á por meio de pontuação cumulativa, totalizando cem pontos anuais distribuídos em três trimestres ao longo do ano letivo”. Ratificando a volta de uma avaliação meramente quantitativa, encontramos o artigo 22:

Somente poderão ser certificados com a conclusão do Ensino Fundamental estudantes do Ensino Fundamental Regular e da modalidade Educação de Jovens e Adultos que obtiverem pontuação igual ou superior a 60% nas capacidades e habilidades trabalhadas e avaliadas, em todos os componentes curriculares. (BELO HORIZONTE, 2014, s.p.)

No dia 03 de dezembro de 2014, as mudanças propostas pela PBH para a Educação de Jovens e Adultos foram discutidas em audiência pública na Câmara Municipal de Belo Horizonte, pela Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura, Desporto, Lazer e Turismo³⁰. Participaram educadores(as), pesquisadores(as), representantes sindicais e educandos(as) da EJA. Segundo a sinopse publicada no Diário Oficial do Município do dia 6 de dezembro do mesmo ano, as mudanças não foram bem recebidas pelos participantes. Reproduzimos aqui um trecho da fala de uma participante, representante sindical, sobre a unidocência: “A proposta não é buscar atender melhor, mas sim reduzir custos. A unidocência proposta pela Prefeitura para a EJA é um contrassenso, demonstrando desconhecimento no que se refere à especificidade de cada disciplina”.

Sofia e Raul, nossos entrevistados que serão devidamente apresentados no próximo capítulo, também se posicionaram em relação a atual política da PBH para a EJA.

Não sei se eu sou a pessoa mais indicada para falar, porque eu tenho pouco tempo, que eu trabalho na EJA. Mas o que eu ouço dizer é que está muito precário. Do início até agora, parece que a tendência, posso estar enganada, mas parece que a tendência da prefeitura é acabar com a EJA. Porquê, por exemplo, aqui a escola começou com dez turmas. Depois foram para sete. Agora tem cinco. Ano que vem vai pular para três, me parece. Então vai chegar uma hora que ela vai acabar. Então assim, eu vejo que a prefeitura ela não está dando o devido valor para a EJA. Eu estou falando minha opinião me baseando nas opiniões. Por exemplo, a EJA Juvenil foi uma afronta enorme. O pessoal assim, revoltou mesmo. Eu participei de audiências que o pessoal ficou muito revoltado, porque isso não é o sentido da EJA,

críticas de educadores e do SindRede. Um exemplo dessas críticas, e também às mudanças implantadas a partir de 2014, pode ser encontrada em [Hhttp://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!a-educacao-pblica-municipal-de-belo-hor/c1u05](http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!a-educacao-pblica-municipal-de-belo-hor/c1u05). Acesso em 15/02/2016H.

³⁰ A audiência pode ser assistida na íntegra no link: [Hhttp://webtv.cmbh.mg.gov.br/H video/?m=168&id=5142](http://webtv.cmbh.mg.gov.br/H%20video/?m=168&id=5142). Acesso em 15/02/2016.

não é isso. EJA Juvenil. Até o nome já é redundante, porque EJA é educação de jovens e adultos, como que cria uma EJA Juvenil? Então, o que eu estou percebendo é que a prefeitura está aos poucos diminuindo turmas de EJA, e tornando o trabalho da EJA mais difícil, e com menos qualidade. (Sofia)

Eu acho que a política, nesse sentido da estrutura, ela é precária. Eu acho que cada vez menos condições se oferece para um trabalho efetivo, digno mesmo, dos profissionais que trabalham com a EJA. É uma dificuldade extrema para se abrir agora uma nova turma, você tem que ter trinta e cinco alunos para abrir uma nova turma de EJA. [...] Tinha vinte e oito matriculados. Então, mais uma turma que a própria estrutura da sala não permite mais. A prefeitura ela desconsidera essas questões totalmente, para implantar uma medida dessa, com base numa ideia de que a frequência na EJA é baixa. Então a frequência na EJA é baixa, aí você tem que ter muito aluno, só que na minha turma, por exemplo, não era baixa a frequência. Ela era alta. Noventa por cento dos alunos iam. (Raul)

Em contraponto, o professor Raul apontou outros aspectos em relação à “EJA – Juvenil”, programa no qual atua no turno da tarde³¹:

É um contrassenso, criar uma EJA juvenil, porque você parte de uma ideia também de que não existiam os jovens dentro da EJA, e existem, educação de jovens e adultos. Mas é uma questão, é um conflito. Às vezes virava um conflito, o jovem e o adulto dentro da sala. O jovem, o adulto, o idoso dentro da sala. É um choque de gerações, o jovem ele é explosivo, ele é barulhento. Ele tem muita energia, e ele não consegue ficar sentado do jeito que o adulto gosta de ficar, sentado, quieto, em silêncio, um trabalho metódico ali no caderno, o jovem quer outra coisa. É uma dificuldade, era uma dificuldade, é ainda uma dificuldade, sempre vai ser. Mas a forma, a prefeitura ela resolve... Como que ela resolve? Cria duas turmas diferentes, cria uma EJA Juvenil dessa. Mas, ao mesmo tempo, que é uma aberração, é uma coisa interessante no trabalho específico com os jovens, e eu acho legal trabalhar com eles também. Porque são uns meninos de quinze a dezenove anos, com duas ou mais retenções, trajetória escolar muito complicada, às vezes desde o primeiro ciclo, desde menino, atropelando as fases todas. [...] Então acho que para eles é melhor e talvez para os adultos seja melhor, fazer assim.

A partir da leitura dos documentos, das pesquisas anteriores sobre a EJA na RME-BH, do posicionamento dos(as) professores(as) e do sindicato, percebemos que a história da EJA no município de Belo Horizonte passou por muitas fases distintas. Desde uma concepção da modalidade como suplência, passando pela renovação da década de 1990, inspirada pelas experiências de Educação Popular e chegando a um momento de impasse, entre orientações diversas, na atualidade. Ao analisarmos os documentos mais recentes, vemos que algumas das conquistas das duas últimas décadas permaneceram, mas as práticas mais escolarizantes e inadequadas aos jovens e adultos, como aquelas referentes à avaliação, à concepção da EJA como “aceleração de estudos”, estão de volta.

³¹ Na entrevista não havia pergunta relativa especificamente à EJA – Juvenil, por fugir ao foco da pesquisa. Ambos, quando questionados sobre as políticas de EJA na RME-BH, citaram este programa espontaneamente. O professor Raul manifestou, no início da entrevista, o desejo de abordar o assunto.

As políticas públicas mais afinadas aos interesses das classes populares, como o PET e o Projeto EJA-BH, foram extintas. Estes apresentavam propostas bem definidas e estruturadas para a EJA, englobando não apenas o plano dos currículos, tempos e metodologias de ensino, mas também a seleção e formação dos(as) professores(as), a participação efetiva dos(as) educandos(as) e da comunidade. A extinção dos projetos é um indicador da fragilidade das parcerias na oferta de EJA, e também da instabilidade do trabalho docente nesse contexto. As incertezas que pairam sobre a EJA no município são fruto de opções da atual administração, que sugerem certo descaso em relação à modalidade e à educação em geral. É também a manifestação local de um problema que aflige a educação brasileira: as políticas públicas desse setor não apresentam continuidade. São descaracterizadas, ou mesmo abandonadas, a cada mudança na administração. Muitas vezes são realizadas com objetivos meramente eleitorais. Em suma: São políticas de governo, e não de Estado.

Essas observações dialogam com o artigo de Eiterer e Reis (2009), síntese de um estudo que buscou analisar se há ou não tensão entre práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se converter a EJA em educação escolarizada. Considerando a história da EJA no Brasil, as autoras apontam sua origem na “tradição de educação popular cuja matriz orientadora traz consigo elementos libertários e pouco expostos a normas e regulações” (EITERER; REIS, 2009, p. 186). Já a escolarização seria essencialmente reguladora, com tempos e espaços rigidamente delimitados. Entretanto, não são apenas características intrínsecas às escolas que contribuem para a tensão entre emancipação e regulação. A forma de atuação do Estado concorre para a dificuldade na manutenção da perspectiva emancipatória:

O Estado, como gestor das políticas educacionais, tem estabelecido tais políticas de forma endógena, envolvendo, em sua elaboração, a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A estrutura desse sistema é hierarquizada, verticalizada. Há um lugar onde se estabelece o ordenamento das prioridades, onde se decide quais necessidades e interesses serão atendidos. Aos demais envolvidos – professores, alunos e funcionários da escola – compete cumprir as determinações legais. (EITERER; REIS, 2009, p. 188)

Contudo, as autoras reafirmam a responsabilidade do Estado em providenciar as condições para a universalização do acesso à educação, buscando combater as desigualdades. Ou seja, as lógicas escolares não são imutáveis, mas é necessário que haja vontade política e abertura para que seja possível incorporar a riqueza das experiências de Educação Popular no âmbito das redes públicas de ensino.

Ao analisarmos as políticas públicas da RME-BH para a EJA, estabelecidas em parceria com a sociedade civil, e em face do referencial teórico que nos orientou, percebemos a ideia de que a origem das políticas, se oriundas de grupos instalados no aparelho estatal ou propostas pela sociedade civil, não determina de antemão a menor ou maior proximidade destas com os anseios dos(as) educandos(as) das classes populares. A sociedade civil é atravessada por contradições, assim como o Estado. São englobados no conceito de sociedade civil tanto os Movimentos Sociais, quanto ONGs e até mesmo empresas privadas. O importante é discutir a que grupos da sociedade civil se faz referência quando se fala em parcerias.

O PET e o Projeto EJA-BH tiveram inspiração no paradigma da Educação Popular e sua criação ocorreu num contexto de disputas internas na SMED, entre visões antagônicas de EJA. Em parte por isso, as duas políticas têm diferenças importantes. As parcerias buscadas pelo PET, inicialmente, tinham um foco definido, dado pelo contexto da região do município onde nasceu a ideia, e pelos sindicatos de trabalhadores(as). Depois, essas parcerias se ampliaram para outros espaços, mas resguardando as características que animaram sua constituição. Já o Projeto EJA-BH buscava parcerias de modo mais difuso, preocupando-se antes com a disponibilidade dos espaços do que com as qualidades das entidades parceiras. Nesse sentido, talvez possamos considerá-lo um caso típico de “confluência perversa”, ou de “ambiguidades”, pois expressou também a falta de verbas (ou a falta de prioridade?) para a expansão da EJA. A diversidade de espaços parceiros não permite um direcionamento maior das intencionalidades educativas, e cada espaço estabeleceu relações diferentes com educandos(as) e professores(as).

Outro reforço se deu na crítica à ausência de políticas estatais, em detrimento das governamentais. A política de EJA da RME-BH não se consolidou e não preservou o legado da Educação Popular, ainda que as menções a esse paradigma sejam abundantes nos documentos oficiais, desde a década de 1990.

Em relação às Turmas Externas, consideramos que houve perdas com o fim do Projeto EJA-BH. Entretanto, mesmo atravessada por contradições, a continuidade do atendimento em espaços não escolares nos parece muito importante. A partir da experiência do pesquisador numa dessas turmas, relatada na introdução, e nas opiniões de educandos(as) e professores(as) que atuam ou atuaram nesses espaços, as escolas nem sempre se apresentam como um

ambiente acolhedor para adultos e idosos, ou para públicos específicos, como pessoas com sofrimento mental, grupos de trabalhadores e moradores de rua. A análise dos dados, que será exposta a seguir, revelou que a proximidade com a comunidade, seja ela organizada ou não, traz grande riqueza de experiências que se incorporam às práticas educativas. A dimensão da participação social é fundamental para uma concepção de educação pautada no direito dos cidadãos, concepção essa que vem sendo construída, a duras penas, desde as lutas contra a ditadura militar e pela promulgação da C.F./1988. Mas uma constatação se impõe: consideramos que a reinserção das Turmas Externas em um projeto elaborado de forma democrática e dialógica, que de fato incorpore o legado da Educação Popular, as experiências da década de 1990, e o aprendizado obtido com os erros e acertos das políticas mais recentes, representaria uma nova fase de avanços para a EJA na RME-BH.

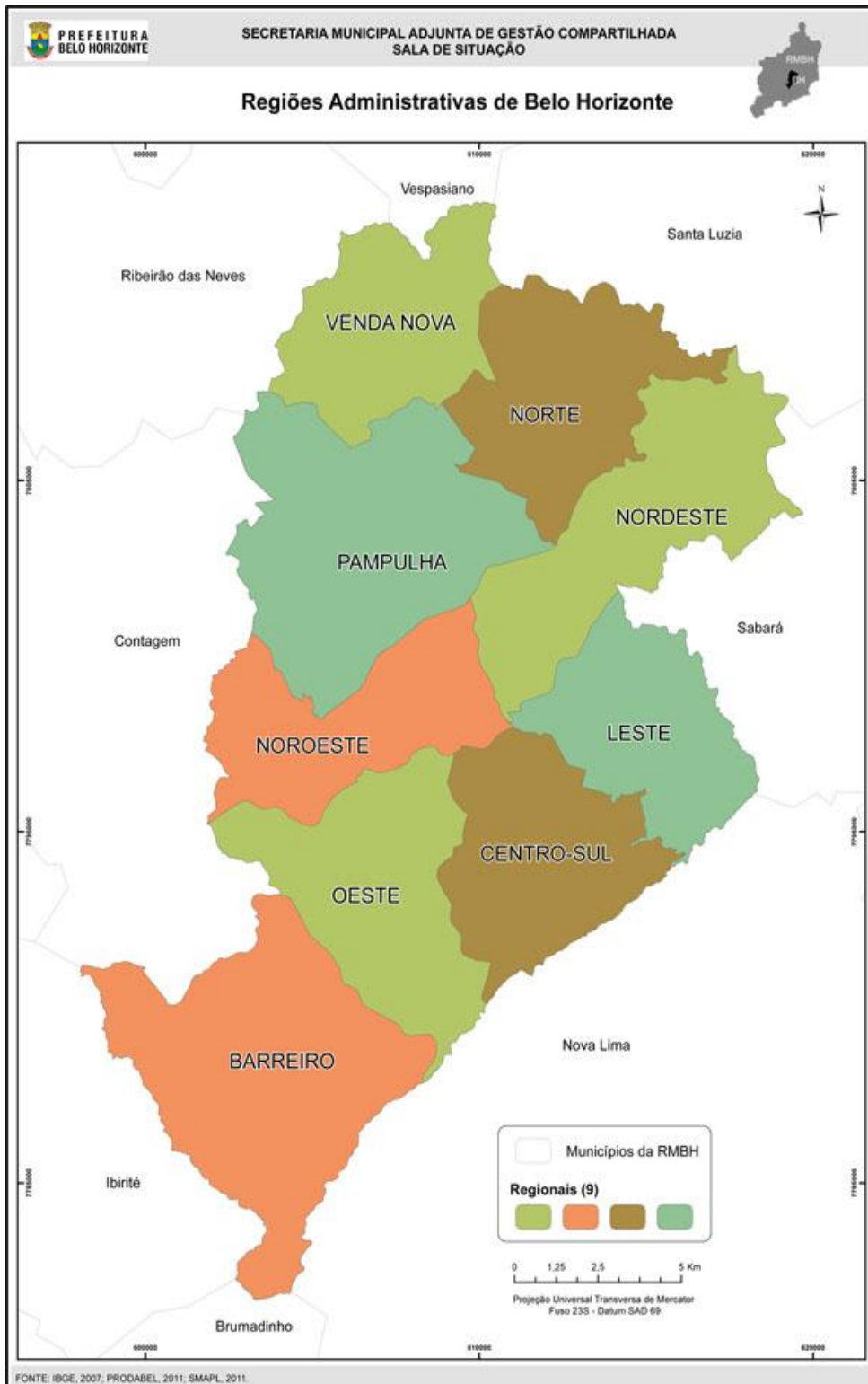
4 - VISÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS TURMAS EXTERNAS

Neste capítulo, discutiremos o trabalho docente com base nos dados gerados em duas Turmas Externas de EJA da PBH. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro partes. Na primeira, apresentamos as turmas acompanhadas, localizando-as nas regionais de que fazem parte na PBH. Depois, apresentamos os sujeitos da pesquisa, suas biografias e trajetórias. Na terceira parte, analisamos as condições de trabalho dos dois docentes, organizando os dados em categorias que emergiram das entrevistas individuais. Por fim, analisamos a dimensão pedagógica do trabalho docente, também com base em categorias que emergiram das falas de Raul e Sofia.

4.1 - AS TURMAS EXTERNAS PESQUISADAS

A figura 1 mostra a localização dos dois bairros no mapa de Belo Horizonte. São duas regiões bem distantes uma da outra. Ambas são próximas aos limites municipais, ao norte e ao leste. Têm também em comum o fato de serem regiões periféricas, em muitos sentidos. Não apenas pela distância em relação ao centro, mas também por serem áreas carentes de infraestruturas urbanas, com muitas moradias em locais de risco geológico (regional Leste) ou de enchentes (regional Venda Nova). Ambas foram e ainda são palcos de lutas por moradia, saúde, educação, saneamento básico, enfim, pelos direitos humanos mais básicos. São o resultado das migrações forçadas do campo para as cidades, da repartição desigual do solo urbano, ditada por sua vez pela segregação espacial das classes trabalhadoras e pelas necessidades de reprodução ampliada do capital financeiro e imobiliário na cidade de Belo Horizonte. Assim como no caso de muitas das conquistas sociais e políticas de nossa história recente, também resultam das resistências dos pobres e da luta incessante pela realização de sua humanidade roubada, como nos ensina Paulo Freire.

Figura 1 – Localização das turmas pesquisadas



Fonte: IBGE, 2007; PRODABEL, 2011. Disponível em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestao_compartilhada.pbh.gov.br/files/images/2.2_mapa_regionais_bh_a3.jpg. Acesso em 10/04/2016.

A região de Venda Nova é de povoação mais antiga que Belo Horizonte (tem cerca de 300 anos). Foi anexada ao município somente em 1948. Até por volta da década de 1960 mantinha feições rurais. O crescimento da capital, que atraía migrantes de outras regiões do estado e do país, determinou a transformação das fazendas e chácaras em loteamentos, em sua maioria, irregulares. Os terrenos eram vendidos sem a infraestrutura básica, como asfalto (ou mesmo arruamento), água encanada (era comum o uso de cisternas), esgoto, energia elétrica etc., cabendo aos moradores pleitearem-nas junto ao poder público. Muitas vilas e favelas surgiram pela ocupação desordenada. A partir do final da década de 1990, a região vem passando por um crescimento sem precedentes, com a multiplicação de galerias, lojas de grande porte, shoppings centers, faculdades etc. Os terrenos, principalmente aqueles próximos ao maior centro comercial de Venda Nova, que corresponde à boa parte da área compreendida entre as avenidas Padre Pedro Pinto e Vilarinho, passaram por um processo importante de valorização. A construção do Centro Administrativo do estado de Minas Gerais, no bairro Serra Verde, vem atraindo uma população de classe média, contribuindo ainda mais para tal processo.

O bairro no qual a turma está localizada até hoje guarda alguns resquícios da ruralidade em vias de desaparecimento. Começou a urbanizar-se a partir da década de 1980. Próximo à igreja que abriga a turma ficam um campo de futebol, uma praça, e equipamentos públicos, como posto de saúde, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), escola estadual, Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e academia da cidade³². Há estabelecimentos comerciais no entorno, e um centro comercial de maior porte a alguns quarteirões. Nesta parte do bairro também se localizam a associação de moradores e a igreja que abriga a Turma Externa. O aspecto da maior parte das ruas é de abandono por parte do poder público, com calçadas irregulares ou inexistentes, muitos buracos nas ruas, ausência de escoamento pluvial adequado, entulho etc. O bairro tem muitas nascentes e é cortado por um córrego cuja área de várzea foi ocupada irregularmente.

Essa situação causa enchentes que afetam, sobretudo, as áreas mais carentes do bairro. Uma área de habitações populares, em que moram algumas das educandas, é alvo de disputas entre grupos de traficantes de drogas, que por vezes determinam “toques de recolher” que se

³² “Academia da cidade” é como são conhecidos conjuntos padronizados de equipamentos de ginástica, implantados pela PBH, como política pública de promoção à saúde, em diversas regiões do município de Belo Horizonte. Localizam-se preferencialmente em praças públicas.

estendem por amplas partes do bairro. Alguns moradores também reclamam de abordagens violentas por parte da Polícia Militar. A professora Sofia relatou um incidente desse tipo em sua entrevista:

É uma região bastante violenta. Praticamente todo dia você tem uma notícia de alguma morte, de alguma coisa assim. Eu vivenciei uma situação engraçada, que teve um toque de recolher ano passado. Eu fui trabalhar, aí eu vi que estava tão vazio as ruas, até o posto de saúde estava vazio. Eu estranhei aquilo, entrei na sala, abri a sala, de repente chegaram as minhas alunas apavoradas: Professora, nós temos que ir embora, porque o traficante tal foi morto em tal lugar, e eles mandaram fechar tudo. A senhora é doida de estar aqui. Quando eu peguei meu celular, a escola já tinha tentado ligar para mim. Mas já estava lá, eu falei não, nós já estamos aqui, vamos pelo menos até três e meia. Aí eu fui até três e meia, liberei elas e fui embora correndo. Aí no outro dia, cheguei lá, a própria polícia passou mandando todo mundo fechar. Aí eu tive que ir embora.

Depreendemos a partir do comentário que os conflitos entre traficantes, ou entre estes e a polícia tem grandes consequências para os demais moradores, afetando o funcionamento do comércio e dos serviços públicos. A imagem que foi construída sobre a região também interfere na participação das educandas em algumas atividades promovidas à noite pela escola, pois, ainda segundo o relato de Sofia, alguns motoristas se recusam a ir até lá nesse horário. Conforme a percepção da professora, podemos inferir algumas das condições geradoras das situações de violência tão recorrentes no bairro:

Mas é uma região violenta, eu creio que uma região carente. [...] Não só carente economicamente, mas carente de lazer, de cultura. [...] Eu participo da comissão local, aí eu percebo eles comentando a questão da violência, do aumento de doenças que às vezes eu achava que era... que já havia erradicado. Sífilis, essas doenças que a gente acha tão distantes da gente, e a região está sofrendo muito com isso. Então é isso, eu percebo que é uma região violenta e carente.

