



<b>INTERESSADO:</b>		<b>BH-MG</b>
<b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>		
<b>ASSUNTO:</b>		
<b>REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE</b>		
<b>RELATORAS: MARIA CLEMÊNCIA DE FÁTIMA SILVA LAVÍNIA ROSA RODRIGUES</b>		
<b>PROCESSO(S) N°(S):</b>		
<b>PARECER N°: 093-02</b>	<b>CÂMARA DE POLÍTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>APROVADO EM: 07/11/2002</b>

## **I - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE**

### **Introdução**

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como um dos órgãos responsáveis pela educação no Sistema Municipal de Ensino, com caráter deliberativo, normativo e consultivo, no exercício de suas atribuições definidas pela Lei Municipal 7.543 de 30 de junho de 1998, tem como uma de suas responsabilidades a elaboração de diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte.

A educação de jovens e adultos nas escolas municipais tem por objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica. A oferta da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais representa, portanto, o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade, independentemente de suas idades.

A responsabilidade de regulamentação da EJA é confirmada pelo princípio do respeito ao ente federativo, nesse caso, o município de Belo Horizonte, e reafirmada no art. 6º da Resolução nº 01 de julho de 2000 da Câmara de Educação Básica — CEB - do Conselho Nacional de Educação — CNE:

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta

modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Este parecer tem como finalidade instituir as diretrizes para a educação de jovens e adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Belo Horizonte, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio.

O presente parecer se articula em duas partes: a primeira trata da estrutura da educação de jovens e adultos a partir da proposição de que os sujeitos que cotidianamente a constituem nela ocupam um lugar de centralidade, sendo destacadas questões em torno da concepção de EJA que orienta esta proposição e a demarcação histórica da trajetória da construção deste parecer, referenciada na descrição de um panorama da Educação de Jovens e Adultos no país e das bases legais e políticas do direito à educação. A primeira parte traz também orientações sobre a organização e funcionamento da EJA compreendendo: a organização do tempo e do espaço, indicações curriculares, formação docente e processos de avaliação; a segunda parte, apresenta o voto das relatoras.

## **1 Os sujeitos da EJA<sup>1</sup>**

### **1.1 Os jovens e os adultos**

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não-qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais.

---

<sup>1</sup> A professora Analise de Jesus da Silva, em sua dissertação de mestrado defendida em março de 2002, elaborou um conceito de sujeito considerado neste parecer como adequado ao público da EJA. Eis que: “Buscando o que nos tem a dizer Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, rejeito as leituras deste termo como equivalente a súdito, escravizado, cativo, obrigado, constrangido, obediente, dócil, dependente, submetido, exposto, passível e utilizo aquela em que sujeito é o ser individual, real, praticante de ações, titular de um direito [...] [...] o sujeito cultural como aquele que vai se lapidando por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A vivência e a reflexão das experiências são variadas dependendo da fase geracional, do lugar social e do contexto histórico em que se enquadram. São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade e à medida que constroem sua(s) individualidade(s) vão construindo o(s) coletivo(s); e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade.

São sujeitos, ainda excluídos do Sistema Municipal de Ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos, nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo manifesto de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retornam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos, o certificado de conclusão do ensino fundamental é condição para permanecer no emprego.

São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes dos sujeitos do ensino fundamental regular<sup>2</sup>. À formação desses sujeitos destinam-se as ações educativas da EJA.

## 1.2 Faixa etária

A LDB (1996), art. 38, § 1º, regulamenta as idades para realização de exames para a conclusão ensino fundamental — quinze anos — e do ensino médio — dezoito anos. Ressalta-se pelo exposto na lei, que não é permitido à EJA, alunos com idade inferior a 15 anos completos<sup>3</sup>.

No Brasil, conforme definição já incorporada pela sociedade, construída no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, instituído em lei em 1990, “considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (Artigo 2º). Por esta definição, as pessoas com idade entre 15 e 18 anos, presentes na EJA, são adolescentes.

Observa-se um rebaixamento das idades em relação à legislação anterior: de dezoito para quinze anos — ensino fundamental — e de vinte e um anos para dezoito anos — ensino médio. A ênfase conferida aos exames supletivos na LDB/96 diminui a responsabilidade do Estado com os processos escolares formativos dos jovens e adultos, que “joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional [...] garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação” (HADDAD, s.d).

---

<sup>2</sup> A palavra regular é aqui utilizada para diferenciar a educação de crianças e adolescentes da educação dos jovens e adultos da EJA.

<sup>3</sup> Art. 7º, parágrafo único, da Resolução nº 1 de 2000 do CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos — “Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.”

Ainda na fase de preparação de projeto que daria origem a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação no país, setores da sociedade ligados a EJA manifestaram preocupação em relação ao rebaixamento das idades para ingresso nessa modalidade educativa, conforme logo depois aconteceu. A Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos em carta enviada ao Ministério da Educação e Desportos (abril de 1996), adverte:

(...) é muito provável que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos represente menos um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais e mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames. (...) implica o risco de remeter para esta alternativa de certificação(os exames) supletivos um enorme contingente de jovens defasados na relação série-idade premidos pelas crescentes exigências de escolarização do mercado de trabalho e desmotivados para a freqüência à escola regular em virtude da inadequação curricular e má qualidade do ensino aí oferecido. Esse movimento certamente realimentará iniciativas mercantis de triste memória, tais como a indústria de cursos livres preparatórios aos exames supletivos de qualidade duvidosa ou as empresas de turismo que conduzem candidatos a exames de um a outros estados do país. Poderá aumentar o número de concluintes do Ensino Básico sem assegurar a formação correspondente ao certificado obtido. [...] Representa uma válvula indesejável de escape para que o Estado se desobrigue de responsabilidades que lhe cabem na oferta de um ensino universal.<sup>4</sup>

Chama-se a atenção para o fato de que a diminuição das idades para ingresso na EJA não pode significar, no Sistema Municipal de Ensino, um mecanismo de aceleração dos estudos para adolescentes em situação de defasagem idade-série.

Nem todos os jovens que vão para a escola noturna são sujeitos da EJA, mesmo entre aqueles que recorrem a essa alternativa tentando conciliar a necessidade de sobrevivência e os estudos. A esse respeito, Maria Ornélia Marques, em seus estudos, ressalta que,

Apesar da precoce inserção do jovem no mercado de trabalho, seja pela premência das necessidades de sobrevivência da família, seja como busca de autonomia e consumo, o mundo do

---

<sup>4</sup> CARTA, 1996.

trabalho não é mais uma referência central para os jovens trabalhadores. (MARQUES, 1995:65).

A escola noturna tem se apresentado aos jovens com idades entre 14 e 24 anos como uma possibilidade de espaço onde ocorre a sociabilidade, onde ocorrem situações estimuladoras da afirmação de suas identidades<sup>5</sup>; como espaço de construção de novas identidades coletivas; como um lugar de troca de experiências e de práticas sociais libertadoras <sup>6</sup>. A opção inicial desse jovem — público preponderante no ensino fundamental e médio noturno — muitas vezes, é pelo turno da noite, mas não, necessariamente, pela Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, reitera-se a continuidade da oferta e da manutenção do ensino fundamental e médio noturno nas escolas municipais, na forma regular comum, já prevista em lei.