Não foi possível encontrar pessoas que pudessem dizer, com maior precisão, como foi a história da criação da turma. Uma das educandas mais antigas disse em algumas oportunidades ao pesquisador que, inicialmente, havia um projeto voluntário, de pessoas ligadas ao posto de saúde do bairro, que trabalhavam voluntariamente na alfabetização dos usuários mais idosos. Esse projeto acontecia nos vestiários do campo de futebol. Sem precisar o ano, contou que educadores(as) e educandos(as) fizeram o pedido à prefeitura para que a iniciativa se integrasse ao Projeto EJA-BH. Houve então a institucionalização e a parceria com a igreja que até hoje abriga a turma. Segundo relato informal de um ex-acompanhante de turmas de EJA da SMED, quando o Projeto EJA-BH foi extinto, a turma esteve vinculada a duas escolas diferentes, que não quiseram continuar com o trabalho. Por fim, foi assumida pela escola a qual está vinculada atualmente, ainda que esta fique a uma distância considerável.

A turma fica abrigada em um espaço cedido pela igreja católica. Trata-se de um anexo que fica na lateral de uma pequena capela. Este espaço é usado também para reuniões dos fiéis e administradores da igreja, para aulas de catequese, cursos de artesanato, entre outras atividades. Nos fundos, fica a residência dos padres. A igreja é cercada por uma grade. A entrada deste salão é independente da entrada principal, mas há uma porta de comunicação entre os dois espaços. Em frente à entrada, há um espaço utilizado pela professora para guardar seu automóvel. Antes da porta que dá acesso ao interior da sala, foram construídos, recentemente, dois banheiros, masculino e feminino, que se apresentavam em bom estado de conservação e limpeza durante o período das observações.

O salão é amplo, mas o posicionamento do quadro branco faz com que a área aproveitável para as aulas fique bastante reduzida. O chão é de pedra ardósia. Mesmo contando com novas lâmpadas, o ambiente é um pouco escuro. Há um armário de metal de oito portas ao lado da entrada, usado pela professora para guardar materiais didáticos diversos, além de abrigar a “biblioteca” da turma, conseguida por meio de doações de diversas bibliotecas escolares e da comunidade. O armário se encontra bastante danificado, com muitas portas amassadas e sem tranca. A mesa da professora fica em frente ao quadro. Há dois ventiladores giratórios na parede oposta ao quadro. Há carteiras de uma e de duas peças, sendo que o segundo tipo é mais raro e parece ser o preferido das educandas. O espaço passou recentemente por uma reforma. Nos fundos do salão, foi construída uma bancada, que separa o espaço em que acontecem as aulas e uma pequena cozinha, que conta com pia, fogão industrial e geladeira. Há uma porta nos fundos que dá acesso a um pequeno pátio interno descoberto.

As aulas começam às 14h e terminam às 17h de segunda a quinta, pois a sexta é reservada para reuniões, formações e planejamento dos(as) professores(as). Por meio de conversas informais e do conhecimento prévio do pesquisador acerca da turma, soubemos que esse horário, um pouco incomum para a EJA, foi demandado pelas educandas, em função de seu perfil, que será discutido adiante. A flexibilidade dos tempos, definidos em resposta às necessidades dos(as) educandos(as) de cada turma, parece ter permanecido na passagem do Projeto EJA-BH para as Turmas Externas vinculadas às escolas.

No momento da pesquisa, estavam matriculadas 17 mulheres, com idades que variavam entre os 40 e os 80 anos. Em conversas informais com as educandas e com a

professora, descobrimos que muitas são donas de casa, não auferindo renda por meio do trabalho. Outras são aposentadas ou pensionistas. São mães, avós, esposas, viúvas, divorciadas, solteiras. Mulheres trabalhadoras que comprometem suas tardes com a escolarização que, por diversas razões, não acessaram ou tiveram que abandonar em algum momento de sua juventude. Muitas são negras e pardas, realidade comum na EJA, já que esta parcela da população, historicamente, sofreu mais com o não cumprimento de direitos básicos de cidadania, como o direito à educação. Pela leitura do Diário de Classe, onde consta a origem dessas mulheres, percebemos que a maioria nasceu em outros municípios, do interior do estado e de outros estados, sobretudo, da região nordeste do Brasil. É possível inferir, portanto, que carregam consigo a história das migrações campo/cidade, tão marcantes na conformação das metrópoles brasileiras. Algumas carregam histórias de violências domésticas diversas, de agressões de pais, irmãos, maridos e até mesmo de filhos e filhas.

A segunda turma está localizado na regional Leste de Belo Horizonte, próximo à divisa com os municípios de Sabará e Nova Lima. A história de ocupação dessa região remonta ao período de construção da capital. Alguns de seus bairros foram planejados para servir de moradia aos trabalhadores da obra. Ali surgiram também as primeiras favelas do município, ainda nas primeiras décadas do século XX, e toda sua história esteve ligada às lutas por moradia, empreendidas por trabalhadores, sobretudo, imigrantes que não encontravam apoio do poder público para ver cumpridos seus direitos. Os loteamentos surgiram do desmembramento de antigas chácaras e colônias agrícolas. Eram mais baratos e relativamente próximos ao centro. Assim como aconteceu em Venda Nova, muitos loteamentos foram feitos de forma irregular, e outros tantos terrenos foram ocupados, de forma espontânea ou fruto de ações de Movimentos Sociais. Segundo o guia “Histórias de bairros de Belo Horizonte” (ARREGUY; RIBEIRO, 2008), produzido pelo Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, observamos na região uma variedade de práticas solidárias entre os moradores, principalmente a organização de mutirões para a construção da infraestrutura necessária e não assumida pelo poder público. Associações comunitárias surgiram dessas mobilizações, algumas sobrevivendo até os tempos atuais.

O bairro, situado no extremo leste da região, ocupa as encostas íngremes da Serra do Curral, bem próximo ao limite do município de Sabará. Sua ocupação teve início mais recentemente, na década de 1980 (ARREGUY; RIBEIRO, 2008, p.24), com o loteamento de antigas fazendas. O guia ressalta as lutas dos moradores, em especial das mulheres, no

processo de ocupação da região:

Foi quando o Centro de Ação Comunitária [...] iniciou a luta para que a terra fosse destinada aos sem-casa e à população carente. Foi assim que surgiu o bairro [...] A Prefeitura autorizou a ocupação, mas os próprios moradores é que tiveram de iniciar a construção do bairro. Muitas mulheres assumiram as tarefas de aplainar o terreno com a enxada, levantar as paredes de suas casas e carregar as latas d'água dos córregos até o bairro. Por isso, a história de luta e resistência desse bairro é também uma história das conquistas femininas. (ARREGUY; RIBEIRO, 2008, p. 25)

O acesso principal ao bairro é feito por uma estrada, que serpenteia nas encostas da Serra. Há pouca sinalização e quase nenhuma iluminação em alguns pontos. Em certos trechos, é possível ver ocupações urbanas recentes, em locais de difícil acesso. Há poucos equipamentos públicos, como praças, áreas de lazer, postos de saúde ou escolas. Também existem poucos estabelecimentos comerciais. Apenas uma linha de ônibus atende à região. Por volta das 18h, o movimento nas ruas era escasso, composto principalmente por passageiros que desembarcam dos ônibus ao chegarem do trabalho, e pelos(as) educandos(as) que chegam para a aula.

Pelas conversas com o professor Raul, chegamos até a pastora Helena, que se envolveu diretamente com a abertura da turma. Entramos em contato com Helena, que concordou em conceder uma entrevista.

A região também carrega uma imagem de violência. Entretanto, na opinião de Helena, a violência pode ser entendida sob diferentes pontos de vista:

Às vezes as pessoas falam assim, o bairro está na estatística. O bairro não é tão violento assim. As pessoas tem uma ideia errada do que verdadeiramente é a violência. Porque tem gente que acha que violência é só eu pegar você e te dar um monte de cacetada, ou quem sabe estuprar uma criança. Mas eu acho que a maior violência é a omissão. É o poder público ser omissos, sabe, é quem pode movimentar... Até mesmo a comunidade, a comunidade num todo, ela consegue ser violenta com ela mesma, porque ela é omissa. Há muita coisa que ela podia brigar, mas pelo fato de não ter resposta de muita coisa, a maioria das comunidades caíram no comodismo. Ah, não vai adiantar mesmo, não vai funcionar mesmo, não adianta fazer isso porque não... Então assim, eu acho que a maior violência que a pessoa pode cometer contra a outra é ser omissa a algo que ela poderia fazer e não faz.

Helena participa de diversas associações do bairro. É presidente da comissão de saúde, conselheira distrital de saúde, mantém um projeto social voltado para as crianças (creche), é líder religiosa e tem se articulado para a criação de um projeto voltado para crianças e adolescentes, com atividades culturais e esportivas.

O bairro ele está dividido. Metade, às vezes é lembrado, e metade está à margem. [...] a gente fica muito à margem de tudo que acontece. Eu brigo muito, falo muito isso, essa fala minha é muito comum. A gente está sempre à margem do que acontece ali. Eu vou brigar até o fim. E como que a gente briga? É nestes

movimentos sociais. Mobilizando, é brigando. Brigando, que eu falo, no bom sentido, meu tom de voz não passa disso, eu não sou uma pessoa de falar alto nem gritar, não. Mas eu sou boa de briga mesmo não gritando. (risos)

Segundo Helena, a criação da turma ocorreu a partir da constatação de que havia na região um grande contingente de adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. Esse fato foi constatado quando a PBH realizou uma seleção para a varrição de rua, usando o espaço da creche mantida por Helena. Muitas pessoas que a procuraram para participar da seleção não tinham o grau de escolaridade exigido para a função. Então, através da articulação com o CRAS da região, que já atuava em parceria com o espaço da creche, surgiu a ideia da criação de uma turma. Em seguida, esse grupo inicial entrou em contato com escolas da região e com a SMED. Helena citou o envolvimento da gerente regional de educação, como fundamental no processo de abertura da turma. Inicialmente, esta ficaria abrigada em uma igreja evangélica, mas esta não poderia dispor o espaço em todos os dias e horários necessários. O grupo então buscou outros espaços na região, encontrando numa pequena capela da igreja católica o que precisavam. Helena destacou que não participou diretamente dessa negociação, mas que tudo correu tranquilamente. Uma vez obtido o espaço, iniciou-se o processo de abertura da turma. Helena relatou as exigências da PBH para que a turma fosse aberta:

Eles estiveram lá, o local teve que ser aprovado. A Luzia, na época que era a engenheira, teve que ir lá aprovar o local. Foi muita gente envolvida, assim, pra que/ até que eles dessem o veredicto sim, sabe. Chegou a ter que fazer novas instalações de iluminação. Foi todo um aparato, muita exigência, para que essa extensão pudesse subir.

Helena apontou o cadastramento (matrícula) dos(as) educandos(as) como o maior desafio enfrentado pelo grupo que se articulava para a abertura da turma:

Porque por eu estar inserida na comunidade, ficou na minha responsabilidade de cadastrar. E assim, os cadastros eram a maior loucura! Foi o momento que eu creio que foi o mais difícil para mim. Porque eu cadastrava, eu fazia os cadastros e mandava, mas aí estava sempre faltando alguma coisa, tinha que fazer sempre mais alguma coisa. Nós temos um local ali que os endereços são muito loucos, na verdade ninguém tem o endereço exato. Tem algumas ruas cadastradas ali porque eu cadastrei, por exemplo, a rua da minha creche mesmo, fui lá e cadastrei, a minha rua, que fui eu que cadastrei. Então ali o CEP, aqueles negócios, é tudo uma loucura, você pega dez ruas, tem o mesmo CEP. [...] eu falo assim, costume brincar ali que é terra de ninguém. Ou seja, não tem uma identidade legal ali, não existe uma identidade legal, para cada pessoa, para cada rua, para cada... não existe.

Ainda de acordo com Helena, o processo, desde a constatação da demanda até a abertura definitiva da turma no ano de 2012, durou cerca de dois anos. Para a pastora, como é conhecida pelos moradores, a turma externa de EJA foi uma conquista muito importante para a região.

Eu acho que vale a pena, sabe por quê? Porque, uma das questões/ eu vou voltar um pouco lá atrás, que a escolaridade baixa das pessoas, por quê? Porque elas até queriam estudar, mas elas tinham que descer não sei quantos degraus de escada, e subir não sei quantos degraus, lá para cem degraus, duzentos degraus. Desce primeiro, depois sobe, para chegar no colégio. Então, depois que a pessoa trabalha o dia todo, ela vai andar trinta, quarenta minutos para ir para a escola, ela não consegue. Então, o fato de abrir turmas distintas em locais assim, eu acho válido, não pela escola em si, mas pelos alunos. Porque eles têm acessibilidade mais fácil. [...] Mesmo você tendo escola no seu bairro, você anda muito para ir até a escola. Se tivesse uma escola em cada setor ou em cada bairro, dependendo do tamanho do bairro, seria ótimo. Que tudo acontecesse ali dentro da escola, porque tem todo um aparato. Mas não sendo assim, essas salas, essas turmas são muito valiosas, porque incentiva e dá coragem para essas pessoas, tira a barreira da distância.

De acordo com a descrição feita por Raul, a turma fica abrigada num espaço cedido pela igreja católica, embaixo de uma pequena capela, cercada por grades. Ao lado da capela, há uma escada para baixo, mal iluminada. Ao final desta escada se encontra a porta que dá acesso à sala e também a dois banheiros, masculino e feminino. Antes de chegar à sala, é preciso atravessar um espaço usado para trabalho com crianças e também uma cozinha e um refeitório amplos. Em todas as visitas, esse espaço estava bem limpo e organizado. A sala é relativamente ampla e bem iluminada. Conta com mobiliário completo (carteiras de duas peças) em bom estado de conservação. Há um quadro negro em uma das paredes. De um dos lados fica a mesa do professor e do outro, um móvel com uma televisão e um aparelho de DVD, e mais duas mesas que abrigam uma pequena biblioteca. Nos fundos da sala há dois armários e muitos livros didáticos empilhados. No armário de metal ficam materiais escolares e didáticos, trabalhos dos(as) educandos(as) e o lanche. Na parede, acima do quadro, há um alfabeto ilustrado.

Estavam matriculados na turma, no momento da pesquisa, 29 educandos, sendo 18 mulheres e 11 homens. As idades variavam entre 16 e 65 anos. O horário das aulas é das 19h às 21h. Provavelmente, este horário foi estabelecido em função das necessidades dos(as) educandos(as), em sua maioria, trabalhadores(as). O professor chega por volta das 18h, às vezes dependendo um maior tempo de seu planejamento na escola, às vezes na turma, dependendo do tipo de demanda.

As duas comunidades descritas demonstraram a sobrevivência de uma rede de organizações que, por suas ações, obtém ganhos sociais para seus representados. Na constituição da turma da regional Venda Nova e em sua realidade cotidiana, entrelaçam-se as lutas pelo direito à saúde, pelos direitos dos idosos e dos portadores de necessidades especiais; lutas pela melhoria da qualidade de vida na região, expressas pelas preocupações

socioambientais. O direito à educação não pode ser efetivado plenamente sem a garantia de todos estes outros direitos, e muitos mais que vêm sendo reclamados pelos novos Movimentos Sociais. Na regional Leste, a entrevista com a pastora Helena revelou o mesmo entrelaçamento das lutas por direitos: moradia, infraestruturas urbanas, saúde, educação, lazer e cultura.

Nas duas turmas, é necessário considerar a presença dos sujeitos das organizações religiosas. Não fez parte de nossos objetivos lançar um olhar mais apurado sobre eles, tarefa, aliás, cumprida pela pesquisa de Oliveira (2012). Mas o peso das organizações religiosas é inegável na sociedade civil brasileira. Ao longo de toda a história da EJA, houve uma profusão de convênios e parcerias do Estado com essas organizações, quando não assumiram por completo a tarefa de educar os jovens e adultos. Por elas, passaram também diferentes projetos políticos e concepções de educação, realidade que não permite generalizações.

4.2 - A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NAS TURMAS EXTERNAS: A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS

Como analisar o trabalho docente nas turmas pesquisadas? Dialogamos com a obra dos canadenses Maurice Tardif e Claude Lessard. O livro “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” apresentou muitos conceitos e dimensões de análise de grande potencial heurístico para a construção de questões e compreensão dos dados oriundos da pesquisa empírica nas Turmas Externas. Os autores partem da hipótese de que os ofícios e as profissões de interação humana, como a docência, apresentam características particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte. Contrapondo análises que secundarizam a profissão docente em benefício da hegemonia do trabalho material, os canadenses apontam a centralidade econômica, política e cultural do ensino, sobretudo escolar, já que este se tornou o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. Contudo, os autores argumentam que o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado:

[...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência, e mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o

conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 23)

Na identificação das especificidades do trabalho docente em relação ao trabalho material, os autores lembram a assertiva de Marx de que “o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o(a) trabalhador(a), bem como suas condições de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 26). Mas fazem uma crítica à concepção marxista, que para eles continua dominada pela oposição sujeito/objeto. Onde aparece o outro nessa concepção? Como companheiro de trabalho e como patrão. No trabalho docente, a presença de outrem leva a um novo modo de relação dos(as) trabalhadores(as) com seu objeto: a interação humana.

Essas realidades extremas revelam que todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: as crianças, os idosos, os enfermos, os prisioneiros, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 30)

O trabalho docente envolve a tentativa de conciliação entre exigências complexas, como negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. O fato de trabalharem com coletividades acrescenta ainda dois problemas: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo.

Para a análise do trabalho docente, os autores propõem que se faça a crítica “das visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 36). Desse modo, argumentam que a docência deve ser analisada mediante a descrição e análise das atividades materiais e simbólicas dos(as) trabalhadores(as), tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho, assim como qualquer outro trabalho humano. Sem descurar das análises “macro”, os autores enfatizam a

importância de uma perspectiva “por baixo”, por esta favorecer a construção do que eles denominam “modelos indutivos do trabalho docente”, modelos de interpretação e de compreensão baseados no estudo de sistemas de ação concretos nos quais os docentes atuam. Seguindo essa orientação, optamos por reproduzir trechos longos das entrevistas, para dar voz aos sujeitos e evitar análises prescritivas sobre seu trabalho. Essa opção também nos fez alargar as dimensões analisadas, na tentativa de integrar as perspectivas macro e micro.

Destacamos ainda uma dimensão de análise proposta pelos autores que pode ser profícua para o entendimento do trabalho docente nas Turmas Externas: a ação e a interação dos atores escolares, por meio de seus conflitos e suas tensões, suas colaborações e consensos, que estruturam a organização do trabalho na escola. No caso de turmas abrigadas em espaços cedidos pela sociedade civil, a lógica escolar de organização do processo de ensino aprendizagem provavelmente sofre mudanças. Para a análise do trabalho dos(as) docentes das turmas pesquisadas, os atores são diferentes daqueles tradicionalmente encontrados nas escolas. Não obstante as prováveis diferenças, cabe analisar até que ponto a lógica escolar penetra, se altera ou se impõe nestes espaços.

Além dos canadenses, buscamos dialogar com referências nacionais. A obra de Miguel Arroyo (2006, 2006b, 2007, 2011) forneceu importantes conceitos e *insights* para a pesquisa. O autor nos convida a pensar as identidades atuais do “ofício de mestre”, em termos de permanências e mudanças. Temas como a profissionalização e suas contradições, as transformações nas ciências, as exigências do mercado, e as formas de resistência dos(as) professores(as) aos processos heterônomos que buscam conformar identidades, são dimensões importantes a ser consideradas. Um ponto de extrema importância destacado por Arroyo se refere à necessidade de construir nossa identidade como educadores(as) a partir dos tempos da vida humana que formamos. Isso implica pensar os sujeitos da EJA, particularmente os(as) educandos(as) das Turmas Externas, e o perfil dos(as) professores(as) que atuam na modalidade em termos de formação (inicial e continuada), expectativas e possibilidades oferecidas pelas políticas públicas para a conformação dessa identidade.

Dialogamos ainda com outros autores e autoras, quando da discussão de pontos específicos: Soares (2008); Tardif e Raymond (2000); Pinto (2009); Gatti e Barreto (2009); Araújo et al. (2015); Barreto (2006); Castro e Amorim (2015); Diniz-Pereira e Soares (2010); Werle (2011); Oliveira (2004); Coura e Soares (2011); Oliveira (2007).

A partir desses diálogos e das peculiaridades das Turmas Externas, identificamos oito dimensões analíticas pertinentes ao trabalho docente nas turmas pesquisadas: biografia; formação inicial; trajetória profissional; formação continuada; condições de trabalho; normatizações; relações profissionais; e trabalho pedagógico. As perguntas do questionário e o roteiro das entrevistas com os(as) professores(as) foram construídas tomando por base esse esquema, que também fornece o quadro para a análise dos dados produzidos.

4.3 - PROFESSORES(AS): BIOGRAFIA, FORMAÇÃO INICIAL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Sofia tem 32 anos. É natural de Belo Horizonte e reside numa região vizinha à Venda Nova, distante cerca de 9 km da turma. Declarou ser filha de professora, fato que parece ter influenciado em sua vida estudantil, em sua percepção inicial acerca da profissão docente e em sua posterior escolha profissional:

Eu sou filha de professora, então eu sempre estive envolvida neste ambiente de escola. [...] Eu me considero uma aluna sempre empenhada, sabe? Porque eu tinha essa cobrança também por parte da minha mãe. Então eu enxergava a educação do ângulo do estudante. Tanto que, quando eu fui prestar vestibular, eu lembro que minha mãe não queria que eu fizesse de jeito nenhum, optasse pela carreira do magistério. Mas eu tinha aquela impressão de estudante, daquela escola organizadinha, daqueles professores legais. Eu tive sorte que eu tive muitos professores bons. E aí com essa, meio que com essa ilusão, eu optei pelo magistério, pela formação de história, com a intenção de me tornar professora.