### 1.3 Os adolescentes

A noção de juventude traz no seu interior o termo adolescência. Trata-se de uma noção complexa e historicamente determinada. PERALVA (1997) enfatiza que a juventude é tanto uma condição social como uma forma de representação. A maneira como uma sociedade vai representar o momento da juventude vai estar ligada a um tempo histórico determinado e a cada grupo social presente em seu interior. Portanto, há uma diversidade que vai se concretizar nas "condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos" (DAYRELL, 2002).

A adolescência, em geral, é vista como momento posterior à infância. MELLUCI (1997), afirma que a "adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial". Sendo assim, é necessário perceber que os adolescentes são sujeitos singulares, possuem uma história de vida, lêem o mundo e dão-lhe significado, produzem e são produzidos no conjunto das relações sociais. São sujeitos que podem dizer de si e que têm o direito de exercer plenamente os seus direitos.

Os adolescentes que hoje podem estar vinculados à EJA não são quaisquer adolescentes. Trata-se da juventude que é filha da classe trabalhadora, fruto das desigualdades sociais e, desde muito cedo, às voltas com o trabalho ou com a falta deste. São também frutos das desigualdades escolares, trazendo em sua trajetória de vida uma relação escolar descontínua, com repetências sucessivas,

---

<sup>5</sup> Melucci (1992) entende como afirmação de identidade a capacidade que o jovem tem de se reconhecer e de se fazer reconhecer na família, na escola, no trabalho, entre os amigos etc.

<sup>6</sup> SPÓSITO, citada por GOMES, 1997.

fracasso e abandono da escola, estando, portanto, fora da definição atual do ensino regular (que abrange as idades de 7 a 14 anos). São ainda, com raríssimas exceções, filhos e netos de pessoas semi-alfabetizadas e de analfabetos.

Possuem idade cronológica entre 15 e 18 anos. Entretanto, na realidade social brasileira, em que, os índices de exclusão social são tão elevados, é difícil determinar a idade social, cultural e humana dessa juventude que possui um tempo de experiência humana diferente da dos outros adolescentes. A experiência humana desses sujeitos apresenta formas específicas de vivência da corporeidade, da sexualidade, de sua identidade, de sua aprendizagem cognitiva... A exclusão social lhes tira o direito de viverem a vida nos seus tempos. Essa juventude adolescente, meninos e meninas, enfrenta dilemas cruciais em suas vidas: a escolha entre a maternidade e a escola, entre a vida doméstica e familiar e a escola, se mulheres; entre o trabalho e a escola; às vezes, entre a marginalidade e a escola. A decisão tomada por eles quase nunca privilegia a escola.<sup>7</sup>

São adolescentes que, em geral, são tematizados nos discursos das autoridades políticas como "adolescentes em situação de risco social", vistos como potencializadores de uma ameaça social: ameaçam a si próprios ou a sociedade. Entretanto, são sujeitos de direito, com características e experiências próprias, cheios de percepções e de sonhos; que possuem suas próprias formas de sociabilidade e de atuação; são portadores de novas identidades coletivas e manifestam o desejo de construir novas identidades individuais; são sujeitos que possuem o gosto pela vida.

#### **1.4 Diversidade geracional e proposta pedagógica**

Nos fóruns de discussão articulados pelo CME ao longo do processo de construção desta regulamentação, muitas foram as angústias manifestas por professores e alunos à presença cada vez maior de adolescentes no cotidiano da EJA. Também, muitas foram as dificuldades apontadas no trabalho com essa diversidade geracional. Os relatos dos docentes e alunos denunciam que os adolescentes são enviados para a EJA por vários motivos: por apresentarem problemas de "indisciplina", por terem mais de 14 anos, por terem "dificuldades de aprendizagem", por serem analfabetos. Em muitos casos, a EJA serve como forma de punição aos que não se adaptaram às regras escolares. Tal quadro precisa ser revertido. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser depositária dos sujeitos com os quais a escola não consegue lidar. Ela está destinada a sujeitos específicos, caracterizados pela experiência da exclusão social que vem marcando a história brasileira no que se refere às possibilidades de educação escolar.

As taxas do IBGE divulgadas pelo Censo Demográfico em 2000 atestam que o índice de maior analfabetismo no país concentra-se nas faixas etárias posicionadas

---

<sup>7</sup> GOMES, 1997.

a partir dos 30 anos de idade, chegando a 10% na faixa etária entre 30 e 39 anos, contra 4% na faixa etária compreendida entre 15 e 19 anos. A situação agrava-se a partir dos 50 anos de idade, 30% da população. Isso significa que 1/3 dos/as chefes de família nesse país são analfabetos/as e, portanto, vivem imersos num processo de segregação social e econômica. Essa situação, além de indicar a necessidade de reafirmação do papel do poder público na garantia do direito à educação para os jovens e adultos, impõe a este o dever de articular políticas públicas arrojadas de inclusão desses sujeitos no universo escolar assim como determina a construção de uma proposta político-pedagógica adequada às especificidades dos sujeitos adultos com 30 anos ou mais.

As iniciativas governamentais para os jovens excluídos precocemente da escola ou que possuem uma vida escolar instável, ou ainda, que a ela nunca tiveram acesso, geralmente, são fragmentadas e pontuais. Frequentemente esses jovens são tratados como "adolescentes rebeldes", "resistentes" e "sem perspectivas de vida". Além disso, no Brasil, evidencia-se, uma ausência de políticas públicas direcionadas especificamente à juventude. Portanto, ressalta-se a necessidade da implementação pelo poder público municipal de políticas públicas sociais, para essa faixa etária, que vão além da educação de jovens e adultos.

A situação diferenciada entre as faixas etárias que definem o público da EJA requer propostas pedagógicas em consonância com essa realidade. Tratar a adolescência com a mesma proposta educativa articulada para a idade adulta significa não reconhecer as suas especificidades culturais, de vivência corporal, de vivência da sexualidade, de vivência de identidades, etc. Ao mesmo tempo, tratar a idade adulta no âmbito da adolescência significa não assumir a responsabilidade pela formação educativa, no âmbito escolar, desses sujeitos. Sendo assim, é necessário que a escola reconheça as diferentes faixas etárias que compõem a EJA e empreenda projetos político-pedagógicos que estejam atentos às questões que afetam a idade de formação do adolescente presente na EJA e, adequados, às especificidades do jovem e do adulto, sujeitos, no contexto escolar.

## **2. Concepção, conceito de EJA**

### **2.1 Romper com a idéia de educação compensatória**

Durante muito tempo, concebeu-se e praticou-se no Brasil e em outros países do mundo a EJA como uma educação compensatória. Visão essa consagrada na Lei 5692/71 que a transformou numa educação supletiva. Essa concepção de educação se caracteriza por três fatores<sup>8</sup>: a) pela reposição às pessoas jovens e adultas sem ou com pouca escolaridade, de um tempo de escolaridade que teria se perdido no passado. Daí se originam os cursos de suplência e supletivo; b) por uma visão de que a EJA é conseqüência de uma escolarização de má qualidade vivenciada pelos educandos na infância e na adolescência. Articulam-se assim, políticas educacionais

---

<sup>8</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – BH, 1996.

ancoradas em reformas da educação fundamental com o propósito de por fim à necessidade da educação de jovens e adultos; c) pela idéia de que os educandos da EJA são aqueles que não aprenderam na idade apropriada, ou seja, a infância e a adolescência seriam os tempos adequados à aprendizagem.

Essa concepção de educação tão fortemente arraigada no bojo das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas precisa ser superada. Sendo assim, neste parecer busca-se repensar a educação de jovens e adultos sob a ótica de uma nova concepção, que rejeita de forma radical a educação compensatória e as suas conseqüências: a supletivização, a semestralidade, a aceleração e as restrições ao que se quer e ao que se pode ensinar e aprender.

## **2.2 Construindo uma nova concepção de EJA**

A concepção que se propõe expressar neste parecer parte do reconhecimento de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos escolares, caracterizada por constituir-se especialmente por uma relação íntima com o mundo do trabalho que marca a vida dos sujeitos que a procuram. Para fundamentá-la, transcreve-se os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases — LDB/96:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os dois artigos afirmam, com contundência, a educação como direito humano, direito que se afirma independente do limite de idade e expressa a idéia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagens.

Esse campo educativo define claramente sujeitos — são os jovens e os adultos, frutos de uma realidade específica: a exclusão social. A escolarização de jovens e adultos, em instituições oficiais de ensino é, assim, uma marca do direito, pois determina ao poder público a oferta do seu atendimento.

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. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar. Tornam-se instrumentos dos quais a sociedade pode dispor para estimular a participação popular ampliando a cidadania desses setores da população. A EJA se apresenta, então, como um momento de humanização do sujeito, como um espaço de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, como movimento de vida, como possibilidade de concretização de um direito.

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 políticos 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. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana.

Essa concepção fundamenta-se também na amplitude do conceito (re) articulado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e nas de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseado na teoria e na prática devem ser reconhecidos." (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A Declaração de Hamburgo é um documento produzido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997 e promovida pela UNESCO. O Brasil é signatário dessa Declaração.

Uma educação que se efetive "ao longo da vida" foi também a tônica da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e denota a existência de processos diversos, formais e informais de aprendizagem e educação vivenciados pelo educando. Possui o viés da continuidade e "relaciona-se com a construção do ser", portanto, não está vinculada a idade, gênero ou etnia. É uma forma de educação permanente.

A possibilidade real da educação continuada pressupõe como ponto de partida uma educação básica de qualidade. A primeira vista, as desigualdades de oportunidades educacionais, os elevados índices de analfabetismo no Brasil, parecem ameaçar essa possibilidade. Mas a educação básica, como diz Sérgio Haddad<sup>10</sup>, é condição essencial para realização da educação continuada. Portanto, há que se investir em políticas públicas de educação, o que implica, por exemplo, alargar a aplicação das verbas públicas para além da faixa etária dos 7 aos 14 anos, estendendo-as à educação de todas as idades.

### 2.2.1 A alfabetização no universo da nova concepção de EJA

A alfabetização é um dos aspectos que ganha relevância dentro dessa concepção de educação de jovens e adultos. A idéia de que a alfabetização refere-se à aquisição dos códigos lingüísticos não consegue mais se sustentar. Os movimentos de aprendizagem da leitura e da escrita vêm incorporando, a visão da alfabetização como um processo mais amplo que incorpora o uso social dos códigos de linguagem elaborados pela humanidade ao longo de sua trajetória sobre o planeta<sup>11</sup>. São movimentos em que as múltiplas linguagens, assim como a língua, são objetos do conhecimento. Pensa-se na capacidade de usar essa habilidade no desenvolvimento pessoal e coletivo com vistas à construção de uma sociedade diferente - no sentido de melhor - da que se vive.

Novos significados para as práticas escolares em relação à alfabetização estão sendo construídos, mas deve-se atentar para o fato de que a educação de jovens e adultos não se limita à alfabetização e ao letramento. A idéia de que o domínio da leitura e da escrita configura a síntese do direito é muito restrita. O direito à educação é mais amplo, pressupõe uma educação "para toda a vida", ainda que os sujeitos estejam todos alfabetizados. A condição de analfabeto não imprime ao sujeito a qualidade de ignorante e não representa um obstáculo à consciência de seu papel social. Um movimento a ser feito é a busca por vincular a educação escolar de jovens e adultos à pluralidade de espaços educacionais de formação vivenciados, possibilitando ao educando da EJA, no espaço escolar, o convívio

---

<sup>10</sup> HADDAD, 2001, p. 191-199.

<sup>11</sup> Magda Soares (1998), afirma que "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam". Tal explicação foi utilizada pela autora para facilitar a compreensão do sentido de **alfabetismo** ou **letramento**. (Grifo das relatoras).

social, o seu desenvolvimento pleno, como jovem e como adulto. A educação se refere à existência humana e à sociedade como um todo, e a escola constitui-se, nesse contexto, como importante espaço-tempo de formação desse ser que se faz humano no mundo em que vive.

A concepção apontada neste parecer se apresenta em consonância com os eixos norteadores da Escola Plural: "Que o tempo de escola seja uma vivência rica para os alunos e alunas como sujeitos socioculturais" (Escola Plural, 1995) e será orientadora da estruturação e do funcionamento da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte.

### **3 Histórico**

#### **3.1 A EJA, breve panorama**

No Brasil, a educação de jovens adultos conquista espaço na história da educação especialmente a partir da década de 30, ainda que possamos encontrar algumas iniciativas voltadas para a mesma nos anos finais do século XIX.

No entanto, é a partir dos diversos processos de redemocratização do Estado desencadeados após a ditadura Vargas — 1945 — impulsionados seja pelos movimentos sociais ou pela necessidade de sustentação política dos governos, que se ressalta a educação de adultos na preocupação com a universalização da educação básica.

A alfabetização de adultos passa, então, a fazer parte das políticas educacionais.<sup>12</sup> Entretanto, a identidade da educação de adultos é definida na forma das campanhas nacionais de alfabetização de massa, que em geral não obtiveram êxito na redução significativa do analfabetismo no país. Várias são as denúncias e críticas, a partir dos anos 50, em relação às campanhas de alfabetização: o caráter superficial dado à aprendizagem, as deficiências administrativas e financeiras e a qualidade discutível das orientações pedagógicas. Além disso, concebia-se o adulto analfabeto como ser "incapaz e marginal".

Todo esse universo de críticas construiu e articulou uma nova orientação pedagógica para a educação de adultos inspirada nas reflexões pedagógicas de Paulo Freire. Surgiram daí, já na década de 60, programas de alfabetização e educação popular: o Movimento de Cultura Popular — MCP — no Recife, que tinha como mote de mobilização o movimento popular e a cultura popular; o Centro de Cultura Popular — CCP — que tinha como propósito a criação de centros de cultura popular em todo o Brasil, através da União Nacional dos Estudantes - UNE; o Movimento de Educação de Base — MEB — ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB — que visava uma reconceituação da educação de base e

---

<sup>12</sup> RIBEIRO, 1997.

o revigoramento do sistema radioeducativo e da animação popular. Destaca-se ainda o Sistema Paulo Freire, cujo pensamento pedagógico e proposta de alfabetização circunscrevem-se em duas frases: "Educação como prática de liberdade"<sup>13</sup> e "A leitura do mundo precede a leitura da palavra"<sup>14</sup>. A proposta pedagógica de Paulo Freire considera o educando como sujeito de sua aprendizagem.