É significativo que a mãe professora tenha se oposto à escolha profissional da filha, pois reforça o sentimento de desvalorização frequentemente expresso pelos(as) docentes da educação básica, em seu cotidiano de trabalho, em situações de formação continuada e em pesquisas. Sofia qualifica sua visão anterior da docência, antes do início da carreira, como “ilusão”. Ao apresentarmos sua trajetória profissional e seus relatos sobre suas condições de trabalho, veremos que o tema da “frustração” retorna algumas vezes.

Sofia é casada e não tem filhos. Nos seis meses anteriores à entrega do questionário respondido, foi ao teatro e ao cinema uma vez cada, e duas vezes a apresentações de música e/ou dança e a museus. Sobre sua religiosidade, Sofia declarou ser cristã evangélica. Ela procura manter-se informada, principalmente e com o mesmo grau de importância, por meio da televisão, de jornais impressos e da internet. Utiliza com menos frequência o rádio, revistas e outros meios não especificados. Declarou ter lido três livros não especificados nos últimos

12 meses. No mesmo período, leu quatro artigos científicos relacionados ao campo da saúde (nutrição e bem-estar). Atualmente, não participa de movimentos sociais e culturais. Declarou não ser sindicalizada.

No Ensino Fundamental, Sofia estudou em duas escolas públicas municipais da regional Norte de Belo Horizonte. cursou o Ensino Médio em escola pública estadual, localizada na regional Venda Nova. Sofia graduou-se em História, em uma universidade confessional. De acordo com seu relato, ingressou na última turma daquele curso onde não havia separação entre o bacharelado e a licenciatura, todos os estudantes formavam-se nas duas habilitações. Destacou na entrevista atividades acadêmicas de que participou. Foi monitora de algumas disciplinas e também foi estagiária de um centro de referência audiovisual. Neste último, desenvolveu trabalhos que se chocaram com seus preceitos religiosos, resultando em novos aprendizados.

Sofia citou um trabalho de conclusão de curso, em que pesquisou a existência de colônias agrícolas em Belo Horizonte, como um momento importante de sua formação. Parecem existir tensões entre a trajetória acadêmica de Sofia e sua opção pelo magistério. O sentimento de frustração com a escolha profissional e o abandono das atividades de pesquisa transparece no seguinte trecho:

A questão toda é que no final as coisas meio que não tomaram o rumo que eu queria. Porque quando eu estava para formar, eu já estava trabalhando numa escola particular. E aquele projeto tão promissor, no início do primeiro semestre, eu fui deixando de lado por causa do trabalho. [...] Então assim, meio que eu tenho essa frustração.

Quando questionada acerca dos motivos da escolha da profissão docente, citou barreiras para o ingresso no campo do bacharel em história, relativamente mais difícil que o ingresso no magistério em escolas públicas:

Eu acho que é por falta de opção. Porque seria a opção mais viável. Um caminho mais viável. Eu adorava fazer pesquisa, a questão é que é muito difícil. Você trabalhar, por exemplo, num museu. Eu tinha o maior sonho de trabalhar num museu. Mas é isso, os museus que existem são gerenciados por empresas privadas. Muitos. Então assim, são processos... não são processos de concurso público. É privado, então é indicação.

Sofia avalia como positiva a formação com duas habilitações. Entretanto, considera que sua formação na licenciatura foi insuficiente para prepará-la para o trabalho na escola. O distanciamento da formação acadêmica é expresso em sua fala, ao relatar a reação de uma

professora do curso que, questionada por um aluno quanto à sua reação diante de uma situação de violência em sala de aula, disse que “morreria”. Para Sofia, o aprendizado da profissão se deu apenas a partir do início do trabalho em escolas:

Eu fui aprender a realidade da escola quando eu entrei nela, e mesmo assim, quando eu trabalhava em escola particular, era outra realidade, porque eu trabalhava numa escola menor, de cunho religioso, então muita coisa era tratada assim, na questão religiosa. Então muitas coisas nem chegavam ao nosso conhecimento, porque lá mesmo eles resolviam. Eu fui conhecer a realidade da escola mesmo, brasileira, quando eu fiz concurso para Vespasiano [...] Para mim foi um choque, porque na faculdade isso aí é sério, assuntos como violência contra o professor, a questão da relação professor e aluno, relação professor/comunidade, questões que hoje a escola vive, eu não tive nada disso na faculdade, isso aí eu tenho certeza.

Segundo Sofia, a educação de jovens e adultos não foi abordada em nenhuma disciplina da graduação.

A professora iniciou sua carreira no magistério ainda antes de se formar na graduação. Sua primeira experiência foi em uma escola particular cristã, ligada a uma igreja evangélica. Conforme relatado por Sofia, a contratação de professores(as) ainda em formação era uma estratégia da direção para exercer maior controle sobre as práticas educativas.

Ela queria professor que não tivesse experiência. Ela queria formar aquele professor, moldar aquele professor da forma que seria ideal para ela. Tanto que ela falava comigo assim: Ah, você tem um coração ensinável. Mas na verdade não era o coração ensinável, é porque eu não tinha aquela maldade, vamos dizer, não tinha aquela experiência. Então, me mandava fazer, eu fazia. Aí eu comecei a trabalhar nessa escola, aí no final ela se arrependeu, porque eu fiquei meio rebelde, sabe? (risos)

Sofia trabalhou exclusivamente nessa escola por quatro anos. Decidiu então prestar concurso para a prefeitura de Vespasiano, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, cujos limites são próximos às regionais Norte e Venda Nova. A professora descreve como chocante a chegada à escola, primeiramente pelo elevado número de educandos(as). Enquanto as turmas da escola particular tinham, em média, vinte e cinco estudantes, na escola pública esse número subia para trinta e cinco. Durante aproximadamente um ano, Sofia trabalhou nas duas escolas. Foi quando passou no concurso para a PBH e teve que optar pela saída de um dos empregos. Mesmo com o “choque” sentido na experiência com a escola pública, optou pela saída da escola particular.

Porque escola particular, assim, por um lado é bom, você tem materialidade... isto é ótimo. O público, vamos dizer assim, é mais selecionado... Não sei se você está entendendo eu dizer selecionado, porque assim, são meninos que os pais colocam e cobram. Eu me lembro de mães que trabalhavam, o salário delas ia para escola. Não

era para ela, era para pagar a escola, então a cobrança era muito maior. Mas mesmo assim, eu não estava aguentando mais a pressão. Eu lembro que eu ficava o final de semana fazendo planejamento de aula, porque na segunda de manhã o planejamento tinha que estar no computador da coordenadora. E esse tempo de planejamento que a gente tinha, eles marcavam reuniões com pais.

Antes da chegada à escola da Turma Externa, Sofia trabalhou em outra escola. Ela se queixou do processo de alocação dos(as) professores(as) novatos(as) pela PBH, pois ainda que haja uma escolha por parte dos ingressantes, a rapidez do processo não permite que se avalie com calma as opções. Ao passar por esse processo, considerou a proximidade da sua residência como o fator preponderante para a escolha. Os aspectos destacados por Sofia de sua experiência nessa escola foram bastante negativos. A professora relata particularmente a “intervenção” ocorrida na escola pouco tempo após sua chegada. A intervenção ocorreu quando, por meio de processos institucionais, a direção eleita da escola/Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) foi afastada pela SMED, que então designou a nova direção até que ocorressem novas eleições. De acordo com Sofia, a intervenção teve resultados nefastos para a escola.

O pessoal não sabe o que é uma intervenção. Eu lembro que um dia, estava com meus colegas de trabalho, no outro dia grande parte dos professores do terceiro ciclo foram para a regional e pediram transferência. E nós ficamos para trás. Eu estava acostumada com o grupo, de repente, no outro dia, “cadê fulano, cadê sicrano?”, “Pediram transferência. E aí mandaram o pessoal da regional para lá e o pessoal da regional não aguentou. Então eu vivi nesse ambiente, assim, que você... A minha didática ficou muito comprometida.

Ao final do ano letivo, a professora ficou em excedência na escola. O motivo não foi mencionado, mas esta situação pode ocorrer em função de diversos fatores. Pode ser por uma diminuição do número de turmas, pelo encerramento de uma modalidade ou pela volta de profissionais afastados. Em decorrência disso, Sofia passou novamente pelo processo de escolha de vagas. Dessa feita, optou por uma escola localizada na regional Venda Nova, pois ouvira dizer que era uma regional mais “engajada”, em suas palavras. Assumiu então uma classe vaga de história, lecionando para os anos finais do Ensino Fundamental, na escola a qual a turma externa está vinculada.

Segundo Sofia, “a oportunidade de trabalhar na EJA surgiu meio que por acaso”. Uma das partes desse “acaso” envolveu seu afastamento da escola que lecionava no município de Vespasiano. A professora acredita ter recebido uma ameaça de morte. Em uma das mesas de professores presentes nas salas, ela se deparou com uma frase, entalhada a estilete, com os dizeres “Sofia, você vai morrer”, e muitas outras ofensas e palavrões. A confusão fica pelo

fato de que havia outra professora na escola, que trabalhava em turno diferente, também chamada Sofia. De qualquer modo, relatou o ocorrido para a direção da escola. Após algum tempo, a diretora disse ter apurado o caso, e que embora não pudesse citar suas fontes, o motivo da ameaça seria o fato de Sofia “passar para-casa”, o que gerou certa incredulidade.

Mesmo sem ter certeza se era a destinatária da mensagem, a situação foi decisiva para o pedido de afastamento de seu cargo. Entretanto, não pediu exoneração e permaneceu, até o término da pesquisa, vinculada ao município de Vespasiano. Quando soube, em reunião, que a turma externa estava sem professor, decidiu pleitear a vaga, após ponderar consigo mesma e ouvir de seus pares que “tinha jeito” para a EJA. A direção aceitou o pedido e Sofia assumiu a turma como uma “dobra”, que é como os(as) professores(as) da RME-BH se referem a uma extensão de jornada equivalente a 22 horas e 30 minutos de trabalho semanais. Na “dobra” não há garantia de continuidade, e é comum que os(as) profissionais passem por várias escolas por curtos períodos de tempo no mesmo ano. Pode acontecer de ter uma duração maior, dependendo do motivo pelo qual aquela classe está vaga. Até o encerramento da pesquisa, Sofia lecionava para a Turma Externa há cerca de um ano e oito meses.

A existência desse mecanismo para provimento dos cargos está relacionada ao fato de que os concursos para professor(a) na PBH referem-se a uma jornada de 22 horas e 30 minutos semanais, ou seja, um turno de trabalho, o que geralmente obriga o(a) profissional a buscar outra fonte de renda, no mais das vezes, em outra escola. A instabilidade da dobra aumenta a rotatividade nos cargos e conseqüentemente dificulta a identificação do(a) professor(a) com a escola e com os(as) educandos(as). O caso da EJA na PBH é ainda mais problemático, visto que não há mais lotação de profissionais, de modo que, quando há abertura de novas vagas ou reposição de cargos perdidos, todos são preenchidos por meio de extensão de jornada. Sofia expressa dúvidas em relação à continuidade de seu trabalho na turma.

Eu não exonerei. Porque eu acho assim... eu sou uma pessoa que eu gosto das coisas mais certinhas. E querendo ou não, por mais que em Vespasiano o salário não seja mil maravilhas, mas é o meu porto seguro, vamos dizer assim, é o meu concurso! Como você abre mão de concurso assim? E dobra, o que eu ouço, é que dobra não é uma coisa definitiva.

Eu estou na EJA desde o momento que eu dobrei, então até hoje eu estou dobrando. Mas agora eu não sei, no início do ano que vem, eu tenho que voltar para Vespasiano. E aí eu estou nessa dúvida, se eu exonero e continuo dobrando, ou eu volto para o meu cargo. Porque é uma situação complicada.

Em linhas gerais, esta é a trajetória de Sofia. Para identificar semelhanças e diferenças com a trajetória de outro educador de jovens e adultos de turmas externas, apresentamos dados do professor Raul. Ele tem 30 anos. É natural de Ipatinga, Minas Gerais. Reside no município de Belo Horizonte, num bairro da regional Centro-Sul, distante cerca de 9,5 km da turma externa, percurso que realiza com automóvel próprio. Ele é solteiro e não tem filhos. Nos últimos seis meses, declarou ter ido ao teatro, cinema e apresentações de música/dança duas vezes cada. Foi ao museu em quatro oportunidades e a um evento esportivo. Não é adepto de nenhuma religião. Mantém-se informado principalmente através da internet, seguida pelo rádio, jornais impressos e televisão. Nos últimos 12 meses, declarou ter lido três ou quatro livros e cinco artigos científicos, dois na área de geografia, dois na de educação e um na de botânica. É associado da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local Belo Horizonte (AGB- SLBH) e já foi seu diretor. Nesta associação, participa de um grupo de trabalho sobre educação e geografia, e de eventos organizados pela AGB voltados à área da educação. Raul declarou ser sindicalizado.

Raul cursou o Ensino Fundamental em seu município de nascimento, em escola administrada por uma fundação ligada a uma importante empresa de siderurgia da região. A escola era destinada aos trabalhadores da empresa, mas também era aberta a matrículas de outros públicos. A mudança da família para Belo Horizonte aconteceu quando Raul iniciava o Ensino Médio. Na cidade, deu continuidade aos estudos em uma escola particular confessional, localizada na região Centro-Sul, a qual não se adaptou. O ingresso em uma nova escola, com métodos diferentes da anterior, foi para Raul um choque, que possivelmente ajudou a moldar sua percepção sobre a escola em geral. Ainda destacou na entrevista que, durante a educação básica, sempre se interessou pela geografia, fato decisivo para a escolha do curso de graduação.

Raul graduou-se em geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Naquele momento, o estudante escolhia a habilitação, bacharelado ou licenciatura, após o quarto período semestral. Ao final do curso, era possível requerer a continuidade de estudos para obtenção da outra habilitação. Raul optou por habilitar-se somente na licenciatura. Seu tempo como graduando foi um momento importante, na sua opinião, face aos rumos que tomaria na vida profissional e pessoal. Participou intensamente do movimento estudantil e de outros movimentos sociais.

Eu acho que eu vivi esse tempo da graduação em geografia de uma forma muito intensa. Desde que eu entrei, já participando dos debates, participando das atividades, de movimentação dos estudantes, participei de vários encontros, na organização de vários encontros. Então, participando de D.A.s, conselhos, CONEEG, AGB, então eu vivi isso de uma forma muito intensa numa certa tradição que foi sendo construída de que a geografia também tinha que partir para a intervenção na realidade que estava debatendo.

As experiências enquanto estudante de graduação também contribuíram para a escolha da profissão docente. Raul cita a importância, sobretudo, das chamadas “Práticas de Ensino”, que no currículo da geografia somavam quatro disciplinas: as duas primeiras ofertadas pelo departamento de geografia; e as duas últimas, que incluíam os estágios de docência, ofertadas pela faculdade de educação. Nessas disciplinas, Raul declara que a EJA foi abordada e despertou seu interesse para a modalidade. Outra experiência importante foi a participação, como monitor, em um projeto de extensão da universidade, voltado para a EJA.

Era um curso de educação de jovens e adultos, um projeto que já tinha vinte anos, mais de vinte turmas já tinham se formado ali. Inicialmente voltado para os servidores da universidade, que muitas vezes trabalhavam ali e eram analfabetos, não sabiam ler. Depois se expandiu. Então eu trabalhei ali durante um ano e meio, com a coordenação da (professora de Prática de Ensino de Geografia), e junto a outros estudantes de outras áreas, a gente tinha reuniões semanais para debater os conteúdos, debater questões da turma, então a gente tinha um tempo de planejamento legal [...] A gente tinha um trabalho muito integrado ali, foi um projeto muito bacana, assim, e que só reforçou mais ainda, acho que aí decisivamente, esse interesse de seguir na carreira da educação. Eu vi ali que o trabalho do professor, ele pode ser um diferencial, ele pode ser importante. De alguma forma a gente se relaciona, a gente toca as pessoas, e isso é legal, sentir que a gente pode contribuir assim para a transformação da vida das pessoas.

Raul teve oportunidade de discutir a EJA em mais de uma disciplina da graduação. A existência de uma extensão universitária propiciou ao futuro professor o contato com a realidade da EJA, o que contribuiu para a escolha de seu campo de atuação profissional. A importância deste tipo de experiência é ressaltada por Soares:

A Extensão Universitária também abre portas para a trajetória de formação dos licenciados ao possibilitar o contato com os sujeitos jovens e adultos através de monitorias nos projetos de EJA, no interior ou fora das instituições. As atuações nessas monitorias, muitas vezes, despertam e motivam os alunos a desenvolverem monografias, ou mesmo projetos de mestrado, acerca dessa temática. (SOARES, 2008, p. 67)

Raul considera que a formação recebida na universidade ajuda em sua prática como docente, evocando não somente os conteúdos das disciplinas, mas, sobretudo, uma visão mais ampla da educação, adquirida a partir das discussões e da experiência prática com a EJA.

Então, mais do que os conteúdos, essa forma de olhar para uma realidade que está posta, mas que pode ser transformada. Eu acho que esse desejo de mudança também move um pouco o nosso trabalho, que é acreditar que o dia seguinte pode ser melhor, e também passa pelo que a gente faz dentro da sala, pelo que a gente faz fora da sala.

Após formar-se na graduação, trabalhou inicialmente em algumas escolas estaduais em Belo Horizonte, por meio das chamadas “designações”, que são contratações temporárias.

É uma situação... eu falo que é muito miserável, gente que disputa ali... eu me sentia mal, vários professores de geografia, alguns conhecidos, e disputar designação do estado... Para entrar num sistema do estado que é precário, essa própria condição de temporário. Aí você estava há um mês na escola, você começava a aprender o nome dos meninos, começava a entender o jeito de cada um, aí acabava o contrato. E para os meninos isso era péssimo também.

Após estas primeiras experiências, Raul relata ter trabalhado, durante um ano, junto a comunidades quilombolas no município de Conceição do Mato Dentro-MG. A equipe da qual fazia parte tinha como objetivo construir, principalmente junto aos jovens, perspectivas de permanência no território e de valorização da cultura quilombola. Durante a permanência nessa equipe, Raul prestou concurso para professor na PBH e foi aprovado. Raul assumiu um cargo numa escola localizada na regional Barreiro e lá permaneceu por um ano e meio. Diz ter gostado da experiência e ressaltou o engajamento do grupo de professores(as) nas mobilizações da categoria. Entretanto, a distância de sua residência era um problema. Raul chegou à escola da turma externa por de uma “dobra”. Parte de seu horário era dedicada ao programa de correção de fluxo Floração. No final do ano de 2014, Raul assumiu a turma externa da regional Leste, em caráter de extensão de jornada. Após uma experiência de um mês, tempo em que a professora anterior estava em licença médica, renovou a extensão de jornada e permaneceu lá até o segundo semestre de 2015. Nesse mesmo ano, além do cargo e da extensão de jornada na PBH, passou a lecionar, duas vezes por semana, para três turmas em uma escola particular.

A formação inicial e a continuada não poderiam contemplar todos os aspectos envolvidos no trabalho docente, em qualquer modalidade de educação. Currículos projetados com a intenção de abarcar a totalidade correm o risco de se tornar autoritários e, com isso, engessarem a prática dos(as) professores(as). Contudo, a maneira com que a formação se relaciona com a prática, se mais distante ou mais próxima, pode influenciar o modo como os(as) professores(as) apropriam-se desse conhecimento em seu trabalho. O conhecimento

acerca dos(as) educandos(as) com quem se vai trabalhar, por exemplo, constitui-se em dimensão fundamental da formação, em todas as áreas.

Na EJA, a formação de professores(as) tem sido um aspecto problemático que acompanha a modalidade ao longo de sua história. Em diversos momentos, a ausência ou a insuficiência desta formação foi criticada (SOARES, 2008b, p.84). Arroyo (2006) pondera que não há parâmetros acerca do perfil do(a) educador(a) de jovens e adultos, e que essa indefinição, ainda que seja sintomática da marginalidade da EJA no sistema educacional e nas políticas públicas, pode ter um lado positivo.

Pessoalmente, eu prefiro ainda deixar a dinâmica um pouco mais livre, para que ela venha a partir do diálogo intenso, e tenso, entre os diversos projetos de EJA e de formação de educadores de jovens e adultos. Todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura. Inclino-me, então, a acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder. (ARROYO, 2006, p.19)

Entretanto, o autor considera indispensável que o foco da formação do(a) educador(a) da EJA seja no conhecimento aprofundado dos jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 23). Os profissionais precisam também ter uma formação com base teórica sólida e conhecer a história da construção-negação dos direitos humanos.

Nem Sofia nem Raul são formados em pedagogia, o que, em tese, dificulta seu trabalho como alfabetizadores. Este é um impasse em sua atuação nas Turmas Externas, questão que fica evidente e é problematizada no capítulo que analisa as falas destes professores sobre o trabalho pedagógico. Entretanto, ambos são licenciados. Espera-se que a EJA seja abordada nas disciplinas das licenciaturas, já que a LDBEN 9394/96 incluiu a educação de jovens e adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio. O Parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também estabelece a especificidade da EJA e a necessidade de sua abordagem nos cursos de formação.

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de

desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2002, p. 31)

A partir das entrevistas, percebemos que a formação inicial dos(as) professores(as) entrevistados(as) foi substancialmente distinta uma da outra. No curso de História que formou Sofia, o estudante fazia obrigatoriamente o bacharelado e a licenciatura. Nesse curso, a EJA não foi abordada em nenhuma disciplina, e Sofia considerou-a insuficiente para prepará-la para a prática nas escolas.

Sofia enfatizou ter sentido um “choque” quando foi trabalhar em uma escola pública, referindo-se a sua percepção anterior da docência como “ilusão”. Estes sentimentos não estão atrelados exclusivamente às deficiências da formação inicial, pois as condições de trabalho dos(as) docentes, como a jornada de trabalho, o número de educandos(as) e a remuneração, além de fatores individuais, também são dimensões importantes na formação da percepção que os(as) professores(as) vão construindo acerca de seu trabalho. A “frustração” expressa por Sofia, por exemplo, relaciona-se com as dificuldades com as quais os(as) profissionais da educação se deparam quando querem continuar seus estudos em algum tipo de pós-graduação, o que entra em conflito com a exigência de um “professor-pesquisador”, presente com frequência na literatura acadêmica, em documentos oficiais e em ementas de projetos e programas. No entanto, podemos questionar se o contato com a prática apenas por meio dos estágios obrigatórios contribui ou não para esse “choque” mencionado pela professora. De qualquer modo, como nos adverte Cury (2009),

não se deve reificar a qualificação na sua dimensão sócio-institucional dada pela formação inicial como se o docente, ao longo da sua vida profissional, não constituísse novos saberes, como se aquele saber atestado pelo diploma de conclusão do curso fosse suficiente para o pleno exercício profissional. (CURY, 2009, p. 14)

A trajetória profissional é um componente importante na construção da identidade dos(as) professores(as) e também de seus saberes. É um “processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Segundo os autores, rotinas, valores e regras são assimilados nos lugares de trabalho. Podemos perceber nos relatos de Sofia e Raul que eles, apesar de serem ainda adultos recém saídos da

juventude, já percorreram um longo e diferenciado caminho em suas carreiras. Na entrevista, a professora mencionou sucessivos “choques” em sua primeira transição na carreira, quando passou a lecionar em escolas públicas. O maior número de educandos(as) por sala, a intervenção na gestão e a suposta ameaça de morte foram eventos que aparentemente marcaram o início de sua trajetória profissional.

Tardif e Raymond (2000) fazem referência a estudos que demonstraram ser essa uma percepção recorrente dos(as) professores(as) nas fases iniciais da carreira, sendo denominada de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”, noções que “remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226). Entretanto, os mesmos autores apontam que, à medida que a socialização profissional acontece, o “choque com a realidade” faz com que os(as) professores(as) novatos questionem uma visão demasiadamente idealizada da docência, enquanto se tornam mais seguros e demonstram “maior domínio do trabalho e do bem estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 230).

Nos relatos também transparecem questões relacionadas aos estatutos de trabalho a que são submetidos os(as) docentes. Os planos de carreira variam muito entre redes de ensino, entes federativos e regiões do país. Soma-se a isso a existência de um grande contingente de professores(as) temporários(as), tipo de vínculo em crescimento no Brasil, segundo o DIEESE (2014). Na análise dos dados das PNADs (Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios) de 2002 a 2013, esse órgão observa que, nesse período, o percentual de professores(as) com vínculo temporário se manteve superior a 20%, chegando em 2013 a 21,8%. Como possível indicação de uma tendência de médio-longo prazo, o DIEESE observa ainda que “enquanto a contratação de funcionários públicos estatutários cresceu 36,48%, os empregados sem carteira tiveram aumento de 46,72%” (DIEESE, 2014, p. 7). Os números indicam, pois, um processo de precarização dos vínculos de trabalho. A condição de temporários dificulta ou mesmo impede a identificação dos(as) professores(as) com as escolas pelas quais passam, e logo com seus pares e educandos(as). Nessa condição também não há progressão salarial na carreira, tornando a profissão menos atrativa.

As incertezas de Sofia em relação à continuidade de seu vínculo com o município de Vespasiano, em face da alternativa da extensão de jornada em Belo Horizonte, é representativa dessa situação. A qualificação das disputas por designações nas escolas estaduais como “miseráveis” por Raul também demonstra a situação precária dos temporários, situação que impacta a identidade docente e pode contribuir para as “desilusões” do início da carreira. O(a) contratado(a) “também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232).

Outro ponto a destacar é o fato de que ambos chegaram às Turmas Externas de EJA por meio de “dobras”, que também caracterizam vínculos temporários, ainda que sem duração máxima estipulada. O conhecimento acerca dos(as) educandos(as), fundamental para a EJA e para qualquer outra modalidade de educação, a criação de vínculos com as turmas e com a escola, a socialização com os pares, também muito importantes na conformação da identidade do(a) professor(a) iniciante e fundamentais para uma educação de qualidade, ficam prejudicados com a alta rotatividade de profissionais.

4.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

Este subcapítulo foi dividido em cinco seções para melhor entendimento das diversas dimensões que compõem as condições de trabalho de Raul e Sofia: jornada de trabalho e remuneração; formação continuada; avaliações sistêmicas; unicidade; escolas, espaços parceiros e comunidades. As três primeiras contemplam aspectos que atingem todos os(as) professores(as) da EJA na RME-BH. As duas últimas contemplam aspectos específicos do trabalho nas Turmas Externas.

4.4.1 - JORNADA DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO

No turno da manhã, das 07h às 11h30min, a professora Sofia trabalha com os três anos finais do Ensino Fundamental. No momento da pesquisa, ministrava aulas de história para cinco turmas, todas do 9º ano. Essas turmas tinham, em média, 25 educandos(as), com idades que variavam entre 14 e 17 anos. Sua jornada semanal neste turno é de 22 horas e 30 minutos,

a mesma observada para a extensão de jornada na turma externa. São 15 horas dedicadas ao trabalho com os(as) educandos(as); 5 horas destinadas a estudos, planejamento e avaliação; as 2 horas e 30 minutos restantes correspondem a intervalos diários, 20 minutos de recreio, e mais 10 minutos ao final das aulas. O salário declarado por Sofia para esse cargo é de R\$ 2.566,84³³ e o mesmo para a dobra. Ela não exerce outras atividades remuneradas.

A professora considera sua remuneração inadequada à sua formação e ao trabalho que desempenha. Também considera insuficiente o tempo de que dispõe para planejamento e avaliação.

Eu acho que deveria ter mais tempo. Porque é uma diversidade muito grande, sabe? A questão toda é que eu tenho que conciliar com outras coisas, igual o tempo aqui da escola. Eles me dão um tempo de planejamento, que o certo seria de uma até uma e quarenta, que é quando eu saio e vou para a EJA. A questão é que quarenta minutos todo dia não dá. Aí eu almoço rapidinho e vou fazer algumas coisas para compensar esse tempo, mesmo assim não dá. Porque às vezes, ou você tem muita coisa para fazer, ou no dia você não está bem. Às vezes acontece. Aí o que eu faço, levo para casa. [...] Mesmo assim, não é o adequado, porque eu acho assim, algumas coisas você leva para casa? Você leva, mas eu estou tentando não levar muita coisa para casa, porque senão a cabeça fica girando em torno de planejamento. Eu acho que precisaria de mais tempo para planejar. A sexta-feira eu utilizava no ano passado para fazer isso. E era um momento bom, porque eu trocava figurinha com as outras professoras. Mas eles cortaram e estão dando formação. Não que a formação não seja importante, ela é importante, mas toda sexta-feira?

Sofia mostra-se insatisfeita com a profissão, apontando a precarização das condições de trabalho na RME-BH. A questão da entrevista não incluía a atribuição de notas ao grau de satisfação com a profissão, mas Sofia, espontaneamente, disse que “de zero a dez, [a nota é] seis”, além de demonstrar preocupações com a saúde.

Seria seis. Porque o que me desanima é a questão que cada dia mais a política pública vêm nos massacrando. Então, por exemplo, está havendo um rumor de que eles vão cortar o quinquênio. Nossa, não é que dinheiro é tudo, mas o dinheiro faz parte. Você vai escolher uma profissão para morrer de fome? Aí, de repente, o ano que eu vou conseguir o meu primeiro quinquênio na prefeitura eles vem com o boato de que vão cortar? Isso desanima a gente. Eu falei com você na última entrevista que eu tenho vontade sim de mudar de profissão. Eu falo o seguinte, que ainda venho trabalhar alegre. Mas eu sei que esse jeito que eu tenho para trabalhar, porque eu sou muito Caxias, isso me desgasta muito, sabe? Acho que vai chegar uma hora que eu não vou aguentar não. Então, antes que eu fique louca e comece a tomar bolinha³⁴ eu vou sair. (risos)

O excerto evidencia um dilema vivenciado pela professora: ficar na profissão e

³³ Equivalente a 3,25 salários mínimos em 2015.

³⁴ Referência a medicamentos controlados para ansiedade e/ou depressão.

"morrer de fome" *versus* garantir a sobrevivência com outra profissão, o que sugere que Sofia não vislumbra a perspectiva de que suas condições de trabalho, como docente, melhorem. Ela sugere que a precariedade dessas condições afeta diretamente a saúde dos(as) professores(as). Sua alusão à medicação psiquiátrica - ansiolíticos e antidepressivos - indica a possibilidade de que colegas de trabalho façam uso destes remédios em decorrência de sua atuação profissional. O rumor citado por Sofia se confirmou parcialmente. Poucos meses após a entrevista, a PBH, retirou o quinquênio³⁵, abono de 10% sobre o salário recebido pelos(as) professores(as), das extensões de jornada, precarizando ainda mais esse tipo de vínculo.

O cargo principal de Raul é exercido na escola a que a turma externa está vinculada, no turno da tarde. Lá, também trabalha com 25 adolescentes em um programa vinculado à EJA, o chamado "EJA - Juvenil". Declarou receber um salário de R\$ 2096,00³⁶ por cada turno de trabalho na PBH e cumprir uma jornada semanal de 45 horas. O professor ainda trabalha, no turno da manhã, em uma escola comunitária privada, ministrando aulas de geografia. Atende a três turmas, compostas em média por 10 educandos(as) cada. Sua jornada de trabalho semanal nessa instituição é de 6 horas, e recebe uma remuneração mensal de R\$ 800,00. Não exerce outras atividades remuneradas além da docência.

O professor também considera sua remuneração inadequada e o tempo disponível para o planejamento insuficiente, sobretudo, se considerado o perfil diversificado dos(as) educandos(as) da EJA.

Acho que está na verdade muito baixo. Porque que está muito abaixo? Porque justamente o fato de estar abaixo me coloca uma necessidade de trabalhar em vários lugares. E nessa necessidade de trabalhar em vários lugares, o trabalho fica prejudicado, por essa questão de sempre ter que estar administrando muito bem o tempo, e acontecem situações na vida que às vezes apertam esses tempos. Então a gente dedica menos tempo de planejamento do que precisaria, e vai se colocando uma jornada de trabalho que é extremamente cansativa. O ambiente da escola é muito intenso, é muito barulhento, então acho que isso é extremamente insalubre. Também, essa jornada extrema de dois, às vezes três, mas é difícil trabalhar em um turno só, é uma realidade de pouquíssimos professores. A grande maioria trabalha dois ou até três turnos, e aí é uma jornada que te consome, que te deixa pouco tempo e pouco ânimo para planejamento que realmente precisaria ser feito.

Raul relacionou a baixa remuneração ao reconhecimento social dos(as) docentes.

Na questão mesmo da relação, eu tenho certeza que o trabalho do professor é desvalorizado, e isso contribui muito para uma noção, que não é só a questão salarial, passa pelo salário e chega ao reconhecimento social que o trabalho do

³⁵ Edital de Notificação – Quinquênios após emenda constitucional nº. 19/1998, publicado no Diário Oficial do Município de 21/11/2015.

³⁶ Equivalente a 2,65 salários mínimos em 2015.

professor já não tem. Por que: Você é professor? Ah... Então, como se fosse pouco, como se não fosse importante. Acho que a gente é desvalorizado em vários âmbitos da vida, e também, claro, pelo econômico. Nos obriga a uma jornada difícil de exercer.

As condições concretas de trabalho, expressas aqui pela duração da jornada, remuneração, número de educandos(as) por turma e tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação são muito importantes para compreendermos a docência para além de perspectivas moralizantes, centradas apenas no dever-ser da profissão. A qualidade do trabalho com os(as) educandos(as) não depende apenas do domínio dos conteúdos e técnicas de ensino ou da personalidade dos(as) profissionais. A valorização do magistério e a identidade construída pelos(as) professores(as) também são aspectos relevantes, que se relacionam com o trabalho desenvolvido junto aos(às) educandos(as).

Pinto (2009) refuta abordagens acadêmicas e de veículos midiáticos em que se busca demonstrar que a remuneração dos(as) professores(as) não é tão baixa quanto se diz. O autor converte o valor dos salários estipulados para os(as) docentes, em 1827, a valores atuais, e constata que não se distanciavam muito do piso salarial atual. Tais abordagens, que refletem mais a posição ideológica do que o rigor de análise de quem as constrói, não levam em consideração, por exemplo, o tempo gasto com planejamento e avaliação.

Quando se levanta a questão da jornada do trabalho extraclasse, é comum a crítica de que, na prática, o docente se restringe a dar aulas; logo, não há porque lhe pagar por algo que deveria ocorrer, mas que não acontece. O tempo dedicado a atividades de planejamento e correção de trabalhos acaba preenchido por mais aulas em outras redes de ensino, o que é verdade. Como o salário pago por uma rede é insuficiente para viver com o mínimo de dignidade, as jornadas são fixadas de tal forma que se possa atuar em outras redes de ensino, ou ter mais de um cargo na mesma rede. Aí surgem as jornadas as mais esdrúxulas possíveis: 20 h, 24 h, 30 h etc. (PINTO, 2009, p. 56)

O estudo do DIEESE (2014) apontou que a duração média da jornada de trabalho dos(as) professores(as) das redes estaduais e municipais tem aumentado nos últimos anos. Em 2013, as faixas que concentravam o maior percentual de docentes foram de jornadas semanais de 20 a 25 horas (32%) e de 36 a 40 horas (41,3%). Esses números evidenciam a fragmentação da jornada dos(as) docentes entre escolas e/ou redes de ensino. Em virtude da ampliação das jornadas médias de trabalho, o DIEESE considerou, para o cálculo da remuneração média dos(as) docentes, uma jornada de 30 horas. Segundo o estudo, a remuneração média da categoria cresceu 41,1% em termos reais, passando de R\$ 1.249,22 para R\$ 1.762,23, entre 2002 e 2013. Entretanto, esse crescimento foi desigual entre as regiões do país. Enquanto no Nordeste a valorização real chegou a 77,6%, a região Sudeste

percebeu um aumento de apenas 8,4%. Dois fatores que contribuíram para esse quadro foram o repasse da complementação da União ao FUNDEB para os estados que possuem a menor relação valor aluno/ano e a aprovação da lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. No ano de aprovação da lei, foi fixado um valor mínimo de R\$ 950,00. Em 2015, este valor foi de R\$ 1.917,78. Após a aprovação da lei, foram deflagradas greves em todo o território nacional para assegurar sua implementação efetiva.

Além das questões atinentes ao tempo dedicado ao planejamento, é preciso comparar os salários dos(as) docentes com os de outras profissões que exigem uma formação equivalente. Ao ajustar os valores do rendimento médio dos(as) professores(as) em 2013 para uma jornada de 40 horas, o estudo do DIEESE concluiu que o rendimento médio dos docentes (R\$ 2869,29 nas redes estaduais e R\$ 2.342,58 nas municipais) necessitaria de um aumento médio que varia de 50,1% a 83,8%, para equiparar o rendimento médio dos demais profissionais (R\$ 4.306,68).

Nossos dados mostram que as jornadas de trabalho de Raul e Sofia se situam nas faixas mais altas, sendo que a do primeiro, no momento da pesquisa, chegava a 51 horas semanais. Consideramos necessário analisar também o tempo de deslocamento entre os locais de trabalho, pois a jornada não é cumprida numa mesma escola. Ambos se queixaram do tempo reduzido para o planejamento, apontando a necessidade de que parte desse trabalho seja realizada em casa, o que aumenta o tempo de trabalho real.

A lei nº 11.738/2008, além de criar um piso salarial nacional para os(as) profissionais do magistério, estabelece, em seu parágrafo quarto que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, s.p.). A partir desse novo ordenamento, a luta por 1/3 da jornada reservado aos estudos, planejamento e avaliação entrou na pauta de reivindicações da categoria. Os(as) trabalhadores em educação da RME-BH, por meio de seu sindicato, vêm fazendo uma série de reivindicações que tem como objeto esses tempos. A primeira referiu-se à proibição de que os(as) professores(as) fossem coagidos a substituir colegas faltosos em seu ACPATE (atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar) que, em 2008, era de 4 horas, para uma jornada de 22 horas

e 30 minutos. Em 27 de março de 2014, a justiça concedeu liminar favorável aos trabalhadores, intimando a PBH a suspender processos administrativos disciplinares que tinham por objeto apurar recusas dos(as) professores(as) em substituir os faltosos, bem como se abster de adverti-los e obriga-los a isso.

Outra luta consequente vem sendo travada pela ampliação do ACPATE, que para cumprir a lei do piso teria que ser de 7 horas, arredondando o cálculo, para uma jornada de 22 horas e 30 minutos. A PBH alega que cumpre a lei, pois computa em seu cálculo o tempo do recreio, que geralmente é de 20 minutos por turno de 4 horas e 30 minutos soma 1 hora e 40 minutos semanais. O argumento é controverso, pois a pausa para o recreio é para “desestresse”, tanto dos(as) educandos(as) quanto dos(as) professores(as) e, primordialmente, para a alimentação. Portanto, não configura tempo para estudos, planejamento e avaliação. A reivindicação das 7 horas, como é conhecido o movimento pela categoria, vem sendo pauta das últimas greves e atos, como ocupações de prédios da administração municipal, passeatas, assembleias e reuniões com representantes das escolas.

Em relação à remuneração, percebemos que os salários de Raul e Sofia encontram-se um pouco acima da média nacional e também da média da região Sudeste. É importante lembrar que a categoria deflagrou greves nos três últimos anos, obtendo reajustes de 6,2% em 2013 e 7% em 2014, ambos parcelados em duas vezes. Em 2015 não houve reajuste, sendo que o fim da greve foi condicionado a um reajuste de 5% a ser pago, também em duas parcelas, a partir de janeiro de 2016. A inflação neste período, medida pelo IPCA, foi de 5,91% em 2013, 6,40% em 2014 e 10,67% em 2015. Conclui-se que, no somatório dos últimos anos, o salário real dos(as) professores(as) da PBH perdeu poder aquisitivo. O salário inicial na PBH, para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, era de R\$ 2.092,00.

O sentimento de desvalorização mencionado nas entrevistas, sobretudo a fala do professor Raul, que aponta essa desvalorização “em vários âmbitos da vida, e também, claro, pelo econômico”, fazem eco a um sentimento partilhado pela categoria, em relação às “imagens e autoimagens” construídas no imaginário social acerca da profissão docente (Arroyo, 2007). Nas palavras do autor:

Durante décadas a categoria vem se autodescobrindo e afirmando como coletivo social. Descobre que o trato que recebe, o salário que lhe é negado, as condições de trabalho não são produto deste ou daquele governo, nem sequer da cor e vontade política das administrações públicas. Que o trato está colado à imagem social que se repete com poucas alterações, que perdura como um modo de ser pesado. Os

salários, a carreira, as condições de trabalho estão coladas à sua condição de coletivo, referido a ser professor(a) de escola primária, elementar, básica. Essa condição define tudo. Define sobretudo limites socialmente intransponíveis, tão difíceis de serem alargados. Por que toda luta e reivindicação se confronta com esses limites? Porque eles vêm de longe e se reproduzem no imaginário social ao qual os administradores apelam para justificar salários, carreiras e condições de trabalho. (ARROYO, 2007, p. 34-35)

4.4.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA

Sofia e Raul declararam ter participado de formações em serviço. A primeira experiência da professora foi na rede particular, quando participou de um congresso de educação. Ela considerou a experiência “ótima”, destacando o fato de ter sido um encontro nacional. Contudo, alega que a participação no encontro foi imposta pela direção da escola. Na rede municipal de ensino de Vespasiano também participou de formações, pouco efetivas em sua opinião.

A formação era mais um muro de lamentações. Se eu te falar que eu absorvi alguma coisa dessas formações, eu não absorvi nada! [...] Então toda vez que a gente reunia em Vespasiano para falar da questão do currículo escolar em relação à história, sempre saía a questão salarial! Então eu lembro das brigas da questão salarial. E do pessoal em Vespasiano falando assim: você escolheu a profissão porque você quis, se você está insatisfeito você sai.

NA PBH, a professora participou de formações voltadas para a EJA, mas se queixou de que essas não contemplavam as especificidades das Turmas Externas. Quando questionada sobre a perspectiva de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, Sofia demonstrou ter interesse, mas apontou algumas barreiras para concretizá-lo.

Com certeza, é uma coisa que me incomoda muito. Eu penso assim, nossa, eu sou nova, eu tenho tanto potencial. Mas sabe o que pesa para mim? É fazer uma pós-graduação que tem que pagar. Eu acho isso um absurdo. Estou esperando sair aquela aqui da prefeitura, que ela disponibiliza. Eu lembro que há dois anos ela disponibilizou. Mas lá estava escrito, com letras garrafais, que só quem tivesse saído do período probatório. Eu havia saído, mas não tinha sido publicado. [...] Porque no mundo corrido em que a gente vive, como é que você vai frequentar um curso durante um ano inteiro, quatro vezes por semana, toda semana? Complicado. Eu tenho vontade de fazer, sim. Mas eu quero fazer uma que não precise pagar, por que eu acho que é o mínimo que o governo pode fazer por nós. Eles não querem professores qualificados? Então eles que paguem por isso.

Raul, por sua vez, disse ter participado de várias formações em serviço desde que ingressou na PBH, mas questiona o valor e o sentido de algumas, voltadas para a EJA.

No caso da EJA, a gente tem formações às sextas-feiras, não tem a aula, não tem contato com os alunos, é o dia de descanso deles, muitas vezes é descanso porque

vão trabalhar no sábado ainda, cedo. Mas geralmente nesses dias a gente tinha, ou formações nas regionais, e vinha algum convidado pela SMED para dialogar com a gente alguns temas pertinentes, outros nem tanto... Tem hora que a gente acha que os caras põem qualquer coisa lá, só para não deixar a gente na escola, porque acham que na escola a gente não tem nada para fazer, sendo que é o dia que a gente pode reunir a equipe toda que trabalha com a EJA, para pensar um projeto coletivo, para pensar uma excursão, uma atividade legal com eles. Então, muitas vezes a gente acha que a SMED não confia muito nesse trabalho nas escolas, que eu acho que é o mais importante. O diferencial da EJA é justamente você ter esse dia para debater, pensar coletivamente, atividades articuladas, participação. Enfim, acho que é muito importante para o trabalho pedagógico ter um sentido coletivo.