Intelectuais, artistas, estudantes e militantes católicos atuam, nesses movimentos, como educadores, numa ação política junto aos grupos populares. Esses educadores, unidos a lideranças sindicais, a militantes da esquerda política e organizações populares, pressionam o governo federal para que se estabeleça uma política nacional de educação de adultos. Essa pressão resulta na aprovação, em 1964, do Plano Nacional de Alfabetização, cuja orientação pedagógica se pautava na proposta de Paulo Freire para a alfabetização. Depois do Golpe Militar, o encaminhamento do plano ficou inviabilizado.

Os movimentos sociais dos anos 70 e início dos anos 80 surgem pautados, na luta social, pela democratização do país. Destacam-se as lutas pela anistia aos presos e exilados políticos, a luta pela liberdade de imprensa, pela democratização dos serviços públicos (especialmente a saúde e a educação), pela liberdade e autonomia sindical e pelo direito de greve, pelos interesses dos movimentos das chamadas minorias (mulheres, negros e homossexuais), pelos direitos humanos, contra a lei de Segurança Nacional, pela instalação da Assembléia Nacional Constituinte, pelo pluripartidarismo e pelas eleições diretas para presidente. Vale ressaltar que, em 1984 surge, no Paraná, o Movimento dos Trabalhadores Rurais — MST, expressando a continuidade das históricas lutas dos camponeses pela justiça social no campo e pela reforma agrária no Brasil. O MST se configura, desde então, como o mais amplo movimento social da América Latina.

Muitos foram os efeitos diretos produzidos no ordenamento jurídico e político do país, a partir desses movimentos. Difundiu-se a idéia do "direito a ter direitos", engendrou-se a elaboração de novos critérios para o reconhecimento da política, do social e para a noção de classe. No campo da educação, a luta tinha como pano de fundo a sua democratização, ou seja, a educação como direito de todos. A bandeira empunhada pelo movimento social exigia a "educação pública, gratuita, laica e de boa qualidade". Inclusive, os trabalhadores em educação da rede pública no país instituíram, na década de 80, o Dia Nacional de Luta pela Educação, dia de paralisação nacional dessa categoria.

A mobilização em torno de questões relacionadas à educação a serem contempladas no texto constitucional, teve instrumentos diversos: milhares de assinaturas foram

---

<sup>13</sup> FREIRE, 1967.

<sup>14</sup> FREIRE, 1982.

colhidas, emendas populares foram articuladas, participação em audiências públicas, inúmeras caravanas partiram dos estados para Brasília para pressionar os parlamentares constituintes, gabinetes de deputados e senadores foram visitados, manifestações de rua e atos públicos foram realizados. Esses movimentos resultaram em um processo de discussão pública, sobretudo na exigência de participação na elaboração de políticas públicas relacionadas à educação, e influenciaram na escritura do texto constitucional. No caso da EJA, a garantia do direito à educação escolar a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária, passou a ser uma obrigação do Estado. A década de 80 se encerra num quadro de garantias constitucionais sobre direitos educativos.

Na década de 90, os movimentos sociais trazem consigo a noção de cidadania e expressam o desejo pelo direito à diferença. O impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello foi fruto de uma grande mobilização nacional.

A Educação ganha, em 1996, uma nova Lei, a LDB, cujo corpo não dá conta da riqueza de seus artigos, 1º e 2º, vitais para se pensar a educação no país. Há reflexos na Lei, das intervenções dos setores democráticos, entretanto, trata-se de um texto genérico, que permite a aprovação de reformas pontuais e conservadoras<sup>15</sup>. No que tange a EJA, a LDB a reconhece como pertencente à educação básica, mas conserva uma visão supletiva da educação de jovens e adultos.

Em decorrência das pressões sociais ocasionadas pelos envolvidos com a EJA, percebe-se uma ampliação significativa da oferta de vagas para a educação de jovens e adultos na rede pública. Por outro lado, o direito firmado na ordem jurídica é inviabilizado pela ausência de políticas públicas concretas da União. A emenda constitucional nº 14 direcionou os recursos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, alijando outros níveis de ensino e a Educação de Jovens e Adultos de sustentação financeira pelo poder público. Também os vetos presidenciais aos artigos do Plano Nacional de Educação referentes à questão de financiamento para a EJA são ilustrativos do descaso da União para com esse campo educativo.

A destituição de direitos universais e a deslegitimação da educação de jovens e adultos como uma política pública e gratuita pode ser percebida nos programas educacionais compensatórios implantados pelo governo Federal. Dentre esses, o Programa Alfabetização Solidária — PAS, desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária e efetivado por uma parceria entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios, promovendo nas cidades mais pobres do país uma campanha de alfabetização inicial, ministrada por educadores leigos com duração prevista para um semestre, que não assegura ao educando, continuidade do processo educativo. Numa outra campanha, "Adote um analfabeto", os doadores discam um número de chamada gratuita e aprovam um desconto (R\$

---

<sup>15</sup> MIRANDA, 1998.

17,00) em sua conta telefônica para custeio de iniciativas de alfabetização de adultos. Portanto, a idéia de inclusão social aqui, passa pela doação popular, pelo "amor ao próximo" , pela caridade.

O quadro de injustiças sociais no país vem aumentando cada vez mais a população dos excluídos, à qual têm sido negados os direitos básicos, previstos na Constituição Federal - educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, moradia etc. No campo educativo da EJA, o Censo Demográfico divulgado pelo IBGE em 2000<sup>16</sup> aponta uma taxa de 13,6% de analfabetismo no país de pessoas com idades de 15 anos ou mais. Os traços do analfabetismo se diversificam conforme: região — maior concentração no Norte e Nordeste que apresentam, em relação ao Sul e Sudeste, os piores índices de alfabetização do país; conforme zona espacial — a zona rural apresenta uma taxa de 28% de analfabetismo, contra 10% das zonas urbanas. As estatísticas também permitem concluir que fatores socioeconômicos, geracionais, étnicos e de gênero, combinados entre si, afetam de forma negativa as oportunidades educacionais das pessoas jovens e adultas no país.

Os dados divulgados pelo IBGE denunciam a forma desigual de distribuição da cultura letrada no país. Nesse sentido, a educação de pessoas jovens e adultas vem se configurando como uma oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão. Considerar o país como socialmente justo e democrático pressupõe o acesso de toda a sua população aos direitos sociais fundamentais.

Por outro lado, essa situação de não prioridade, de desestímulo político e financeiro da EJA, não fez arrefecer o vigor da luta política mais ampla pela expansão e consolidação da cidadania. No país, a EJA tem sido debatida em fóruns nacionais, estaduais e municipais envolvendo diversos atores - administrações municipais e estaduais, universidades, sindicatos, Sistema S , ONG`s, escolas públicas e movimentos sociais, enquanto um direito universal à educação básica, um direito central da cidadania. No plano internacional destacam-se dois eventos. O primeiro, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência, representantes de governos do mundo inteiro, inclusive do Brasil, assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Vale ressaltar que os dados sobre a situação de analfabetismo divulgados pelo IBGE apontam que o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien não foi efetivado.