Sobre as perspectivas de continuidade dos estudos, Raul disse que gostaria de fazer uma pesquisa, em nível de mestrado em geografia, sobre os territórios quilombolas. Porém, não considera esse um plano de curto prazo.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação continuada recobre uma ampla variedade de atividades, cuja natureza varia, “desde formas mais institucionalizadas”, “até iniciativas menos formais”, “ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). As autoras indicam a década de 1980 como o início de uma preocupação mais intensa com a formação continuada, que se intensificou na década seguinte. Uma das razões para isso foi a percepção de que os cursos de formação inicial não preparavam adequadamente os(as) docentes, sobretudo, em vista dos avanços epistemológicos dos conhecimentos científicos, das reformas educacionais que buscavam modificar aspectos das identidades docentes e da expansão do ensino superior no Brasil, realizado principalmente via setor privado, muitas vezes sem a qualidade necessária. Esse conjunto de fatores revestiu a formação continuada de um caráter compensatório, destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Em relação às metodologias de formação, ganharam destaque as “epistemologias da prática”, centradas na troca de experiências entre os(as) professores(as). “Esta tendência compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática” (ARAÚJO et al, 2015, p. 61). Entretanto, de forma contraditória, diversas pesquisas apontaram que muitas vezes os(as) professores(as) não são chamados a participar da elaboração das propostas de formação. Estas ficam a cargo das agências formadoras, como universidades e secretarias de educação (BARRETO, 2006; GATTI; BARRETO, 2009; CASTRO; AMORIM, 2015). Tais orientações contraditórias terminam por afastar os(as) profissionais das formações, determinando seu fracasso. Além da falta de protagonismo, que pode estar ligada a uma visão dos(as) professores(as) como

“incapazes” ou “incompetentes”, somam-se as condições de trabalho que não favorecem os tempos destinados à formação.

Nas falas que selecionamos, fica evidente o desprestígio sentido pelos(as) entrevistados(as) no momento das formações. O sentimento de que as formações partem da desconfiança acerca do trabalho desenvolvido nas escolas certamente limita as apropriações que poderíamos fazer desses momentos. Tanto Sofia quanto Raul queixaram-se de que as sextas feiras, dia em que os(as) educandos(as) são dispensados das aulas para que o grupo de professores(as) possa se reunir e planejar coletivamente o trabalho, têm sido ocupadas por formações nem sempre proveitosas. As condições de trabalho também emergiram das falas como barreiras à formação. Sofia usou a expressão “muro de lamentações” para nomear uma situação bastante comum nas formações, em que os(as) profissionais não se sentem valorizados e levantam questões relativas às condições de trabalho. Essas mesmas condições foram apontadas pela professora como barreiras para o ingresso em cursos de pós-graduação, pois não há incentivos para que os(as) professores(as) frequentem tais cursos.

Outra modalidade de formação continuada é a frequência a cursos de pós-graduação. Atualmente, a PBH somente libera profissionais para se dedicarem à pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) no formato de “licença sem vencimentos”. Num quadro de escassez de vagas em cursos gratuitos e de bolsas de estudo, essa postura praticamente inviabiliza esse tipo de formação, que geralmente requer dedicação exclusiva. O que existe são convênios firmados com universidades para a oferta de cursos esporádicos de especialização (*lato sensu*), geralmente com aulas concentradas aos sábados. A baixa valorização da formação no plano de carreira também pode constituir um eficiente dissuasor. No plano de carreira atual, os(as) profissionais da educação da PBH recebem um acréscimo no salário de 5% para especialização, 10% para mestrado e 10% para doutorado, perfazendo um máximo de 25% de valorização salarial decorrente da formação. É o que transparece na seguinte fala da professora Sofia: “Eu sei que é um ganho, você pode às vezes questionar a questão do ganho, do conhecimento, tudo. Mas a gente sabe também que além do ganho de conhecimento a gente também quer um ganho salarial em cima disso”.

O estudo de Diniz-Pereira e Soares (2010) corrobora algumas das percepções de Sofia e Raul. Como parte de uma pesquisa que procurou analisar as teses e dissertações produzidas, entre 1986 e 2005, sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, os autores

enfocaram estudos que trataram da formação docente. O interesse por essa temática iniciou em 1996. Seguindo a tendência geral, a maioria das ações investigadas nas pesquisas tem como concepção a formação “processual e centrada na prática docente” (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2010, p. 338). Os autores concluem que

Esta pesquisa revela, por um lado, que a RME-BH acumulou, ao longo desses últimos quinze anos, grande experiência em relação ao desenvolvimento profissional de seus educadores, por meio da implantação de diferentes políticas, ações e iniciativas de formação continuada. Por outro lado, este mesmo estudo parece indicar um problema grave a ser enfrentado pela RME-BH: a falta de continuidade dessas políticas, ações e iniciativas em prol do desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, as investigações acadêmicas aqui analisadas denunciam que a grande hierarquização na implantação dessas iniciativas e a não garantia de condições de trabalho docente nas escolas tornam o impacto dessas ações bastante limitado. (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2010, p. 350)

4.4.3 - AVALIAÇÕES SISTÊMICAS

Além de se submeter às avaliações nacionais (Prova Brasil) e estaduais (SIMAVE), a RME-BH possui avaliação sistêmica própria, denominada Avalia-BH, aplicada a todos os alunos a partir dos oito anos de idade. Instituída em 2008, a prova é realizada anualmente. Em 2011 a rede criou a Avalia-EJA, prova específica para essa modalidade.

Para Sofia, na construção e aplicação da prova, não há um “compromisso” com a realidade enfrentada pelos(as) professores(as) em sua prática cotidiana.

Nossa! Me dá tanto problema esse Avalia-EJA... [...] Mas o que me trouxe mais problema foi o nível de dificuldade da prova. Eu tive aluna que esteve à beira de desistir. Falou assim: O que é isso? Você não ensinou isso não. Você não ensinou. Aí até eu explicar que eles não têm um compromisso com o que o professor ensina... Porque eles não têm compromisso, eles não perguntaram para mim o que eu estou ensinando para fazer a prova. Então eu tive um trabalho e aí as pessoas que não conseguiam responder, falavam assim: Para que eu estou estudando? A prova, o que você ensina não cai na prova... Eu tive problema principalmente na certificação, de aluna com vontade de sair porque não conseguiu responder a prova. Aí até explicar para a pessoa que não, que eles não têm um compromisso com o que eu ensino, que a intenção deles é uma prova geral.

Para Raul, a prova desconhece e deslegitima o trabalho dos(as) professores(as).

Eu especificamente não tenho muito acordo com essas avaliações externas não, porque a gente entra na rede, aí já te entregam a prova, vão lá e aplicam, não se discute muito, essas coisas vem de cima mesmo. Sua autonomia para isso é muito pouca. Então, apliquei porque o grupo resolveu que a gente ia aplicar a prova e não criar esse atrito com a regional, com a SMED. Eu acho que essas avaliações externas, parece que tem uma necessidade de justificar para outrem, não sei para quem, que o trabalho do professor ali esta sendo bem feito. Acho que passa por um

desconhecimento, deslegitimação até do trabalho do professor, como se ele não tivesse condições de avaliar e certificar se a pessoa tem condições de seguir para o Ensino Médio, para concluir ou para não concluir. Acho que é uma necessidade de afirmação, como se nossa formação, nosso trabalho não fosse suficiente para avaliar o aluno.

Os problemas apontados por Sofia e Raul não configuram casos isolados. No Brasil, a preocupação com processos de avaliação sistêmica iniciou-se no final da década de 1980 e ganhou força nas duas décadas seguintes com o estímulo de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, no bojo das reformas educacionais (WERLE, 2011). Desde então, a quantidade de instrumentos avaliativos e sua abrangência tem crescido, bem como sua disseminação para estados e municípios, que passaram a criar seus próprios sistemas. Os principais documentos e leis voltados à educação neste período afirmam a importância das avaliações externas, como a LDBEN e os Planos Nacionais de Educação (PNEs).

Ao realizarem uma revisão de trabalhos que tematizaram as avaliações, Bauer et. al. (2015) assinalam que a aceitação destas pelo professorado e pela academia não é consensual. Entre os possíveis benefícios estariam: a redução do pessoal total envolvido com o controle dos processos educativos; a instauração de uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados; sua natureza mais neutra e objetiva; a garantia da constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações. No entanto, os autores encontraram mais posicionamentos críticos do que apologéticos em relação às avaliações sistêmicas. Entre os potenciais problemas, estão: o papel que têm assumido no direcionamento de políticas de responsabilização e prestação de contas (*accountability*), como, por exemplo, a atribuição de bônus e/ou premiação a professores(as) e escolas; a preponderância de interesses econômicos; o empobrecimento curricular, causado por seu afunilamento; a prioridade da medição do rendimento dos(as) educandos(as) em detrimento da avaliação do sistema como um todo; a responsabilização exclusiva de professores(as) e a interferência em sua autonomia; problemas de saúde em estudantes e profissionais submetidos à pressão por resultados; a criação de sentimentos negativos em relação à escola; entre outros.

Em nossa pesquisa, as entrevistas evidenciam muitos desses problemas. Os(as) professores(as) sentem-se excluídos dos processos de elaboração das avaliações, que assim se tornam descoladas de seu trabalho e da realidade das turmas. Consideramos também que a aplicação das provas atua no sentido da intensificação do trabalho dos(as) professores(as).

4.4.4 - UNIDOCÊNCIA

Após apresentarmos questões mais gerais sobre a biografia, formação inicial e continuada, trajetória profissional e condições de trabalho de Raul e Sofia, passamos a assuntos mais específicos do trabalho nas Turmas Externas de EJA da RME-BH. O primeiro aspecto diz respeito às condições de trabalho, mas constitui uma especificidade dessas turmas: a unidocência, ou seja, apenas um(a) professor(a) por turma.

Sofia vê dois lados, um positivo e outro negativo, na unidocência:

Por um lado, o que eu acho bom da unidocência? A questão de que você cria um vínculo com as alunas. Um vínculo muito forte. Eu acho que nesse tipo de turma, o vínculo é muito importante. Eu sinto o vínculo da turma externa muito maior do que o vínculo que eu tenho com os meus alunos que eu sou da aula de história. A questão toda é que a questão pedagógica fica a desejar. Porque tem coisas que eu domino. Então, na área de ciências humanas eu domino, história, geografia, domino ciências, levo muito bem o português. Agora exatas já fica um pouco mais complicado, que é a matemática.

Raul considera a unidocência um fator que complexifica e dificulta o trabalho, relacionando esta forma de trabalhar à sua formação inicial e à diversidade de níveis de apropriação da leitura e da escrita entre os(as) educandos(as).

Essa é uma grande dificuldade! Alfabetização em si já é uma grande dificuldade. Porque exige da gente tentar entender como é ver o mundo sem conseguir construir as palavras, pensar um pouco como que é a cabeça das pessoas, até para a gente conseguir acessar a mente, conseguir de alguma forma ajuda-los a acessar essa linguagem, esse código, decifrar esse código. E eu não tenho formação específica para alfabetização. Então, isso foi uma dificuldade enorme. Acho que é uma coisa que até me frustra, porque eu vejo que alguns avançam, mas alguns não, ou avançam de uma forma muito lenta, e que eu não sei é por essa defasagem da minha formação, ou se pela condição da pessoa.

É uma turma/ quando a gente fala uma turma, mas é um universo! É um universo, é muita gente diferente, com diferentes origens, diferentes trajetórias, diferentes interesses, e a gente administrar isso tudo é um negócio que demanda da gente.

A pastora Helena, ainda que não tenha sido questionada especificamente a respeito da unidocência, levantou essa questão em sua fala, sua opinião vai na mesma direção das reflexões de Sofia e Raul:

Eu acho que, por exemplo, se tivesse, quando a turma está muito grande, se tivesse dois professores, seria excelente. Porque um, é um intensivo muito puxado ali, eu acho muito sobrecarregado para uma pessoa só ministrar para todas as classes, para todas as séries. Isso eu creio que é uma deficiência que deixa a desejar, porque os alunos poderiam sair dali com um grau maior de aprendizado, e às vezes não conseguem, não é porque o professor é ruim, é porque realmente é complicado.

Como é possível perceber a partir dos trechos reproduzidos, a unidocência é uma característica polêmica do projeto pedagógico das Turmas Externas. Por um lado, a interação proporcionada pelo maior tempo de trabalho com os(as) educandos(as) favorece a criação de vínculos, como destacado por Sofia. Essa é uma dimensão importante, sobretudo se consideramos as dificuldades de criação de vínculos em decorrência da alta rotatividade de profissionais nas turmas de EJA. Por outro lado, a diversidade dos(as) educandos(as) em relação ao domínio da leitura e da escrita, a exigência de dividir os conteúdos por disciplina e a formação inicial em cursos de licenciatura, dificultam o trabalho pedagógico. Além das dificuldades que cada docente apresenta em determinadas áreas do conhecimento, o volume de estudos e planejamento necessários para uma aprendizagem eficaz, que consiga atingir o conjunto dos(as) educandos(as), determina uma sobrecarga de trabalho que repercute na autoimagem dos(as) docentes, em suas relações sociais e em sua saúde. A frustração mencionada por Raul é um exemplo disso.

Mesmo que os(as) professores(as) tenham se formado em cursos de licenciatura, não necessariamente foram preparados para alfabetizar. Analisada por este aspecto, a unidocência nas Turmas Externas reproduz a ideia de que basta ser alfabetizado para alfabetizar. Essa ideia tem acompanhado a história da EJA, desde as primeiras campanhas de alfabetização em massa até as políticas mais recentes implementadas nacionalmente, como o PBA. Nos programas e projetos realizados em parceria com a sociedade civil, esse traço se mostra ainda mais forte. Para não reproduzir essa concepção da EJA como caridade que se faz a sujeitos que devem se submeter à tutela do Estado ou de organizações da sociedade civil; e entendendo que professores(as) que manifestem a vontade de atuar e seguir carreira na modalidade podem aprender a alfabetizar, desde que recebam a formação adequada; a PBH deveria oferecer e manter formações em serviço, com formadores qualificados e metodologias apropriadas, que respeitassem os tempos necessários para a apropriação dos conhecimentos pelos(as) professores(as).

4.4.5 - ESCOLAS, ESPAÇOS PARCEIROS E COMUNIDADES

Como vimos, Tardif e Lessard definem a docência como profissão de interações humanas. No cotidiano dos(as) professores(as), são muitos os profissionais com que

interagem diariamente. Nossa hipótese inicial era de que tais interações eram diferentes nas Turmas Externas, pois além de não estarem localizadas no espaço escolar, a parceria com a sociedade civil, no caso, a igreja católica, propiciaria o contato com pessoas da comunidade, seja da instituição parceira, seja do entorno das turmas. Essa hipótese se confirmou, trazendo novas nuances ao trabalho docente.

Nas escolas a que estão vinculadas as turmas pesquisadas, os profissionais citados por Sofia e Raul não diferem do habitual: coordenação, direção e colegas professores(as). Em relação às coordenações, ambos veem nos(as) profissionais que ocupam este cargo um apoio com que se pode contar. Raul destaca que a coordenadora da escola o ajudava muitas vezes, inclusive na elaboração de materiais didáticos. Entretanto, ficou evidente que os(as) professores(as), provavelmente em função da distância entre as escolas e os espaços parceiros, e da unidocência, assumem diversas funções que normalmente são realizadas pela coordenação, direção, secretaria e demais funcionários, como zeladores e porteiros, no interior das escolas.

Nas duas turmas pesquisadas, os(as) professores(as) são responsáveis pela abertura das salas e eventual limpeza do ambiente, quando necessário. Verificam portas, janelas e outros componentes do espaço físico. As matrículas de educandos(as) novatos(as) e rematrículas podem ser realizadas nas escolas, mas o mais comum é que sejam feitas diretamente nas turmas, pelos(as) professores(as), e então encaminhadas às secretarias. Os procedimentos relativos ao acompanhamento da frequência e todos os registros feitos nos cadernos de turma também ficam a cargo dos(as) professores(as), sendo que nas escolas esse trabalho é muitas vezes compartilhado com as coordenações ou com colegas professores(as) que atuam nas mesmas turmas. O relato de Sofia acerca do momento de chegada à turma é bem representativo dessas situações:

Eu chego duas horas, aí la pras duas e dez nós começamos a aula, porque eu tenho que guardar o carro, eu tenho que abrir todas as portas, tenho que organizar a sala porque de vez em quando está suja, ou está fedorenta. Literalmente, porque eles têm mania de comer lá à noite, eles têm reunião, eles comem, fecham a sala e fica aquele cheiro de comida, comida podre.

Os lanches também são habitualmente servidos pelos(as) professores(as). Parte do lanche é fornecida pela escola. Geralmente são enviados para as Turmas Externas alimentos não perecíveis, como pacotes de biscoitos doces e salgados. Não é raro que os(as) educandos(as) levem alimentos para compartilhar com os colegas, como garrafas térmicas

com café ou chá, quitutes caseiros e frutas, compradas ou colhidas nos quintais. Estas situações que descrevemos não podem ser generalizadas para o conjunto das Turmas Externas, pois não há normatizações específicas para isso e os espaços parceiros são de natureza variada. Contudo, faziam parte da rotina de Raul e Sofia. É importante destacar ainda que nos momentos de limpeza, organização e lanches, é comum que os(as) educandos(as) auxiliem voluntariamente os(as) professores(as).

Em relação à materialidade presente nas turmas, os(as) professores(as) alegaram ter o mínimo necessário para um trabalho pedagógico de qualidade. Além do mobiliário, dos equipamentos e dos materiais didáticos elencados quando da descrição das turmas, tanto Sofia quanto Raul destacaram o fato de que os materiais que eventualmente necessitam, e não estão presentes nas Turmas Externas, são conseguidos nas escolas. Certamente, o fato de ambos trabalharem em outro turno na mesma escola facilita esse trânsito, ainda que o transporte fique sob sua responsabilidade. A ausência nas turmas externas de alguns profissionais, que não podem deslocar-se das escolas até a turma, gera alguns percalços, exemplificados na seguinte fala de Sofia:

O problema é o transporte. Aqui (na escola) está na mão, você pede, eles entregam. Lá não. Lá eu tenho que transportar. Quantas vezes eu planejei *data show*. Eu posso, eles me liberam o *data show* para eu levar, eu sei montar o *data show*, mas de vez em quando dá umas ziquiziras. E aí? Não tem ninguém para me ajudar. Então já aconteceu de eu planejar uma aula em cima do *data show*, e eu não conseguir trabalhar a aula. Por quê? Porque o que eu tinha planejado, não consegui, porque o *data show* deu TILT. Se fosse aqui na escola, na sede, seria muito mais fácil, eles chamariam o monitor, ele me ajudaria.

Apesar da unidocência, os(as) colegas professores(as) também são uma referência para Raul e Sofia. Em primeiro lugar, por uma característica da EJA ofertada pela RME-BH, já mencionada anteriormente, de manter as sextas-feiras como tempo de descanso para os(as) educandos(as) e de planejamento, estudos e avaliação para o coletivo de professores(as). Nesses momentos e também nos momentos análogos vivenciados em outros turnos de trabalho, os(as) professores(as) buscam auxílio de colegas, sobretudo aqueles de áreas do conhecimento diferentes de sua área de formação. Nesses tempos há a troca de experiências, modos de trabalhar, materiais didáticos, soluções para problemas comuns ou particulares. Essas trocas evidenciam a importância dos tempos destinados ao planejamento coletivo. Tornam o trabalho menos solitário e menos dependente de características próprias aos indivíduos, ligadas à formação inicial, aos interesses, concepções e dificuldades de cada professor(a).

Como pudemos perceber a partir das entrevistas, o relacionamento com as escolas e seus profissionais, no caso das turmas pesquisadas, foi avaliado, em geral, positivamente. Sofia, no entanto, relatou que vivencia algumas dificuldades de articulação entre as atividades desenvolvidas pelo coletivo das turmas de EJA da escola, como trabalhos de campo e excursões, e a turma externa. A professora disse que muitas vezes é informada sobre esse tipo de atividade quando já não há tempo hábil para incluir a turma.

Sobre o acúmulo de funções estranhas ao habitual do trabalho docente, Oliveira (2004) identifica o fenômeno como uma questão que emergiu a partir das reformas educacionais levadas a termo desde a década de 1990. Para a autora,

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. [...] Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, D., 2004, p. 1132)

Como vimos, nas turmas pesquisadas o alargamento das funções do(a) professor(a) é ainda maior. Esta situação pode reforçar as consequências citadas pela autora.

As reformas educacionais da década de 1990, além de ampliar o escopo das funções desempenhadas pelos(as) professores(as), também ampliaram a participação da comunidade nas escolas. Esta nova realidade pode gerar resultados ambíguos, conforme alerta Oliveira (2004):

Esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135)

A nossa hipótese inicial incluía a comunidade como um possível ator que ganharia ainda mais destaque no trabalho dos(as) professores(as) das Turmas Externas. Esse aspecto também se confirmou. Através das entrevistas, foi possível perceber que, de maneira geral, essa presença da comunidade agiu no sentido de enriquecer a prática de Sofia e Raul, o que ficará ainda mais claro quando analisarmos as práticas pedagógicas. Nesta seção, salientaremos alguns trechos das entrevistas em que as relações com os espaços parceiros e com a comunidade foram abordadas.

Quando questionados acerca das relações que travavam com os espaços onde as turmas estavam abrigadas, as respostas de Raul e Sofia foram bem distintas. Raul relatou que

tais relações praticamente não existiam, não havia nenhum tipo de interferência em seu trabalho, e que a mediação entre a escola e a igreja era feita por uma coordenadora.

Sofia, por sua vez, considera a relação com os administradores da igreja como um desafio, como algo que chega a interferir em sua prática. A professora destacou dois momentos nos quais houve certa tensão.

Não é que eu tenho uma relação que eles são desrespeitosos comigo, não estou falando isso. Mas por exemplo, ano passado eles fizeram uma reforma e não avisaram para mim. Eu cheguei para trabalhar e eles estavam descarregando sacos de cimento. E aí de repente eu olhei aquilo ali, e o padre chegou perto de mim e falou: desculpa, eu me esqueci de avisar que você não vai poder usar a sala mais não, que nós vamos fazer reforma.

A partir do aviso dado pelo padre, Sofia procurou a direção da escola para resolver a situação. Segundo seu relato, a direção entrou em contato com outras escolas da região, em busca de um espaço, mas não obteve sucesso. A professora então buscou outras possibilidades: CRAS e UMEI, mas nenhuma das instituições apresentava disponibilidade de espaços adequados às educandas no horário de funcionamento da turma. Após alguns dias, conseguiu o espaço junto à outra igreja católica da região, distante alguns quarteirões do local original. Segundo Sofia, a mudança fez cair o número de educandas frequentes. Por conta disso, a SMED decidiu fechar a turma ao final do ano letivo. No início do ano seguinte, em função da procura por matrículas, reabriu a turma no local original, após o fim da reforma. A outra situação envolveu mais diretamente a prática pedagógica de Sofia:

Eu fiz um trabalho com mural jornalístico, muito bacana. Eu achei bacana, porque elas estavam levando jornais, recorte de jornais, e aí elas liam, ou pediam alguém para ler, e elas tinham que falar. Aí nós fizemos um mural, mas um dia uma aluna levou uma reportagem de um padre bêbado. E como que eu ia colocar a reportagem no mural? Coloquei a reportagem no mural, na quinta feira. Na segunda, a reportagem não estava no mural. Na terça, o mural não estava na parede. E me deixaram um bilhete assim: gentileza não colar nada na parede. Quer dizer, eles te emprestam o espaço, mas você não sente parte do espaço.

Além dessas situações, a professora também mencionou que algumas vezes encontrou o armário onde guarda seus materiais com sinais de ter sido vasculhado, pois nem todas as portas possuíam trancas.

As interferências relatadas por Sofia, mas também a ausência de qualquer tipo de relação observada por Raul, indicam que todas as partes envolvidas, igrejas, professores(as), educandos(as) e gestores(as), se beneficiariam de um diálogo mais intenso. Para isso, poderiam ser destinados tempos à realização de reuniões entre as partes, abertas à comunidade. Para não gerar sobrecarga de trabalho aos(às) professores(as), esses tempos

precisariam ser oficialmente incorporados à sua jornada de trabalho, o que permitiria a participação efetiva nesses momentos, além de criar novos vínculos com a comunidade, enriquecendo assim as práticas pedagógicas. Como um importante ganho adicional, as comunidades locais ganhariam um novo espaço de organização própria e de diálogo com a administração municipal.

Na turma da regional Venda Nova, Sofia ressaltou a formação de uma “teia de ajudas”, articuladas por meio da participação da turma no chamado “Núcleo do Córrego do Sapo³⁷”. Este grupo, formado por professoras estaduais, membros da associação de bairro, profissionais do CRAS e do posto de saúde, estudantes universitários, tem como objetivo a revitalização do córrego do Sapo, e a criação de um parque linear em suas margens. O grupo se reúne regularmente, desenvolvendo ações de educação ambiental, intervenções públicas para chamar a atenção para a situação do córrego, convocando reuniões com representantes do poder público na busca de soluções. O grupo também realiza ações em parceria com o Projeto Manuelzão, ligado à UFMG. Já há alguns anos, as educandas da turma participam das reuniões e de algumas atividades, como intervenções e trabalhos de campo. O Núcleo do Córrego do Sapo, assim como o Projeto Manuelzão, desenvolvem ações de educação ambiental neste local.

Olha, tudo começou com o Núcleo do Córrego do Sapo. [...] E aí, a partir das reuniões eu conheci o pessoal do Posto de Saúde. Aí fui no Posto de Saúde e conheci a nutricionista. Frequentando o Núcleo do Córrego do Sapo eu conheci o pessoal do Manuelzão. Aí a moça do Manuelzão, a estagiária, foi e indicou um lugar para eu visitar, que é o Parque Nossa Senhora da Piedade. Aí eu fui, tive acesso ao Parque. Aí eu conheci Dona Terezinha, que ela ajuda na Associação Comunitária. Então tudo começou lá no CRAS mesmo, a partir das reuniões do Núcleo do Córrego do Sapo eu fui conhecendo as pessoas, fui fazendo contato com elas, fui vendo a medida que elas podiam me ajudar no meu trabalho, e assim a gente foi criando uma relação. Então, por exemplo, eu acho muito bacana a Dona Terezinha, porque é uma pessoa que me procura. Porque as outras pessoas não, eu procuro essas pessoas com uma ideia. Por exemplo, eu tive ideia da oficina de nutrição. Então eu fui atrás da nutricionista, eu dei a ideia, e ela abraçou. Aí a Dona Terezinha não, ela vem atrás de mim, ela vai lá na sala e fala: Olha, vai ter uma oficina de corante, você quer participar? Vai ter uma oficina de sabão, você quer participar?

Raul citou a pastora Helena como uma figura importante na organização da comunidade da regional Leste e que se envolvia com a turma periodicamente. Mencionou ainda ações desenvolvidas pelo coletivo de profissionais da escola a qual está vinculada a turma, ações essas que repercutem em sua prática docente, sobretudo, com os adolescentes da EJA - Juvenil.

³⁷ Nome fictício.

Tinha também uma outra figura que é referência da comunidade, que é a pastora da igreja evangélica, a Helena. Que, num primeiro momento, como pastora a gente ficava meio receoso, mas eu tive oportunidade de conversar com ela, e é uma pessoa muito interessante, muito instigante, porque ela participa efetivamente de várias articulações, participa no conselho de saúde, se envolve na questão da abertura da turma. Então ela tem uma participação política muito interessante, que é um negócio que me surpreendeu muito, na verdade. Na escola, agora recentemente, a gente está tendo contato também com algumas figuras, a gente sediou uma pré-conferência da juventude, então tivemos contatos com a turma de lá dos adolescentes, com o pessoal que está mobilizado na área cultural, com vários relatos interessantes e histórias de vida que mostram, que abrem, que mostram o caminho, para esses meninos, para esse jovens que muitas vezes por não verem exemplos de pessoas que... venceram não é bem o termo, mas que se destacam, que tem algum reconhecimento do trabalho deles, pela cultura, pela arte. Então, acho que mostra um caminho, então isso também foi interessante, e eu acho que essas referências positivas na comunidade elas são muito importantes.

O professor declarou incorporar a experiência política da comunidade em suas aulas, a partir do diálogo com os(as) educandos(as). No trecho seguinte, é possível perceber que a formação inicial, de fato, foi marcante e vem sendo apropriada por Raul em sua prática. A formação em geografia também foi importante para trazer essas questões para o currículo.

Até por essa questão da formação, a gente teve oportunidade de ter contato com uns textos muito interessantes para pensar o trabalho com a educação de jovens e adultos. Quando a gente debatia as conquistas, os avanços e as coisas que ainda precisam avançar na vida deles, na vida do bairro, a gente procurava trazer muito da experiência deles, e isso era uma coisa fantástica, porque a gente tinha alunos ali na turma que participaram da construção do bairro, dos primeiros momentos do bairro, desde a época do barraco de lona. Histórias de trabalhadores que depois de um dia de trabalho tinham que andar cinco quilômetros porque não tinha ônibus. Andavam cinco quilômetros passando numa estrada de terra mesmo, quase uma área rural da cidade, e que era, naquele momento, ainda muito afastado e com acesso difícil. Além da questão de toda a declividade do lugar e tudo. Mas é um lugar também muito rico, em termos, por exemplo, de água, e isso estava na memória dos moradores, do tempo que a água era buscada na bica. Uma bica que jorrava muita água, e que segundo os moradores mais antigos acabou no momento que começa a mineração atrás da Serra do Curral, que começa a secar essas minas. [...] Mas tudo isso a gente buscava de alguma forma construir e recuperar, primeiro pela importância política disso, da memória do lugar. Que eu acho importante a gente discutir isso, e construir isso com o conhecimento geográfico e também, justamente por poder fazer esse vínculo, com os conceitos da geografia, o lugar, interpretar a paisagem, as transformações.

Concluimos, portanto, que os professores não ficam alheios à abundância de vida comunitária e às lutas por direitos. Os conhecimentos gerados nestas experiências compartilhadas dão vida aos currículos, mesmo com todos os riscos do predomínio de uma prática escolarizante. A “teia de ajudas” mencionada por Sofia, centrada em um movimento socioambiental que articula diversos outros movimentos e reivindicações da comunidade, e a incorporação da história de lutas por moradia e infraestruturas urbanas, de exemplos de vivências mais positivas e de troca de experiências entre os moradores mais antigos e os

jovens, por Raul, podem ser remetidas à discussão de Arroyo (2011) sobre o currículo. O autor parte da premissa de que toda experiência social produz conhecimento. Critica a separação efetuada nos currículos entre essas duas dimensões, a experiência e o conhecimento, pois assim se cria uma hierarquização dos saberes. Hierarquização essa que é segregadora, pois desvaloriza os sujeitos produtores desses saberes. É necessário, porém, que para além das experiências desumanizantes, se priorize as experiências libertadoras.

As tensões estão postas nas tentativas dos docentes e dos educandos de fazer o caminho de volta às suas vivências cruéis de pobreza, sobrevivência nos limites, de desemprego, de falta de horizontes, até das violências sofridas. Também fazer o caminho de volta às vivências positivas de busca coletiva de horizontes, de lutas pela sobrevivência, por articular trabalho-estudo, de participação desde crianças e adolescentes na sobrevivência da família, nas ações e movimentos coletivos pelo teto, espaço e terra, por saúde, trabalho e vida. (ARROYO, 2011, p. 128)

No entanto, o mesmo autor alerta para o perigo de que esta incorporação se limite a um recurso didático. É para o trabalho propriamente pedagógico que nos voltaremos a partir daqui, iniciando pelas percepções dos(as) professores(as) acerca dos(as) educandos(as) das turmas. Esse procedimento permitirá compreendermos melhor as motivações que subjazem as escolhas feitas, na seleção dos conteúdos, das abordagens e dos recursos didáticos utilizados por Sofia e Raul em suas aulas. Buscaremos também evidenciar os limites e desafios enfrentados por eles em suas práticas, dados pela formação, pelas prescrições oficiais e pelas condições objetivas de trabalho.

4.5 - OS(AS) EDUCANDOS(AS) NA VISÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Nas entrevistas, pedimos aos(as) professores(as) que fizessem uma descrição dos(as) educandos(as), sem parâmetros para essa descrição, com o intuito de deixá-los livres para escolher quais características ressaltar. Feita a descrição, perguntamos o que motiva os(as) educandos(as) a frequentarem as aulas e quais são as possíveis dificuldades que eles(as) enfrentam para isso.

Eu tenho um grupo muito heterogêneo. Eu tenho duas alunas, aliás, três, que chegaram sem nunca ter pegado um lápis na vida. Então não conhecem as letras do alfabeto, eu estou... É um custo para ensiná-las a escrever o nome. Então eu estou nesse processo de ensinar escrever o nome, coisa que ano passado eu não tinha. Ano passado todas as minhas alunas conheciam as letras do alfabeto. [...] Eu tenho um grupo muito grande que está no intermediário, ou seja, são as pessoas que sabem escrever alguma coisa, sabem ler alguma coisa, mas ainda não é algo assim desenvolvido, ainda precisa de mais desenvoltura. E eu tenho o grupo da certificação

que é aquele grupo formado pelas pessoas que pela lógica vão certificar, mas eu acho que algumas não vão conseguir.

É possível depreender, a partir dessa fala, que Sofia priorizou aspectos ligados ao domínio da leitura e da escrita para descrever as educandas da turma. Tal entendimento pode estar ligado às dificuldades encontradas, em decorrência de sua formação inicial, com a alfabetização, visto ter salientado o fato de que algumas educandas não conhecerem ainda as letras do alfabeto e não saberem escrever o próprio nome como dificultadores de seu trabalho. Pode estar ligada ainda à percepção da professora acerca do que motiva as educandas a frequentarem as aulas.

O desejo de aprender a ler e escrever. Que é o que eu mais ouço: Ah, eu estou aqui porque eu quero aprender a ler e a escrever. Tanto que quando eu passo outra coisa, às vezes elas não gostam muito. Mas eu também percebo que muitas vão, além da questão de aprender a ler e escrever, muitas têm vontade de adquirir o diploma não para o mercado de trabalho, mas como uma satisfação própria. A minha aluna mais nova tem quarenta anos, e ela nunca manifestou o desejo de trabalhar fora. Ela matriculou justamente por uma indicação médica, porque ela estava sofrendo de depressão. Outra coisa, tem alunas que entram na EJA como se fosse parte de um tratamento médico. O médico indica que elas voltem a estudar para vencer uma depressão, uma síndrome do pânico, uma coisa assim. Para socializar, então muitas frequentam, igual eu já ouvi, a Dona Darci falou assim: “Quando eu estou mal, eu venho para cá, e eu fico com a cabeça boa, eu converso, brinco”. Então é assim, é desejo de aprender a ler e a escrever? Sim, tem o desejo de aprender. Tem o desejo de conseguir o diploma como satisfação pessoal, eu vejo. Mas eu também vejo como uma forma de socializar, como uma forma de não ficar sozinha, sair de casa. [...] Então elas vão para a EJA com o intuito de conviver com outras pessoas, vivenciar outras experiências.

Conforme mencionado, a turma é composta majoritariamente por mulheres idosas. Muito provavelmente isso explique os aspectos mencionados, como o desejo de aprender a ler e escrever, sem vistas a uma colocação futura no mercado de trabalho. A dimensão da socialização, importante e presente em qualquer modalidade de educação, pode ser ainda mais central para essas idosas que, muitas vezes, como salientou a professora, moram sozinhas e não têm contato frequente com familiares e amigos, por razões variadas. A opinião de Sofia sobre as dificuldades encontradas pelas educandas para estudar também aponta para questões relacionadas à terceira idade. Para ela, os problemas de saúde, a falta de apoio da família e as obrigações para com esta são os elementos principais.

Coura e Soares (2011) socializam os resultados de pesquisa que buscou “desvendar quais expectativas e motivações levavam pessoas da terceira idade, já alfabetizadas, a participar de salas de aula de EJA” (COURA; SOARES, 2011, p. 28). Além desta questão central, a pesquisa buscou compreender se a escola oferecia o que elas esperavam e las suas dificuldades para frequentarem uma escola durante suas vidas. Para tanto, foram realizadas

entrevistas com sete pessoas, de ambos os sexos, com idades entre 60 e 81 anos. Os autores elencam a falta de escolas públicas gratuitas, a necessidade de trabalhar desde muito cedo e a desvalorização do saber escolar pelas famílias como barreiras que impediram a continuidade do processo de escolarização dessas pessoas durante a infância e a adolescência. Somente após a aposentadoria conseguiram a efetivação do direito à educação, num momento da história brasileira em que houve o aumento da expectativa de vida, a criação de leis que garantem direitos aos idosos e a ampliação da oferta de EJA nas escolas públicas. Os resultados da pesquisa confirmam algumas das percepções de Sofia acerca das educandas da turma externa. Os autores apontam que a educação, para os(as) entrevistados(as), fazia parte de um projeto de vida e não necessariamente apresentava um caráter utilitário. A tentativa de se manter ativo após os 60 anos, participando de atividades culturais, se mostrou importante para que pudessem estabelecer novos laços de amizade. Como as educandas de Sofia, alguns também enfrentaram a resistência de familiares a sua volta à escola. Para os idosos entrevistados,

A educação que inicialmente foi perseguida por estes como a realização de um sonho de frequentar uma escola regular e adquirir saberes formais passou a ser promotora de qualidade de vida e garantiu a essas pessoas acesso a espaços que antes não frequentavam, novas amizades, reativação da memória e melhoria na autoimagem. (COURA; SOARES, 2011, p. 55)

O professor Raul enfatizou em seu depoimento, além de questões relativas aos saberes escolares e ao tempo de escolarização, aspectos relacionados à biografia dos(as) educandos(as). Além disso, apontam as dificuldades de um perfil heterogêneo, mas também a possibilidade de trocas de experiências a partir de tamanha diversidade.

Quase todos nascidos no interior de Minas, às vezes de outros estados também. Tinha capixaba, da Paraíba. Então, quase todos nascidos no interior, com dificuldades extremas para conseguir escola, na verdade. Muitos moradores de zona rural, então, era andar muito, era a necessidade de trabalhar em casa para ajudar. Então, pelas dificuldades da vida foram privados da formação, do tempo de escolarização. E aí, tempos de escolarização diversos, tinha aluno que tinha parado na sétima série, aluno que tinha parado na quarta série, aluno que tinha feito só a primeira série. Níveis diferentes, tempos diferentes de escolarização que, claro, vão dar níveis diferentes de conhecimento prévio adquirido. Essa dificuldade desse perfil, que é uma dificuldade, mas ao mesmo tempo é uma coisa interessante, nas atividades coletivas também isso é muito interessante, de trabalhar todo mundo junto, mostrar que também, na verdade, que a gente aprende junto também. Reunir todos, a turma toda era muito legal. Dificuldades para se formar na escola, enfim, mas trabalhadores, todos. Pedreiros, porteiros, zeladores, donas de casa, diaristas. Alunos trabalhadores e moradores do entorno ali da escola.

A turma de Raul é mais heterogênea no tocante às fases da vida. O professor percebe motivações distintas de acordo com os tempos da vida de cada educando(a). É interessante notar que, em relação aos mais idosos, sua opinião vai ao encontro às de Sofia e às conclusões da pesquisa de Coura e Soares (2011).

Olha, o pessoal mais novo, acho que a motivação deles é realmente concluir o ensino fundamental, ter o diploma do ensino fundamental para conseguir melhorar um pouco sua colocação no mercado de trabalho. Então acho que é uma coisa, um objetivo digno, a pessoa acessar aí um direito que ela tem. Os alunos mais vividos, eu acho que passa mais por uma vontade individual mesmo, que tem muito a ver com essa carência de tempo de escola que eles tiveram lá na infância, na juventude. Muitos ali já criaram os filhos, viram os filhos estudando, aprendendo a ler e tudo mais, eu acho que fica uma vontade na pessoa, e eu acho que às vezes é só quando os filhos estão todos criados que a pessoa acha um tempo para cuidar um pouco dela, para voltar para a escola. E aí eu acho que a questão dos relacionamentos que se constroem na turma, tudo isso é muito importante para as pessoas, esse trabalho junto. Cria-se uma afinidade interessante.

Os excertos acima demonstram a importância da dimensão socializadora da EJA e das Turmas Externas. Entretanto, há outra perspectiva possível de análise, que evidencia mais uma vez as inúmeras contradições dessa política pública e das condições em que é realizada a EJA em contextos de parceria. Falamos da função de “terapia ocupacional” atribuída à EJA, tanto pelo médico que prescreve o estudo à paciente em depressão como pelas próprias mulheres idosas. Esta característica do trabalho docente nas Turmas Externas remete novamente às experiências das campanhas de alfabetização, marcadas pela visão assistencialista da EJA. Há um risco permanente de que as turmas de alfabetização abram mão da tarefa de alfabetizar em função da ênfase posta nas expectativas de socialização dos(as) educandos(as). Garantir o direito dos idosos à EJA implica considerar estas expectativas desde que isso não signifique deixar em segundo plano o acesso à leitura e a à escrita, bem como a continuidade dos estudos.

Nessa situação, há também implicações para o(a) trabalhador(a) docente das Turmas Externas. Às várias funções que já desempenha, somam-se as de terapeuta e psicólogo, que podem agravar o sentimento de desprofissionalização mencionado anteriormente. A frustração por não conseguir suprir todas as demandas pode contribuir negativamente na construção de sua autoimagem.

4.6 - A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO, O MATERIAL PEDAGÓGICO E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS

Iniciaremos este subcapítulo com trechos dos depoimentos dos(as) professores(as) sobre a construção do currículo, o material pedagógico e a organização dos tempos de ensino-aprendizagem.

Raul observa que, em razão das “demandas burocráticas” a que estão submetidas as escolas e os(as) professores(as), o coletivo de profissionais da EJA não pensou em eixos norteadores do trabalho, a despeito da existência formal de tempos destinados a reuniões. O professor então, individualmente, definiu estratégias para guiar seu trabalho.

Acho que um caminho mais geral é discutir a História do Brasil, é discutir o Brasil, na verdade, numa perspectiva diferente das que eles aprenderam, ou da que é construída, que é propagandeada pela mídia, ou o senso comum das coisas. Enfim, construir um entendimento do nosso país. Então isso norteia muito o trabalho dentro da história, da geografia. Agora, nas outras áreas, define-se alguma coisa que tenha que ser aprendida e a gente vai na repetição, vai no trabalho. Mas claro que eu como professor de matemática não é uma coisa muito... Eu tenho conhecimento matemático, agora, eu não tenho a capacidade em acessar aquela linguagem como eu acesso a linguagem da geografia. De pensar em como levar aquilo de uma forma que seja mais tranquila de ser assimilada, enfim, eu não penso como professor de matemática, eu penso como professor de geografia!

O fim do Projeto EJA-BH e a subsequente vinculação das Turmas Externas aos PPPs das escolas mostram algumas de suas consequências. Os currículos da EJA nas escolas seguem a divisão tradicional das disciplinas observada no Ensino Fundamental destinado a crianças e adolescentes, com pouquíssimas alterações, como a substituição da educação física pela “corporeidade” e a junção da geografia e da história em uma única disciplina. Nos cadernos de turma, os(as) professores(as) têm que lançar os conteúdos por disciplina, pois não há espaço específico para o registro de um currículo que abandone essa divisão tradicional. Tal exigência aproxima o currículo da EJA de uma lógica mais escolarizante, potencialmente empobrecedora e infantilizante. Para o professor, licenciado em geografia, o trabalho de qualidade com outras disciplinas, como a matemática, exige estudos que dificilmente estão ao seu alcance, considerando o tempo disponível para essa atividade dentro da jornada de trabalho. Aparentemente para fugir desse “gradeamento” excessivo, Raul definiu um tema bastante amplo como norteador do trabalho, tema que também é afeito à sua área de formação. A escolha do Brasil como eixo norteador também parece estar ligada à possibilidade de abranger nas discussões o conjunto dos(as) educandos(as).

A mesma preocupação em envolver toda a turma permeava, de acordo com Raul, a seleção de ferramentas e materiais didáticos a serem utilizados nas aulas.