O outro evento, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - realizada pela UNESCO em Hamburgo, na Alemanha, em 1997,

---

<sup>16</sup> O IBGE, para apurar os índices de analfabetismo utilizou, como metodologia, a auto-avaliação da capacidade de ler e escrever um bilhete simples das pessoas submetidas ao recenseamento, . Posteriormente, atendendo recomendação da Unesco, passou a apurar os índices de analfabetismo funcional se baseando na quantidade de séries escolares concluídas: as pessoas que não concluíram as quatro primeiras séries são consideradas analfabetas funcionais.

produziu dois documentos importantes para a EJA: a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro, reiterando o direito à educação de forma continuada ao longo da vida. As deliberações da V CONFINTEA foram um passo importante para o delineamento de políticas públicas de educação de jovens e adultos que atendam às demandas educacionais apresentadas pelo conjunto da população.

### **3.2 A articulação da EJA na rede municipal de educação em Belo Horizonte**

Na rede municipal, a EJA tem sua história iniciada em 1971, quando da implantação do primeiro curso regular de suplência na Escola Municipal Maria das Neves. Nesse período, vigorava no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL — um programa do Governo Federal, assistencialista e conservador, que surgiu como resposta do regime militar à situação do analfabetismo no país. O MOBRAL possuía uma organização que se dava de forma autônoma em relação ao Ministério da Educação e aos governos estaduais e municipais e um volume significativo de recursos financeiros. Basicamente, se constituiu, naquele período, na grande ação da União destinada à Educação de Jovens e Adultos, ação esta que se convergiu na deflagração de campanhas malsucedidas de alfabetização.

Uma outra estratégia de resposta utilizada pelo regime militar aos baixos índices de escolaridade no país, foi a implantação, em 1971, através da Lei 5692, do Ensino Supletivo que foi anunciado à Nação como "um projeto de escola para o futuro" (DI PIERO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio:2000) que se propunha repor a escolaridade perdida no passado. O ensino supletivo se consolidou nos estados priorizando o ensino de 1º e 2º graus e secundarizando a alfabetização.

As práticas educativas da educação popular foram quase que exterminadas no período do regime militar, sendo que, as que sobreviveram, o conseguiram graças à tutela da sociedade civil.

Em Minas o governo estadual cria cursos de suplência para atender as séries iniciais do 1º grau. Na rede municipal de Belo Horizonte mais duas escolas, George Ricardo Salum em 1985, e Honorina Rabelo, em 1986, passam a oferecer cursos de suplência de 1ª a 4ª série<sup>17</sup>. A expansão da EJA na rede vai se dar a partir da década de 90, em consonância com o processo de redemocratização do país, desencadeado em meados dos anos 80, que traz consigo o sentimento do direito de se ter direito e um "alargamento do campo dos direitos sociais" (DI PIERO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio:2000). Assim, surgem cursos de suplência nas escolas municipais: Magalhães Drumond, Maria de Magalhães Pinto, Professora Alice Nacif, Cônego Raimundo Trindade e José Maria de Alkimin, em 1990; Ana Alves Teixeira, Helena Antipoff, Padre. Flávio Giammetta, Sebastião Guilherme de Oliveira, Antônio Mourão Guimarães, Carlos Góes, Nossa Senhora do Amparo, Dep.

---

<sup>17</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Educação de jovens e Adultos. Belo Horizonte: s.d.Cadernos da Escola Plural.

Milton Salles, João do Patrocínio, Tenente Manoel Magalhães Penido, Francisca Alves, Antônia Ferreira, Cora Coralina, Moacyr Andrade, Moysés Kalil, em 1991; Caio Líbano Soares, Mestre Paranhos, Senador Levindo Coelho, Américo René Giannetti, Francisco Azevedo, Consuelita Cândida, Helena Abdala, Augusta Medeiros, Efigênia Vidigal, Carmelita Carvalho Garcia, Anne Frank, Mário Mourão Filho, e, 1992; Lucas Monteiro Machado (CIAC), Elói Heraldo Lima, Prof. Mello Cançado, Benjamin Jacob, IMACO, Ulysses Guimarães, Prefeito Oswaldo Pieruccetti, Ignácio de Andrade Melo, Josefina Souza Lima, Francisca de Paula, Hugo Werneck, Armando Ziller, Dora Tomich Laender, Vicente Guimarães, Tancredo Phideas Guimarães, em 1993; Padre Guilherme Peters, Henriqueta Lisboa, Maria Silveira, em 1994; Anísio Teixeira, José Madureira Horta, Aurélio Pires, Projeto de Educação de Trabalhadores na Escola Sindical 7 de Outubro, em 1995; Francisco Bressane de Azevedo, Hilda Rabello Matta, Secretário Humberto Almeida, em 1996; José Maria dos Mares Guias, em 1997; União Comunitária, em 1998; Edith Pimenta da Veiga, Pedro Nava, Vila Pinho, Vinicius de Moraes, Professora Isaura Santos, Fernando Dias Costa, Israel Pinheiro, Levindo Lopes, Paulo Mendes Campos, Padre Francisco Carvalho Moreira, Professor Domiciano Vieira, Professor Lourenço de Oliveira, Professora Alcida Torres, Santos Dumont, São Rafael, Wladimir de Paula Gomes, Agenor de Sena, Hugo Pinheiro Soares, Murilo Rubião, Sobral Pinto, João Pinheiro, Padre Edeimar Massote, Mário Werneck, Francisco Campos, Hélio Pellegrino, Minervina Augusta, Rui da Costa Val, Mestre Ataíde, Padre Henrique Brandão, Prefeito Amintas de Barro, Professor Amílcar Martins, Santa Terezinha, Adauto Lúcio Cardoso, Carlos Drumond de Andrade, Gracy Viana Lage, Ensino Especial do Bairro Venda Nova, Padre Marzano Matias e Professora Ondina Nobre, todas a partir de 2000<sup>18</sup>.

O processo de discussão na rede municipal tem se pautado pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse direito. Ações importantes advindas das escolas, da Secretaria Municipal de Educação — SMED, desde a implantação do Programa Escola Plural; do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação/Subsede Rede Municipal de BH — Sind-UTE BH, na busca de uma política para a EJA em Belo Horizonte, foram concretizadas.

Um marco significativo na história da EJA nas escolas municipais foi a implantação do programa Escola Plural. A I Conferência Municipal de Educação, realizada no final de 1994, com o objetivo de apresentar o Programa Escola Plural à cidade, viabilizou, nos horários noturnos, espaços de discussões acerca da EJA. As reflexões coletivas produzidas durante a I Conferência evidenciaram a necessidade de se articular uma proposta educacional para essa modalidade da educação básica.

A Escola Plural foi implantada em 1995 — 1º e 2º ciclos, o 3º ciclo foi implantado em 1996 — provocando um olhar mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Os eixos norteadores do programa

---

<sup>18</sup> As informações foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

foram objeto de discussões nas escolas e se constituíram em referências também para se repensar a prática pedagógica no interior da EJA. Nesse mesmo ano foi realizado pela SMED um Seminário de Educação de Jovens e Adultos, envolvendo representantes das escolas, que efetivou reflexões sobre as dimensões formadoras da vida adulta.

Ainda em 1995, a Secretaria Municipal de Educação aceita convite da Escola Sindical 7 de Outubro para desenvolver, em parceria com esta, uma experiência de educação de adultos: o Projeto de Educação de Trabalhadores — PET, na região do Barreiro, com o propósito de subsidiar a construção de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos trabalhadores na cidade de Belo Horizonte. Tal parceria, posteriormente, se transformou num convênio formal assinado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Escola Sindical 7 de Outubro e Instituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo - Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori.