Essa questão do perfil diverso de acesso a textos, que tinha dentro da turma, tinha uma coisa que a gente fazia muito, que era exibir pequenos vídeos, reportagens, documentários curtos, e fazer debates depois, porque nesse momento era o momento em que a pessoa alfabetizada ou não podia participar e debater, e dar sua opinião, e fazer pergunta, debater entre si e com o professor. Então eu buscava explorar muito esses momentos em que era possível reunir todo mundo.

No entanto, esses momentos foram vistos pelo professor como desafiadores para sua prática, pois nem sempre eram considerados pelos(as) educandos(as) como “aula”. Raul busca explicação para sua percepção nas imagens de escola e professor que vão sendo construídas socialmente.

Uma certa noção de que também assistir um vídeo não é aula. Essa foi uma dificuldade, mostrar que aquilo também era conhecimento, que a gente podia sistematizar aquilo e registrar no caderno, porque era conhecimento também. Então, às vezes, no começo, teve um pouco essa dificuldade: Ô professor, a gente não vai ter aula não? Não, o vídeo é aula. É atividade, é o material que a gente vai desenvolver a aula em cima dele. Tem a ver, eu acho, que com a noção que eles têm de escola.

Sobre a organização dos tempos de ensino-aprendizagem, Raul declarou não separar e delimitar rigidamente horários para cada disciplina, com exceção da matemática. Segundo ele, os temas selecionados para as aulas perpassavam, na maioria das vezes, conhecimentos de duas ou mais disciplinas. Contudo, mencionou que isso gerava certa confusão no momento em que os(as) educandos(as) faziam os registros, pois havia uma separação entre os cadernos destinados a cada disciplina³⁸. É possível notarmos, mais uma vez, a tensão entre o desejo do professor em desenvolver um currículo mais aberto e as limitações, de diversas ordens, que traziam as práticas para mais próximo da lógica escolar tradicional. Raul parece mostrar que a vinculação das Turmas Externas ao PPP das escolas engessa o trabalho docente nestas turmas, reduz a autonomia do professor ou professora para propor atividades mais vinculadas ao cotidiano dos(as) estudantes, mais diversificadas no que diz respeito à seleção de materiais, gêneros textuais e suportes de textos variados, aspectos indispensáveis à formação de leitores e ao desenvolvimento do letramento de jovens e adultos.

Sofia relatou que a construção do currículo é feita a partir do que é trabalhado pelos(as) professores(as) da EJA nas turmas localizadas na escola. Ressaltou, contudo, que não há um currículo pré-definido. Sua seleção de conteúdos foi feita com base em consulta a

³⁸ Os(as) educandos(as) não tinham cadernos separados para cada disciplina, mas usavam um mesmo caderno, realizando subdivisões.

cada professor(a) da EJA, individualmente, sobre quais conteúdos iriam trabalhar ao longo do ano. Podemos inferir, pois, que na escola de Sofia também não há um planejamento coletivo detalhado e seguido por todos. A professora relatou ainda que, a exemplo de Raul, tem dificuldades com a matemática, o que exige adaptações ou mesmo a exclusão de alguns conteúdos em função do seu grau de domínio sobre estes.

Em relação aos materiais didáticos e ferramentas pedagógicas, Sofia elencou os seguintes: livros didáticos ou reproduções dos mesmos; vídeos; imagens; cartazes; *data show*; além de jornais e revistas usados para recorte. Frisou que a escolha dos materiais é feita de acordo com as especificidades das educandas.

Eu tento sempre fazer algo mais voltado para o mundo delas, para o mundo adulto. Mas eu vejo que muitas atividades de alfabetização são mais infantis. [...] Então eu procuro sim trabalhar temas que interessam a elas, mas nem sempre eu consigo. Porque é muito difícil, não é falta de tentar, mas naquele turbilhão de coisas que você tem que fazer... Aí tem hora que não tem como você conciliar tudo. Mas eu sempre procuro. Por exemplo, a crise da água. Eu sei que todo mundo está trabalhando. Aí eu trabalhei a crise da água, mas eu consegui uma oficina de sabão. Por quê? Porque eu penso assim: a questão do descarte adequado do óleo tem a ver com a poluição, e tem a ver com o córrego do Sapo, essas coisas assim. Então eu fui e consegui junto ao centro comunitário uma oficina de sabão, você entendeu? Eu tento trazer a atividade à realidade delas. Nós vamos trabalhar matemática monetária, aí elas levam para a sala aqueles panfletos de ofertas do comércio lá perto, que é um centro comercial muito famoso. Então eu tento. Agora, falar com você que todo dia eu consigo, isso não.

De forma espontânea, Sofia mencionou a preocupação com um problema comum na EJA: a infantilização dos temas e dos materiais didáticos utilizados, que muitas vezes são trazidos da prática com crianças e adolescentes com pouca ou mesmo nenhuma adaptação. Oliveira (2007) problematiza esse tipo de prática, ligando-a ao predomínio de uma lógica escolar formalista e fragmentada. O uso frequente dos diminutivos, o “para casa” e os materiais didáticos descontextualizados reforçam a

“culpabilização da vítima” presente em nossa sociedade meritocrática e individualista. Ou seja, o uso do diminutivo lembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção. (OLIVEIRA, 2007, p. 89)

A autora, portanto, evidencia a distância entre os objetivos da escola e as vivências e interesses do público que a frequenta. Embora muitas vezes não haja, por parte dos(as) professores(as), tal intenção, estes acabam por reproduzir uma lógica que tem fundamentos históricos e políticos, que age no sentido de atualizar a naturalização de práticas segregadoras.

Apesar de estar ciente do problema, Sofia tem dificuldades em adequar sua prática ao universo dos adultos e idosos, apontando o “turbilhão de coisas a fazer” como um empecilho

à sua resolução. Tomando por base seu depoimento acerca da formação inicial, a ausência da EJA nas disciplinas cursadas durante a licenciatura em História também pode ser um fator que dificulta a adequação de sua prática às especificidades das educandas. Não obstante, notamos que o problema a incomoda e que ela busca soluções, como parcerias com pessoas e associações da comunidade, além de portadores de texto, como os panfletos de ofertas, presentes no cotidiano das educandas.

Segundo Sofia, a organização dos tempos em suas aulas não obedece inteiramente à divisão em disciplinas compartimentalizadas e estanques. Entretanto, essa lógica também penetra em sua prática. A presença de temas como o trabalho, o meio ambiente, o gênero, e a constante busca pelas experiências pessoais dos(as) educandos(as) dão indícios de que algumas conquistas obtidas ao longo da história da Educação Popular e da EJA se sedimentaram no trabalho pedagógico dos(as) docentes. A professora Sofia utiliza a rede de organizações do bairro para enriquecer o currículo das educandas. O professor Raul enraíza sua prática nos conhecimentos dos(as) educandos(as), em suas experiências de migrantes, na história da ocupação do bairro. Ambos fazem uso de diferentes linguagens, acompanhando a perspectiva do letramento. Analisando o trabalho pedagógico à luz do conceito de “profissão de interações humanas”, podemos afirmar que os(as) professores(as) das turmas pesquisadas modificam suas práticas em função das características dos(as) educandos(as) de cada uma delas, das dinâmicas comunitárias dos bairros e dos espaços que as abrigam. Mas as observações também mostraram a permanência de problemas comuns na EJA, assim como a existência de problemas próprios às Turmas Externas.

Foi possível perceber a penetração da lógica escolar da educação das crianças e adolescentes em algumas práticas dos(as) professores(as). Práticas descritas, como a cópia de informações do quadro, a rotina das perguntas de interpretação do texto e as atividades “para casa”, demonstram a forte influência do padrão escolar, tal qual ele é aplicado às crianças e adolescentes.

4.7 - A SAÍDA DE RAUL

Durante a pesquisa, Raul anunciou que encerraria sua atividade como professor da turma externa. O anúncio pegou os(as) educandos(as) de surpresa, assim como o pesquisador. Perguntamos a Raul os motivos dessa desistência, aparentemente tão repentina.

Então, foi justamente pela questão do ritmo do trabalho. A intensidade. Do que estava comprometendo não só o meu trabalho, os meus planejamentos, até minha saúde. Então estava chegando num nível de cansaço pesado. Então dos três lugares que eu trabalhava, o único que eu poderia sair era da EJA da noite, porque era a minha extensão de jornada. [...] Então, sendo a turma da EJA também uma turma que eu adorava, e que, enfim, é um trabalho que me motivava e que, ao mesmo tempo, por todas as dificuldades do tempo, mas também minhas dificuldades com alfabetização da turma, enfim, eu acho que foi uma somatória de coisas que fez com que eu tivesse que sair da turma ao final do primeiro trimestre. [...] Enfim, encerro os ciclos todos e entrego a turma. E justamente foi interessante também porque tem um debate com a direção da escola, justamente pensar também alguém que tivesse o perfil de suprir essa questão da alfabetização, de dar uma atenção maior para o pessoal da alfabetização. Bom, então, acho que passa por um monte de coisas. Pela questão da saúde, mas também eu acho que eu estou conseguindo organizar melhor a minha vida agora.

Como dito pelo professor, diversos fatores contribuíram para sua saída. Uma razão importante foi a sobrecarga de trabalho, já que em alguns dias da semana, Raul trabalhava até três turnos, em locais diferentes. Sentindo-se desgastado, frustrado em sua prática pela falta de tempo para planejamento e temendo por sua saúde, o professor optou por largar sua extensão de jornada. Este fato demonstra o prejuízo sofrido pela EJA na RME-BH, desde que a PBH deixou de lotar novos profissionais nos cargos vagos. Como observado anteriormente, a situação de temporários favorece a maior rotação dos profissionais, gerando diversos problemas para a continuidade do trabalho, o que certamente tem consequências negativas no aprendizado dos(as) educandos(as). Também dificulta a criação de vínculos e de uma identidade profissional ligada à EJA. Uma das consequências negativas pode ser justamente relacionada à transposição, sem maiores adaptações, de currículos, materiais didáticos e metodologias de ensino desenvolvidas originalmente para crianças e adolescentes. A alta rotatividade não permite que os(as) professores(as) aprofundem o conhecimento acerca dos(as) educandos(as) da EJA, tarefa fundamental para um trabalho de qualidade nessa modalidade. Não permite ainda que consolidem e se apropriem dos potenciais aprendizados oriundos das formações em serviço.

Poucos dias após a saída do professor, assumiu a turma uma professora cujo perfil era mais ligado à alfabetização, como havia adiantado Raul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar esta dissertação, antes de sintetizarmos os principais achados da pesquisa, reproduzimos trechos das respostas de Sofia e Raul, quando questionados sobre o que representava a EJA para eles. Para Sofia:

Eu percebo que educação de jovens e adultos, eu percebo como um direito da pessoa. E direito a gente não discute. Então eu penso assim, é direito delas. Por isso que eu levo tão à sério, sabe? Igual eu falei com você. Às vezes não tem ninguém para me vigiar, mas é questão mesmo de eu entender que aquilo ali é direito delas. Não força, mas reforça esse compromisso que eu tenho. E eu acho que a educação de jovens e adultos não tem a devida importância que deveria ter. [...] Eu vejo que a EJA, educação de jovens e adultos, tem que ser levada a sério, é direito do estudante, tem que ser levado com compromisso, das autoridades, dos atores envolvidos, e eu percebo também que tem que ter um trato diferente da regular, ou seja, tem o lado pedagógico, mas também tem o lado social, que é muito forte dentro da EJA. Que tem que ser mais bem trabalhado.

Para Raul

Eu acho que é um reconhecimento e um direito, acho que é uma necessidade, é um aprendizado enorme, é um encantamento, é uma motivação, é um monte de coisas. Mas, efetivamente, é um direito das pessoas, é um dever do Estado, é uma necessidade. Dignidade mesmo, a pessoa poder acessar uma coisa que ela tem vontade, não importa quantos anos ela tenha, não importa, ela quer. E eu acho que é uma alegria muito grande ver a alegria das pessoas quando elas sentem que estão melhorando, que elas estão desenvolvendo, sabe. Isso é uma felicidade danada.

A partir das falas, percebemos que se consolidou, na visão dos(as) professores(as) pesquisados, a noção da EJA como um direito dos(as) educandos(as). Essa visão se distancia da imagem que se vinculou à modalidade por tanto tempo, de uma educação de caráter compensatório, de uma doação do Estado benevolente para os menos favorecidos, que devido a características individuais não conseguiram frequentar a escola no tempo considerado correto para isso. Sofia ressaltou também uma percepção de que ainda não é suficiente o tratamento dado à EJA pelo poder público, que ignora muitas de suas dimensões. Raul, apesar dos percalços enfrentados, ressaltou a alegria de poder contribuir para a realização pessoal dos(as) educandos(as). Encerramos as análises dos dados com essas falas, pois, mesmo com todos os problemas apresentados ao longo da exposição, elas indicam que as lutas de tantos educadores, educadoras, educandas e educandos na rica e tensa história da EJA não se perderam, não foram em vão, mesmo que seus resultados sejam ainda lentos e parciais.

Ao revisar o caminho trilhado pela pesquisa, podemos agora fazer algumas considerações. Não conclusões, pois estas pretenderiam reificar uma prática dinâmica e mutável, como o trabalho docente, em um conjunto de veredictos. Essa nunca foi nossa

intenção. Daí a escolha por analisar o trabalho docente na EJA sob a ótica de um de seus protagonistas - professores e professoras -, tentando captar relações e nuances de suas muitas dimensões. Retomaremos, nessas considerações finais, os principais pontos do percurso de pesquisa, para então apresentarmos o que entendemos ser seus principais achados.

A revisão bibliográfica demonstrou que as reflexões sobre as parcerias podem ser encontradas desde meados da década de 1980. Muitas análises apontaram a presença de “tensões”, “contradições” e “ambiguidades” na relação entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA. Muitos posicionamentos pareceram determinados pelo referencial teórico utilizado. Enquanto os crítico-reprodutivistas apresentavam profundas desconfianças acerca da atuação do Estado, e consideravam como Educação Popular apenas as iniciativas da sociedade civil, autores referenciados no pensamento gramsciano tenderam a enxergar possibilidades na institucionalização da EJA e nas parcerias. Com o objetivo de refinar nossos referenciais, fomos à busca das fontes teóricas dos conceitos de Estado e de sociedade civil.

Rastreamos o surgimento das concepções modernas de Estado e sociedade civil no pensamento europeu, a partir do século XVII. Estes conceitos, desenvolvidos por autores como Hegel, Marx, Engels, Gramsci e Althusser, sempre foram pensados conjuntamente, pois remetem às transformações sociais modernas. O Estado e a sociedade civil são atravessados por contradições. Entretanto, essas contradições não são as mesmas em todos os lugares e momentos. O contexto brasileiro exige deslocamentos conceituais, ainda que a conformação da sociedade brasileira faça parte da história moderna. As instituições europeias, sua cultura e suas ideologias, foram transplantadas para as colônias. Mas nestas, nas quais a organização econômica era ditada pelas necessidades das metrópoles, tiveram que se adaptar, seguindo uma trajetória peculiar.

Essa incursão na ciência política nos mostrou que a rejeição de um programa de EJA pelo fato de ser proveniente do Estado ou da sociedade civil, ou pelas parcerias firmadas, não faz sentido *a priori*. Esse raciocínio nos parece ainda mais válido para a análise do contexto da EJA no Brasil.

O histórico que traçamos das relações entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA demonstrou que as organizações da sociedade civil sempre estiveram envolvidas, seja de forma independente ou em parceria com o Estado. Este último, a partir da década de 1930, esteve mais presente na educação das classes populares, passando a ser o indutor das políticas

de educação de adultos. Desde as primeiras campanhas de alfabetização em massa, o Estado procurou envolver a sociedade civil, por motivos diversos, dados pelos diferentes contextos: necessidade de ampliação do atendimento sem realizar grandes investimentos; doutrinação ideológica; ou mesmo alguns casos de abertura às demandas populares, seja por afinidades ideológicas ou mero populismo para angariar votos. As organizações da sociedade civil também se engajaram na educação dos adultos por motivos variados, como são variadas essas organizações: igrejas, sociedades filantrópicas, ONGs, Movimentos Sociais, empresas etc. Muitas buscaram parcerias com o Estado para viabilizar seus projetos. Observamos ainda a ressignificação das parcerias na década de 1990. Utilizamos o conceito de “confluência perversa” (DAGNINO, 2004) para descrever uma situação em que as parcerias serviam tanto para a viabilização de projetos populares transformadores, quanto cumpriam a função de reduzir os gastos e a responsabilidade do Estado com as políticas públicas. Como exemplo da primeira possibilidade, temos o PRONERA e os MOVAs. Como exemplo da segunda, temos o PAS e o PBA.

A RME-BH teve um papel de destaque nessa história. Os debates gerados pela implantação da reforma educacional denominada Escola Plural, em 1995, alcançaram a EJA, suscitando discussões sobre seus tempos, espaços e sujeitos. Naquele mesmo ano, foi firmada uma parceria entre a PBH e sindicatos de trabalhadores nacionais e internacionais para a criação do PET. Seu projeto político-pedagógico fez grandes inovações para a EJA no município, pois rompia radicalmente como que era feito até então, em termos de participação dos sujeitos, de tempos, espaços, currículos, metodologias de trabalho, seleção e formação de professores(as). O Projeto EJA-BH, que deu origem às Turmas Externas, resultou da fusão de experiências anteriores, que já operavam com a lógica das parcerias. Criado em 2005, o Projeto realizava parcerias com organizações diversas: religiosas, associações comunitárias, ONGs, shoppings populares, centros de convivência e permanência de idosos, além de espaços cedidos por outras instituições estatais. Seu projeto político-pedagógico incorporava o legado da Educação Popular e de experiências anteriores, como o PET. Havia seleção de professores(as) de acordo com um perfil, e também formações direcionadas ao trabalho no Projeto.

Desde 2008, as políticas de EJA da RME-BH sofreram mudanças profundas. O Projeto EJA-BH foi extinto, mas permaneceram as chamadas Turmas Externas nos espaços parceiros. As turmas foram vinculadas às escolas próximas e passaram a se referenciar em

seus respectivos PPPs. Deixou de haver seleção de professores(as) de acordo com um perfil pré-determinado, e as formações específicas foram progressivamente abandonadas. As pesquisas anteriores sobre o Projeto EJA-BH e sobre as Turmas Externas apontaram perdas advindas dessa mudança, como a conformação das práticas pedagógicas aos padrões escolares pensados para crianças e adolescentes, descaracterizando o legado da Educação Popular que havia se incorporado às políticas de EJA do município.

Outra mudança fundamental, que afetou toda a EJA ofertada pela RME-BH, foi o fim da lotação de novos profissionais na modalidade. Todas as novas vagas são preenchidas por meio de extensão de jornada, a chamada “dobra”, um tipo de vínculo temporário. A falta de estabilidade desse tipo de vínculo dificulta ou impede, a identificação dos(as) professores(as) com a modalidade e o conhecimento sobre as necessidades dos(as) educandos(as). A infantilização das práticas pode ser uma consequência, pois aumenta o risco de que currículos e metodologias de ensino sejam transportados do trabalho com crianças e adolescentes com pouca ou mesmo nenhuma adaptação.

Desde 2008, construíam-se proposições curriculares para a EJA. Realizaram-se muitos encontros entre pesquisadores(as), gestores(as) e educadores(as) nesse processo. Entretanto, a portaria nº 317/2014 desconstruiu muito do que havia sido produzido. A concepção de avaliação, por exemplo, retornou para uma concepção tradicional, condicionada à obtenção de mínimos de pontos requeridos para a certificação. Reforçou-se ainda a avaliação sistêmica denominada “Avalia-EJA”, considerada por muitos(as) educadores(as) e representantes sindicais como distante da realidade das salas de aula e de um currículo que atenda às necessidades de educandos(as) jovens e adultos das classes populares. Criaram-se duas modalidades de EJA: A EJA – Múltiplas Idades e a EJA – Juvenil. A segunda, embora seja uma resposta a um dilema real, ocasionado pelo crescente número de jovens na EJA, excluídos por um sistema escolar distanciado de suas necessidades, tem todas as características de um programa de aceleração de estudos.

Ao final desse percurso, pretendemos ter esboçado o quadro institucional no qual se insere o trabalho dos(as) professores(as) das Turmas Externas. Nossa pesquisa está situada na interface entre as políticas públicas de EJA, realizadas por meio de parcerias com a sociedade civil e o trabalho docente. Na EJA, o trabalho docente vem enfrentando problemas recorrentes:

- a) a baixa qualificação dos(as) professores(as), ligada à concepção de que qualquer pessoa de boa vontade pode lecionar para jovens e adultos;
- b) a precariedade dos vínculos de trabalho, relacionada à condição de temporários e até mesmo voluntários, tanto nas ações realizadas por meio de parcerias, quanto naquelas ofertadas de forma independente pelo Estado e pela sociedade civil;
- c) as dificuldades de identificação dos(as) professores(as) com a modalidade e seus(suas) educandos(as), causada pela falta de atrativos da carreira e pela alta rotatividade observada.

A concepção de trabalho docente que permeou a pesquisa, desde a construção dos questionários e entrevistas até a análise dos dados empíricos, procurou se afastar de perspectivas prescritivas. As dimensões analíticas: biografia, formação inicial, trajetória profissional, formação continuada, condições de trabalho, normatizações, relações profissionais e trabalho pedagógico, foram construídas a partir do diálogo com as recomendações de Tardif e Lessard (2013). Para os autores, o trabalho docente deve ser analisado levando-se em consideração fenômenos de maior abrangência, ou seja, na concretude das relações que envolvem essa atividade, e não em abstrações. O conceito de “profissão de interações humanas” também se mostrou muito profícuo para a pesquisa. Tínhamos como hipótese encontrar mudanças nos atores e nas relações estabelecidas entre estes e os(as) professores das turmas. Tal hipótese acabou por se confirmar. Também dialogamos com referências nacionais, sobretudo a obra de Miguel Arroyo. A dinâmica construção das “imagens e autoimagens” da categoria, através de suas lutas e dilemas, nos auxiliaram na compreensão de dimensões importantes presentes nos dados.