A SMED realizou ainda parcerias com Superintendência de Desenvolvimento da Capital — SUDECAP para alfabetização dos adultos que lá trabalhavam; com a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert — AMEPPE e Fundação Carlos Chagas desenvolvendo o Curso de Educadores Infantis correspondente às séries finais do ensino fundamental. Tais experiências educativas foram desenvolvidas por professores da rede municipal.

Dentre as iniciativas efetivadas, pela Secretaria Municipal de Educação, destacam-se também: a publicação em 1996 do caderno 3 "Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática", com o objetivo de revelar práticas pedagógicas significativas vivenciadas no cotidiano da rede municipal. As experiências reveladas na publicação reafirmam a educação de jovens e adultos como tempo de aprendizagem e de formação; a realização de fóruns diversos pelo CAPE e pelas equipes de educação das administrações regionais no sentido de se pensar diretrizes para uma política de EJA; a instituição, no ano de 1998 de um documento que em seguida se transformou num caderno contendo orientações para o funcionamento do ensino noturno e da EJA. Tais orientações propunham uma organização da carga horária em ensino presencial e semipresencial e provocaram enorme efervescência nas escolas municipais.

Também publicou, em 2000, o caderno Educação de Jovens e Adultos trazendo um breve panorama da educação de jovens e adultos na rede municipal, uma reflexão sobre o momento vivenciado pela EJA nas escolas, uma discussão de aspectos para a construção de uma proposta político-pedagógica para EJA e registro de experiências de EJA de onze escolas municipais.

O poder público desenvolve também um projeto de alfabetização, cujas atividades são desenvolvidas por professoras da rede, de mães de alunos do Programa Bolsa

Escola, que atualmente, também, atende pessoas que não estão vinculadas ao Programa.

O Sind-UTE também articulou espaços de discussões que tematizavam a EJA. Na perspectiva de aprofundar as discussões e buscar a construção de uma política educacional para o ensino noturno e para a educação de jovens e adultos realizou, em 1998, um seminário aberto a todos os interessados nas questões da EJA e do ensino noturno. Iniciou um diálogo com educadores da Universidade Federal de Minas Gerais e de outras instituições envolvidas com a temática em questão. Nesse seminário, fundou-se o Núcleo Político-Pedagógico de Educação de Jovens e Adultos composto por representantes da diretoria e por trabalhadores em educação. O Núcleo passou a se reunir com frequência, debatendo questões do universo da EJA e acompanhando as discussões nacionais e municipais em torno desse campo educativo.

O Sindicato em 1999, através do Núcleo de EJA, intensifica o processo de mobilização em defesa do direito à educação das pessoas jovens e adultas que o tiveram negado, realizando reuniões em escolas, encontros nas regionais e diversos fóruns com a participação de trabalhadores em educação e de alunos da rede — pré-conferência, conferência deliberativa e pós-conferência — que suscitaram debates com pesquisadores, governo municipal, trabalhadores em educação e alunos sobre o cotidiano educativo da EJA e do ensino noturno. Esses fóruns apontaram questões desafiadoras e produziram resoluções que caminham ao encontro da elaboração de uma política para a EJA.

Posteriormente, o Núcleo de EJA realizou uma plenária — 2001— retomando as resoluções da Conferência organizada pelo Sindicato e formulando propostas para o funcionamento do ensino noturno e para a educação de jovens e adultos que, nesse mesmo ano, foram encaminhadas ao CME como subsídios à elaboração deste Parecer.

As iniciativas das escolas, da SMED e do Sind-UTE, em torno da afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade e do fazer pedagógico contribuíram para a consolidação da EJA na rede municipal de educação. São ações que se concretizaram por meio da realização de encontros, seminários, debates, conferências e produção de documentos e, principalmente, a partir da construção, por parte das escolas, de práticas educativas que incorporam elementos da condição de vida, como cidadão e trabalhador, do educando da EJA. Diversas são as experiências político-pedagógicas que, a partir da implantação do Programa Escola Plural, procuraram adequar a organização do trabalho, dos tempos e espaços às especificidades dos sujeitos educandos da EJA.

### 3.3 A trajetória da regulamentação no CME

Em novembro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao Conselho Municipal de Educação, através de ofício GSMED/CME nº 0894, de 17 de novembro de 2000, a solicitação de regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, bem como um documento contendo propostas para subsidiar a formulação das diretrizes para a EJA. Em seguida, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação remeteu ao Conselho um conjunto de propostas que apontam para a construção de uma política para a educação de jovens e adultos no município.

A plenária do Conselho atribuiu à Câmara de Política Pedagógica o encaminhamento do processo de discussão da regulamentação da educação de jovens e adultos e também apontou duas relatoras para a elaboração deste parecer.

A primeira grande discussão efetivada pela Câmara de Política Pedagógica acerca da construção das diretrizes para EJA apontou um duplo desafio para este Conselho: o de construir uma resolução representativa das vozes dos sujeitos envolvidos no campo educativo da EJA e o de fazer com que esse processo se constituísse para além das escolas, provocando, na cidade, o debate e a afirmação do direito do jovem e do adulto à educação. Nesse sentido, foram efetivadas algumas ações:

- realização de um encontro com representantes da Secretaria Municipal de Educação - SMED e com representantes do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação - Sind-UTE/Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte para detalhamento de suas propostas sobre a regulamentação da EJA;
- interlocução com escolas, articuladoras de experiências significativas de EJA;
- Conselho Debate: "Regulamentando a Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte", com o professor Leôncio José Gomes Soares, da Faculdade de Educação da UFMG, ocorrido em 19 de abril de 2001, envolvendo aproximadamente 600 pessoas, entre alunos e professores da rede municipal, professores e alunos da UEMG, professores e alunos da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG, sindicatos, associações de bairro e representante do Conselho Estadual de Educação. O debate refletiu sobre questões significativas para a EJA, tais como: concepções, público, iniciativas públicas e particulares, formação docente específica, organização escolar, papel e importância da regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no município.
- Encontro realizado em junho de 2001 com representantes de alunos e professores da EJA - pertencentes a 56 escolas municipais - com o objetivo de refletir sobre a experiência da construção do currículo, da articulação do tempo e do espaço no cotidiano das escolas. Os participantes

pontuaram questões para serem aprofundadas num conselho debate sobre a temática do referido encontro.

- Conselho Debate: "Educação de Jovens e Adultos: sujeitos e tempos, um olhar sobre o currículo", com os professores Juarez Dayrell e Inês Teixeira, da FAE - UFMG, realizado em 19 de fevereiro de 2002. O debate discutiu e suscitou questões como: os limites de se definir a EJA como modalidade de ensino, EJA e educação popular, tempos e currículo como decorrência dos sujeitos da EJA, críticas da presença do adolescente na EJA, especificidades da juventude, tempos e currículo, currículos dentro do currículo, muitos tempos dentro da escola, relação entre os tempos da escola e os tempos da vida do sujeito;
- visitas a escolas municipais, a convite destas, para informar, esclarecer e discutir questões pertinentes à regulamentação.
- reunião realizada com a professora Maria Auxiliadora Machado, membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que compareceu ao Conselho, esclarecendo dúvidas e apontando sugestões acerca do formato e conteúdo deste parecer e sobre a organização e funcionamento da EJA;
- encontro realizado em 27 de março de 2002, com a participação do professor Miguel Arroyo; de representante da Coordenação de Políticas Pedagógicas da SMED; de representante do CAPE, de representante da UMES-BH; de representante da Escola Sindical 7 de Outubro; de representante do setor de educação do MST; de, representantes da Escola Municipal Henriqueta Lisboa; de diretoras e membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Sind-UTE,; de representante do Programa Bolsa Escola; de conselheiros do CME; da Secretaria Executiva do CME. Os participantes do encontro analisaram e debateram a primeira versão do parecer, suscitando questões acerca da necessidade de não se engessar os processos pedagógicos das escolas, a dimensão do sujeito na fundamentação da estrutura da EJA, concepção de EJA, o tempo na EJA e a relação com a Escola Plural.

Tais ações trouxeram contribuições significativas para a elaboração do presente parecer, bem como a certeza de que a regulamentação não poderá enrijecer os avanços conquistados pelos processos pedagógicos das escolas em relação à EJA. Também foram fundamentais nesse processo, contribuições advindas:

- da Secretaria Municipal de Educação;
- do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação/Subsede- rede municipal de BH;
- da discussão realizada com o professor Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação, em torno de questões acerca do Parecer CEB nº 11/2000, de sua autoria, que deu a origem a Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA;
- das conversas realizadas com o professor Leôncio José Gomes Soares, da FAE/UFMG;

- das discussões realizadas com os professores Juarez Dayrell e Inês Teixeira, da FAE/UFMG, matizadas pelos sujeitos, tempos e currículo da EJA;
- da produção articulada em seminários e encontros promovidos pela SMED e regionais administrativas da PBH, pelo Sind-UTE, pela Escola Sindical 7 de Outubro e pelo Fórum Técnico de Educação de Jovens e Adultos realizado pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais;
- dos encontros do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, do III Encontro Nacional de Jovens e Adultos realizado em São Paulo em 2001;
- das discussões do Grupo de Trabalho (GT 18) sobre Educação de Jovens e Adultos na 24ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu;
- da colaboração significativa da Secretaria Executiva do CME, que não só viabilizou concretamente a elaboração deste parecer, como também, na pessoa de Corina Moreira, cuja experiência profissional e interesse pela EJA, ajudaram muito no processo da construção das diretrizes.

Também subsidiou a construção deste Parecer a análise de toda a legislação pertinente à EJA, inclusive as regulamentações efetuadas por outros conselhos, um estudo de bibliografia disponível sobre essa temática e experiências de educação popular.

O processo de discussão da regulamentação da EJA envolveu, principalmente, os trabalhadores em educação de EJA das escolas municipais e os alunos dessas escolas e representantes dos gestores da educação no município. Questões relacionadas à concepção, estruturação e organização, financiamento, currículo, tempo e espaço, perfil do educando, alfabetização, processos pedagógicos e formação docente perpassaram a construção dessas diretrizes. Várias foram as convergências, muitas foram as polêmicas. O saldo é muito positivo e aponta que a regulamentação é apenas o início de um processo de articulação, por todos esses atores, de uma política de educação de jovens e adultos para a cidade de Belo Horizonte.

No início deste ano a Câmara de Política Pedagógica/CME criou uma comissão de trabalho, composta, além das duas relatoras, por mais três conselheiros — Rosália Diogo, Joaquim Calixto e Júlio Matos — para aprofundar discussões acerca da regulamentação e propor respectivos encaminhamentos.

#### **4. O direito à educação**

A articulação e ascensão dos movimentos sociais na década de 80 impuseram aos sucessivos governos que se seguiram o reconhecimento da EJA como um direito social. A concretização do direito, prescrito constitucionalmente, de escolarização básica para todos, independentemente da faixa etária, é o objetivo maior de todos os que se mobilizam pela educação nesse país; é a intenção maior dos que se envolveram na construção dessa regulamentação.

A luta pela inclusão, no texto constitucional, da extensão da educação básica aos jovens e adultos, assume hoje outros contornos. A efetivação dos direitos educacionais, na prática das relações sociais, "continua sendo uma questão eminentemente política", significa um "dos desdobramentos da luta mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania" (BEISIEGEL, 1997).

#### 4.1 O direito à educação no contexto da legislação vigente

O marco legal vigente no país, a Constituição Federal brasileira, artigo 205, afirma como princípio "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse princípio é posteriormente reafirmado no art. 2º da Lei Diretrizes e Bases da Educação — LDB, Lei nº 9394/96 - e abrange o educando sem qualquer limitação. Portanto, o referido princípio aplica-se, sem restrições, também à Educação de Jovens e Adultos. A legislação postula, assim, o compromisso e comprometimento do Estado com a educação, como direito e dever.

O art. 208 da Constituição Federal assegura, a todos, o direito universal à educação fundamental, na medida em que amplia a garantia de ensino fundamental e gratuito aos que a ela não tiveram acesso. O artigo reitera o direito à educação básica para todos destacando o ensino fundamental obrigatório:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A redação original do art. 208 da Constituição previa, inclusive, fonte de recurso para o cumprimento dessa obrigação. Entretanto, a emenda constitucional 14/96 suprime a identificação da fonte de recursos e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério — FUNDEF — que deixa de fora do seu cálculo, a EJA. Porém, a natureza pública e subjetiva do direito à educação permanece "plena para todos os jovens, adultos e idosos que queiram se valer dele"<sup>19</sup>.

O art. 5º da LDB ratifica o direito público subjetivo e explicita no § 3º que qualquer cidadão tem "legitimidade para peticionar o Poder Judiciário" exigindo o cumprimento legal desse direito.

---

<sup>19</sup> O professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CEB nº 11/2000, ressalta que, "Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória".

O § 1º desse mesmo artigo estabelece competências para os Estados e os Municípios, num regime de colaboração, e sob a assistência da União. Entre elas destacam-se:

- I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública.

Em Belo Horizonte, não há informações estatísticas acerca da demanda pela educação de jovens e adultos na cidade. A demanda pode ser constatada de formas diversas: por manifestação da própria comunidade, quando esta exige do poder público cursos de educação de adultos, ou vagas nas escolas; através de programas do próprio poder público, como por exemplo o Programa Bolsa Escola, que constata a demanda ao cadastrar as famílias a serem atendidas pelo Programa.

Ainda no art. 5º § 5º tem-se:

Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

A efetividade do referido artigo implica na obrigação da existência de uma política educacional para a EJA que assegure a universalização do acesso da população, pelo menos, ao ensino fundamental.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 1990, em consonância com a Constituição Federal, ressalta, em seu art. 157, a educação como direito de todos e dever do poder público e da sociedade. O inciso I do § 1º assinala o dever do município com o ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, "inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

O Capítulo II da LDB — Da Educação Básica —, traz uma seção — Seção V — intitulada: Da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, a Legislação educacional em vigor no país, incorpora a EJA como modalidade da Educação Básica, detentora de características próprias, destinando a esta dois artigos: 37º e 38º. O art. 37º institui que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Este artigo, ao definir o destino da EJA, expressa o reconhecimento da existência de uma parcela da população excluída do direito à educação, propondo a restituição

desse direito a todos aqueles que o tiveram negado. O § 1º do referido artigo responsabiliza os sistemas de ensino por assegurarem a gratuidade de oportunidades educacionais apropriadas, considerando a especificidade do público da EJA, ou seja, reconhecendo-se o contexto vivenciado pelo educando, respeitando suas expectativas, valorizando os conhecimentos e experiências acumulados, democratizando oportunidades formativas aos jovens e adultos trabalhadores. Logo, o artigo confirma a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino com a EJA.