Após diversos ajustes nos objetivos, tanto em decorrência de fatores alheios à nossa vontade (o fechamento das turmas dos *shoppings* populares), como em busca de um recorte que tornasse a pesquisa exequível, selecionamos um professor (Raul) e uma professora (Sofia) para que pudéssemos acompanhar seu trabalho em suas respectivas Turmas Externas. A escolha de dois indivíduos corria o risco de estabelecer comparações, que não eram nosso objetivo. Tentamos preservar as individualidades e interpretar as opções de cada um em sua intrinsecidade. No entanto, as condições concretas de trabalho às quais estão submetidos, dadas pela legislação educacional, pelas políticas educacionais da RME-BH e pelo contexto

específico das Turmas Externas de EJA, condicionaram pontos de confluência em nossas análises.

A metodologia de pesquisa também sofreu muitos ajustes. Na perspectiva da triangulação da produção dos dados, optamos por realizar observações das aulas, o que se inviabilizou no decorrer da pesquisa, e entrevistas narrativas com os(as) professores(as), além de análise de documentos pertinentes. O questionário serviu de base para a construção do roteiro de entrevista. Nestas, procuramos construir perguntas amplas, que suscitavam longas respostas, e cobriam as oito dimensões analíticas.

Após percorrermos todo o caminho da pesquisa, podemos responder às questões que nos guiaram até aqui. Nosso objetivo principal foi analisar as implicações no trabalho docente das parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA, em duas Turmas Externas da RME-BH. Ao cotejar os dados oriundos das entrevistas com os referenciais teóricos que embasaram nossas análises, é possível dizer que o trabalho dos(as) professores(as) pesquisados sofre transformações geradas pela situação de parceria. Em primeiro lugar, pelo tipo de parceria e condições da política de Turmas Externas. As parcerias são difusas, e os parceiros são chamados mais a ceder o espaço do que a participar na construção da política educacional. Há pouco diálogo entre os atores, situação que dificulta e intensifica o trabalho dos(as) docentes, chamados a assumir funções diversas, que nas escolas fazem parte do trabalho de outros(as) profissionais, como faxineiros(as), porteiros(as), pessoal de secretaria e coordenação. Assumem inclusive o papel de articuladores entre a SMED, a escola e o parceiro da sociedade civil. Por outro lado, a presença mais próxima das comunidades e suas organizações nos espaços propicia encontros que podem enriquecer as práticas pedagógicas. Dependendo da forma como são encarados esses encontros, podem servir ainda para potencializar a organização das comunidades para a solução de problemas coletivos.

As condições dadas pelas Turmas Externas, contudo, não determinam sozinhas as características do trabalho docente nelas desenvolvido. Na conformação das condições de trabalho, muitos outros fatores estão envolvidos. Apresentamos abaixo, de forma sintética, outros importantes achados da pesquisa, que respondem aos nossos objetivos específicos:

a) As duas turmas localizam-se em regiões periféricas do Município de Belo Horizonte, próximos aos limites com outros municípios da região metropolitana. Os bairros guardam suas peculiaridades, mas a história de ambos esteve ligada à luta dos pobres urbanos

pelos direitos básicos a moradia, trabalho, saúde, educação, lazer e cultura. A criação das turmas fez parte dessas lutas, e entrelaçam-se com as diversas organizações populares presentes nessas regiões. Raul e Sofia consideraram as condições estruturais e a materialidade presente nas turmas minimamente adequadas ao trabalho com jovens e adultos, embora muitos materiais tenham que ser transportados diariamente pelos(as) professores(as), trazidos das escolas.

b) Os(as) educandos(as) apresentaram idades mais variadas na turma da regional Leste, assim como a proporção entre homens e mulheres. Em Venda Nova, a turma é inteiramente composta por mulheres, em sua maioria, idosas. Nas duas turmas, há um grande número de educandos(as) nascidos em outros municípios mineiros e estados da federação, sobretudo da região Nordeste. São migrantes de 1ª e 2ª gerações. Os(as) professores(as) relataram que as experiências anteriores de escolarização dos(as) educandos(as) são muito variadas, bem como o grau de domínio da leitura e da escrita.

c) Raul e Sofia são professores(as) especialistas licenciados, ele em geografia, e ela em história. Entretanto, as opiniões sobre essa formação foram substancialmente distintas. Na formação de Raul, a EJA foi abordada em disciplinas da licenciatura. Ofereceu a oportunidade de participação em projeto de extensão de EJA. O professor considerou-a suficiente para prepará-lo para a prática. Sofia não teve contato com discussões sobre a EJA durante sua formação, e considerou-a insuficiente para prepará-la para a prática.

d) A condição de temporários, vivida em algumas experiências, foi considerada prejudicial para um bom desenvolvimento do trabalho. A chegada às Turmas Externas se deu, nos dois casos, por meio de extensões de jornada (dobras).

e) Sofia expressou certas frustrações com a escolha da profissão. Tardif e Raymond (2000) apontam que esse sentimento tem sido comum em docentes no início da carreira. Utilizam os conceitos de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural” para descrever essa situação. Entretanto, a superação desse sentimento contribui para o abandono de uma visão demasiadamente idealizada da profissão.

f) Os dados demonstraram que as jornadas de trabalho de Raul e Sofia encontram-se nos patamares mais altos observados para o trabalho docente no Brasil, acima de 40 horas semanais. A jornada real de trabalho dos(as) professores(as) é ainda maior, se considerarmos os deslocamentos exigidos por uma jornada fragmentada entre dois ou três locais de trabalho

diferentes e o tempo despendido fora do horário regulamentar de trabalho com estudos, planejamento e avaliação. A remuneração dos(as) pesquisados(as) encontra-se ligeiramente acima da média da região Sudeste. Ambos consideram-na abaixo de suas expectativas, inadequada à sua formação. Nos últimos anos, a remuneração dos(as) professores(as) da RME-BH perdeu poder aquisitivo.

g) Foram indicados muitos problemas referentes às formações em serviço e à continuidade dos estudos. O principal deles refere-se à inadequação entre as reais necessidades de formação dos(as) professores(as) e o tipo de formação oferecida pela RME-BH. Os professores(as) valorizam mais a formação que ocorre durante os encontros do coletivo de professores(as) da EJA nas escolas, às sextas-feiras. Existem importantes barreiras para a frequência a cursos de pós-graduação: a não liberação das atividades para participação nesses cursos; a diminuta oferta de cursos em instituições públicas; a baixa valorização das pós-graduações para a progressão na carreira.

h) Raul e Sofia manifestaram discordância em relação à aplicação do Avalia-EJA. Para eles, a prova não reflete o que realmente é trabalhado com os(as) educandos(as), e consome muito tempo que poderia ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. O Avalia-EJA reproduz a lógica escolarizante da avaliação meramente quantitativa e centrada nos conteúdos, afastada da orientação pelo paradigma da Educação Popular, que propõe a avaliação de outras dimensões, centradas nos(as) educandos(as).

i) As opiniões dos(as) professores(as) sobre a unicodência revelaram duas perspectivas distintas. Ao mesmo tempo em que ajuda na criação de vínculos com os(as) educandos(as), gera uma sobrecarga de trabalho, pois o currículo obedece à divisão disciplinar tradicional. Dessa forma, os(as) professores(as) tem que constantemente estudar outras áreas do conhecimento para realizar o planejamento e nem sempre ficam satisfeitos com o resultado.

j) Os(as) professores(as) consideram bom o relacionamento com as escolas e seus profissionais. Não obstante a distância, toda a estrutura das instituições estão disponíveis para o uso nas Turmas Externas. A ressalva fica por conta do lanche, pois este nos parece inadequado do ponto de vista nutricional, além de não chegar às turmas com regularidade, pois depende de que o transporte seja feito pelos(as) professores(as). Coordenadores(as) e professores(as) foram apontados como importantes no apoio ao trabalho de Sofia e Raul, principalmente por suas sugestões sobre métodos de ensino e materiais didáticos. Os

professores(as) pesquisados(as) buscam suprir a formação em uma área particular recorrendo aos colegas especialistas de outras áreas.

k) O relacionamento dos(as) professores(as) com as igrejas que abrigam as turmas é diferenciado. Segundo o relato de Raul, não havia relações diretas entre ele e os responsáveis pelo espaço, nem interferências de qualquer tipo em seu trabalho. Sofia, por outro lado, mantinha uma relação mais tensa com os administradores da igreja. A turma já teve que ser deslocada sem aviso prévio, o que diminuiu a frequência das educandas. Também há interferências em sua prática, quando é necessário expor trabalhos das educandas nas paredes.

l) As comunidades dos dois bairros mantêm redes articuladas de organizações populares, nas áreas da saúde, educação, saneamento, meio ambiente, lazer e cultura. A criação das duas turmas foi resultado dessas articulações. Os(as) professores(as) procuram incorporar as experiências de participação social em suas aulas. Sofia procurou envolver a turma nas atividades do chamado “Núcleo do Córrego do Sapo”, movimento socioambiental a partir do qual constituiu uma “teia de ajudas”, envolvendo lideranças comunitárias, professores(as) da educação básica, estudantes e professores(as) universitários, trabalhadores de equipamentos públicos de saúde e assistência social. Raul, que ficou menos tempo como professor da Turma Externa, não chegou a desenvolver uma rede semelhante, mas tentava fazer emergir as experiências dos(as) educandos(as) em conexão com a história e as especificidades da região. Na escola de vínculo da turma aparentemente havia a preocupação em estimular a participação da comunidade. Os(as) professores(as) buscam construir o currículo em articulação ao perfil e às especificidades dos(as) educandos(as), demonstrando realizarem um importante trabalho de planejamento. Buscam temas do cotidiano adulto e procuram articulá-los com as experiências prévias dos(as) educandos(as). Não obstante, encontram dificuldades na construção curricular, em virtude de limitações impostas pela formação, pelo reduzido tempo de que dispõem para estudos, avaliação e planejamento, pelas atuais orientações referentes a currículo, avaliação e tempos de ensino-aprendizagem na RME-BH, entre outros fatores. Práticas e materiais didáticos escolarizantes e infantilizantes estiveram presentes: divisão curricular por disciplinas; divisão dos(as) educandos(as) por níveis; lições de casa, etc.

Para finalizar, apresentaremos algumas reflexões acerca dos desafios presentes no trabalho docente nas Turmas Externas de EJA pesquisadas, mas também sobre suas

potencialidades. Em primeiro lugar, reforçamos a tese de que houve perdas com o fim do Projeto EJA-BH e a vinculação das Turmas Externas aos PPPs das escolas. Ainda que sem a radicalidade das transformações promovidas pelo PET, o Projeto EJA-BH dispunha de um projeto político-pedagógico bem estruturado, que incorporava o legado da Educação Popular e os avanços que vinham sendo registrados nas concepções e práticas educacionais da RME-BH desde a década de 1990. A menor ou maior penetração das lógicas escolares passou a depender apenas do conhecimento e da disposição dos(as) professores(as) para realizar inovações consequentes.

Nesse sentido, até o fechamento desta pesquisa, as perspectivas para a EJA no município não pareciam auspiciosas. Como vimos, houve grande mobilização dos(as) professores(as) para a construção das proposições curriculares. Por mais que a lógica do ensino baseado na aquisição de competências e habilidades sejam polêmicas e criticáveis, um documento produzido coletivamente ao longo de um tempo considerável possui mais valor do que normas impostas pelos quadros da SMED, como foi o caso das mudanças ocorridas em 2014. Assistimos à volta das avaliações quantitativas, das médias mínimas, da divisão trimestral. Práticas que pretendíamos ter superado na Rede. Os achados da pesquisa, a leitura da bibliografia sobre a história da EJA e o diálogo com as outras pesquisas que trataram do Projeto EJA-BH e das Turmas Externas autorizam a recomendação de que a EJA ofertada pela RME-BH reconsidere seus rumos, talvez lançando um olhar crítico sobre seu próprio passado recente. Há que aprender com os erros, certamente, mas recuperando os incontáveis avanços obtidos no fértil diálogo com o paradigma da Educação Popular. Outra recomendação importante é que os(as) gestores(as) da educação no município pautem suas decisões e definam as políticas públicas de EJA e de outras modalidades no sentido de sua continuidade e aperfeiçoamento constante, e não em grandes reformas pensadas antes para obter ganhos eleitorais. Reformas que são abandonadas a cada mudança de governo.

Em segundo lugar, o trabalho docente. Muitos foram os desafios encontrados. Uma das chaves para uma educação de qualidade é o investimento em seus profissionais. Políticas de valorização docente podem contribuir para mudar imagens e autoimagens negativas que foram se colando à profissão, causando frustrações aos professores e professoras. Os salários precisam, no mínimo, ser equiparados aos de outras profissões que exigem a mesma formação, para que a docência se torne uma opção mais atraente. Mas a valorização não passa apenas pelos rendimentos. Outras dimensões se afiguram muito importantes e contribuem

para melhorar as práticas pedagógicas: vínculos estáveis de trabalho; planos de carreira bem estruturados, que valorizem a experiência e os estudos; jornadas de trabalho que possibilitem tempos destinados ao descanso, ao lazer e à cultura; tempos formais e remunerados, destinados a estudos, planejamento e avaliação; tempos destinados ao trabalho coletivo; participação efetiva nas decisões que afetam o trabalho docente, nas políticas públicas de educação e na definição do formato e dos temas das formações em serviço; etc.

No contexto específico do trabalho em espaços não escolares, em situação de parcerias com organizações da sociedade civil, outras questões emergem. A unicodência exige um perfil difícil de ser encontrado, dadas as características das formações iniciais. O número elevado de educandos(as), o acúmulo de funções e os deslocamentos necessários fazem com que o possível ganho em termos do estabelecimento de vínculos seja suplantado pelo desgaste promovido pela intensificação do trabalho e pelo elevado volume de estudos necessários para compensar as deficiências da formação. Em relação ao estabelecimento de vínculos, consideramos mais importantes ações que visem a permanência dos(as) professores(as) na EJA. Em decorrência dessa constatação, recomenda-se que a RME-BH volte a lotar profissionais na EJA, promova sua valorização e invista em sua formação. A equiparação da relação entre o número de professores(as) por turma ao das outras modalidades da educação básica também se afigura importante para que diminua a intensidade do trabalho e diversifique as áreas do conhecimento.

As características dos espaços parceiros trazem implicações para o trabalho docente. É nefasta a possibilidade de uma determinação das práticas pedagógicas pelas organizações da sociedade civil que abrigam Turmas Externas. Mas consideramos salutar a inclusão de representantes dessas organizações nas discussões pertinentes às turmas. Dessa forma, propiciar-se-ia o aprendizado mútuo, minimizando possíveis conflitos e interferências indevidas. A identificação e a articulação com as demais organizações e movimentos sociais do entorno das turmas, se adotada como uma prática inscrita em seu projeto político-pedagógico, enriqueceria as práticas pedagógicas, além de fortalecer a cultura democrática nas comunidades. Nossos dados mostraram que mesmo sem essa formalização, a vida comunitária ocupa seu espaço nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) pesquisados(as).

Por fim, consideramos de extrema importância a continuidade da oferta de EJA nas Turmas Externas. Elas retiram algumas das barreiras impostas pela forma escolar e, em algumas regiões, pela distância. Tem a potencialidade de aproximar processos formais de educação dos processos mais amplos, da vida cotidiana e das necessidades reais dos(as) educandos(as) e de suas comunidades. Podem induzir práticas coletivas de organização para a solução de problemas. Mas essas potencialidades só se concretizarão plenamente se as Turmas Externas forem assumidas como uma política pública da RME-BH, voltada para a conquista de direitos negados a uma parcela da população que não precisa da tutela, mas do apoio do Estado para viabilizar seus projetos, elaborados coletivamente por suas próprias organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Wanda Medrado. **A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1991.

ALMEIDA, José Luiz V. de. **A questão pedagógica da educação popular: Uma análise da prática educativa da educação popular – década de 60 a 80.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1988.

ALMEIDA, Laurinda R. de. 1992. **O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1992.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um Mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição da cidadania: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

ANCASSUERD, Marli Pinto. Educação de Jovens e Adultos no Grande ABC: duas gerações de políticas públicas – 1987 a 2003. In: 25º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Nos limites do possível: uma experiência político pedagógica na Baixada Fluminense.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1993.

ARATO, Andrew; COHEN, Jean. **Sociedad Civil y Teoría Política.** México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; et al. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, jan./abr. 2015.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão (coord.). **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Leste**. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008.

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

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana; LOSEKANN, Cristiana. A abertura do conceito de sociedade civil: desencaixes, diálogos e contribuições teóricas a partir do Sul Global. In; **Colômbia Internacional**, n.78, p. 181-210, mai./ago. 2013.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. In: **Educar em Revista**, n° 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

_____.O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. In: 29° Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2006.

BAUER, Adriana; et. al. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BELO HORIZONTE. Parecer nº 093/2002. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. **Conselho Municipal de Educação**, 7 de novembro de 2002.

_____. Proposta político-pedagógica do Projeto EJA-BH. **Secretaria Municipal de Educação**, 2008. Mimeo.

_____. Versão preliminar das proposições curriculares para a educação de jovens e adultos. **Secretaria Municipal de Educação**, 2013.

_____. Portaria SMED nº 317/2014. Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH, a partir do ano 2015. **Secretaria Municipal de Educação**, 20 de novembro de 2014.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Ministério de Educação e Cultura**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**, 18 de janeiro de 2002.

_____. Lei nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Presidência da República**, 16 de julho de 2008.

_____. [Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010](#). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. **Diário Oficial da União**, 5 de novembro de 2010.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAFFER, Maria Aparecida Menezes. **O ensino noturno em uma escola de periferia de São Carlos: uma inserção no seu cotidiano**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1990.

CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. **A alfabetização de jovens e adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

CAMPOS, Silmara de. **O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/Paulo Freire no Município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Considerações sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: 22º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. A construção de parcerias e a Educação de Jovens e Adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998-2002). In: 30º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2007.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, jan./abr. 2015.

CAVALCANTI, Amalita Maria Costa Lima. **Política educacional do Estado brasileiro sobre o ensino supletivo: 1961-71**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1987.

COLTRO, Deborah F. Pires. **Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1994.

COURA, Isamara; SOARES, Leôncio. Entre desejos, desafios e direitos: a EJA como espaço de ampliação da qualidade de vida da terceira idade. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; LEÃO, Geraldo (orgs). **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CRUZ, José Maria Simeão da. **A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno:** uma questão de inadequação a clientela? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. À guisa de prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia Alves de (org.). **Professores:** identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação – sociedade – Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FAVERO, Osmar; CHIZZOTTI, Antônio. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In.: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DE CAMILLIS, Maria de Lourdes S. **O conteúdo do ensino supletivo:** uma investigação a partir da perspectiva de alunos e professores de suplência II no estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1988.

DELUIZ, Neise. Sociedade civil e as políticas de Educação de Jovens e Adultos: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro. In: 28º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 2005.

DIEESE. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica.** Nota Técnica, São Paulo, n. 141, out. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 335-352, mai./ago. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil:** um estudo do caso de Porto Alegre-RS. Dissertação de Mestrado. 1996.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, especial, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: 2003.

DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

EITERER, Carmen L.; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e (orgs). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

ESTEFFANIO, Mariza Brandão. **As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. IX ANPED SUL. **Anais**. Caxias do Sul, 2012.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: as representações sociais de alfabetizandos e alfabetizadores**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 1990.

FERRARO, Alceu Ravanello. Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva – 1881. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 181-206, out./dez. 2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a qualificação de Jovens e Adultos pouco Escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, mai./ago. 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRANGEIRO, Lúcia Helena Fonseca. **Educação popular: limites e possibilidades no aparelho do estado**. Fortaleza: UFCE, 1994.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio./ago. 2007.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

HADDAD, Sérgio (coord.) et. al. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998.** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

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

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JUNQUEIRA, Liliane Rezende. **Uma investigação sobre a consciência política do educando de alfabetização de adultos.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. In: 29º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 2006.

LENZI, L. H. C. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST. In: 28º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 2005.

LOPES, M. G. R. A. A especificidade do trabalho do professor de Jovens e Adultos. In: 29º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1997.

_____. A trajetória da EJA na década de 1990 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. In: 18º Reunião Anual da ANPED. **Anais.** Caxambú, 1998.

MACHADO, Terezinha C. da Silva. **O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. **Política educacional para educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999 – 2006)**. Tese de Doutorado. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

MARX, Karl Heinrich. Para a crítica da economia política. In: **Os Economistas: Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

NUNES, Adrilene Marize Muradas; CUNHA, Charles Moreira. **Projeto de Educação de Trabalhadores: uma proposta de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. **Educação de jovens e adultos em espaços religiosos: Escolhas, negociações e conflitos**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade federal de Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBRAL**. Dissertação de Mestrado. IESA/FGV, 1989.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando/as na EJA: As razões da permanência nos estudos**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

OZELAME, Beloni. **Alfabetização de adultos: ideias centralizadoras e organizadoras**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 1998.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez. 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da educação.** Dissertação de Mestrado. IESA/FGV, 1986.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n.4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PONTUAL, Pedro. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1995.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Revista Educar**, n. 29, p. 29-45, Curitiba, 2007.

SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. **Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis – MT.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1987.

SABINO, Nídia Cristina. **A educação de jovens e adultos em espaços não escolares: Estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SALES, Sandra Regina. **A relação sociedade política e sociedade civil no Mova de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 1998.

SANTOS, Mitzs Helena de Souza. **Educação de jovens e adultos: estudo de um projeto político pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1992.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SILVA, Saint' Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Marcus Macedo da. **As contribuições da educação de jovens e adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. In: 29º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2006.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008b.

_____. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, jan./mar. 2010.

SOUZA, Rosilda Sílvia. **A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1994.

SOUZA JR., Mauro Roque. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, 2012.

TALAVERA, João Roberto. **Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados ‘agentes de transformação’**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, Dez. 2000.

VENTURA, Jaqueline Pereira. O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada. 25º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2002.

VIEIRA, Maria Clarisse. Políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e desafios no município de Uberlândia (anos 80 e 90). In: 23º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2000.

_____. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: 30º Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambú, 2007.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o Estado ampliado, por Antônio Gramsci. In: **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, ago/dez. 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. In: **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.