O § 2º do mesmo artigo efetiva a responsabilidade do poder público em viabilizar e estimular "o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si". Chama o poder público a assumir, com ações concretas, a sua responsabilidade em integrar o trabalhador à escola e define que os estabelecimentos oficiais de ensino são obrigados a ofertar, gratuitamente, cursos de EJA. Cursos esses presenciais, reconhecidos e credenciados, com estrutura e funcionamento a serem regulados, na situação em questão, por este Parecer.

Reitera-se que o direito à educação básica é indisponível, isso é, não pode ser objeto de renúncia pelo sujeito; é também um dever indisponível do Estado, que não pode deixar de ser atendido<sup>20</sup>. Entretanto, estatísticas apontam que o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade atingem em cheio a população trabalhadora com a qual foram firmados, por administrações municipais, compromissos políticos de atendimento às suas demandas, principalmente no que diz respeito à educação. Nessa perspectiva, o poder público tem o dever de assegurar o direito à educação básica aos jovens e adultos, sujeitos desse direito.

#### **4.2 Os exames supletivos**

O art. 38º versa sobre a manutenção de cursos e exames supletivos habilitando o educando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Na LDB atual, percebe-se um deslocamento da idéia de ensino supletivo (presente na 5692/71) para exame supletivo com vistas à certificação. Entretanto, os cursos preparatórios para esses exames, em sua maioria pertencentes à rede privada, permanecem. E ainda, na prática, há uma identificação cada vez maior entre essa formulação e os mecanismos de aceleração. Alguns governos municipais utilizam tal artifício para receber verbas do FUNDEF. Para isso convertem os cursos supletivos em programas regulares de aceleração de estudos.<sup>21</sup>

A regulamentação de exames supletivos não é objeto deste Parecer, na medida em que a concepção de educação supletiva consolida uma perspectiva compensatória de educação que a luta pelo direito à educação de pessoas jovens e adultas tem

---

<sup>20</sup> HADDAD e DI PIERO, s.d..

<sup>21</sup>DI PIERO, JOÍA e RIBEIRO, Vera Masagão, s.d.

buscado superar. A não instituição de exames supletivos na Rede Municipal de Ensino fundamenta-se, ainda, na perspectiva de que a efetivação da educação de jovens e adultos, nas escolas municipais, se realizará de forma inteiramente presencial - forma histórica da oferta da EJA na educação municipal - e de que a certificação será feita pelas próprias escolas.

#### **4.3 O papel do poder público municipal e o direito à educação**

A inserção orgânica da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino remete à possibilidade de se repensar a escola destinada aos setores populares e de se reconstituir a identidade da EJA na rede municipal. A necessidade de se elaborar uma política pública de caráter sistêmico, com vistas à educação continuada, descarta a possibilidade de se articular campanhas de alfabetização na cidade.

Historicamente, no país, as campanhas de alfabetização têm se caracterizado como respostas emergenciais para uma questão cuja solução se vincula a mudanças econômicas, sociais e educacionais. Ainda que o problema exija urgência e consistência no seu encaminhamento pela administração municipal, o caráter emergencial das campanhas pode corroborar com a precariedade material e pedagógica das condições de realização da educação de jovens e adultos. Além disso, a natureza massiva das campanhas de alfabetização impõe ritmo e formato únicos, desconhecendo as diferenças regionais e a diversidade cultural dos sujeitos a quem elas se destinam<sup>22</sup>. Os vocábulos erradicar/erradicação são freqüentemente associadas a um mal (pestes, doenças graves, epidemias). O analfabetismo é um problema social e não de saúde pública.

Dados da SMED (1999) revelam a ampliação do atendimento da demanda da educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Belo Horizonte, da década de 90 para cá. É considerável o número de escolas municipais que hoje possibilitam o acesso de trabalhadores à educação. Entretanto, é papel da administração municipal de Belo Horizonte radicalizar esse atendimento, convocando a população jovem e adulta analfabeta ou que não concluiu a educação básica ao exercício do direito à educação, criando oportunidades concretas de inclusão desses sujeitos no sistema municipal de ensino.

Ao poder público municipal cabe ainda adotar iniciativas que visem diminuir a distância entre esses sujeitos e a escola, criar espaços mediadores e definir estratégias que induzam sua inserção na escola e favoreçam o reconhecimento e a efetivação do direito à educação.

---

<sup>22</sup> RELATÓRIO-SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2000.

## **5 Organização e funcionamento da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte**

As diretrizes para a regulamentação da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte, objeto deste Parecer, têm ainda como referencial político-pedagógico a política educacional do município - o Programa Escola Plural.

A resolução 01, de 05 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no país, é outra referência importante considerada neste Parecer. O art. 1º da Resolução destaca o "caráter próprio" da EJA. A escola inclusiva das identidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos pressupõe novas relações de gestão dos tempos e espaços. Pressupõe considerar a singularidade do mundo desses sujeitos. Sendo assim, a estrutura, organização e funcionamento, os processos pedagógicos do ensino fundamental e médio articulados para crianças e adolescentes não são adequados a EJA.

Nessa perspectiva, a estrutura escolar deve ter sua lógica reordenada para que a escola se disponibilize a ser um espaço educativo para os jovens e para os adultos e, mais importante, com esses. Uma escola em que os trabalhadores, professores e alunos se vejam como sujeitos dos processos educativos desencadeados no interior do espaço escolar, percebido como parte do processo educativo mais amplo que constitui a vivência humana.

### **5.1 Os tempos na EJA**

As experiências humanas são construídas através do tempo<sup>23</sup>. Nesse contexto, estão as experiências educativas escolares movimentadas por sujeitos diversos. A noção de tempo na Educação de Jovens e Adultos passa pela reflexão em torno do tempo como continuidade no presente e no futuro, e não como reposição do passado; articula-se também ao fato de que os sujeitos da EJA vivenciaram, ao longo de suas vidas, outros tempos de aprendizagens, que não o escolar.

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola.

Considerar, portanto, a condição de trabalhador do educando da EJA é imprescindível para se configurar o tempo escolar. A flexibilidade dos processos educativos é o imperativo que se apresenta aos projetos pedagógicos das escolas.

---

<sup>23</sup> MELLUCCI, 1997, p. 5-14.

Assim, as temporalidades escolares na EJA — horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado a frequência... — e a organização do trabalho, não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos.

Sendo assim, a organização do tempo escolar na EJA terá como referência a sua definição em horas. Isso significa que não há qualquer vinculação desse tempo a dias letivos ou ao tempo definido na legislação para o ensino “regular” comum, fundamental e médio. As temporalidades escolares é que devem estar adaptadas às temporalidades dos sujeitos e não o contrário.

A carga horária de referência, isto é, o total de horas para a duração do curso da educação básica de jovens e adultos, correspondente ao ensino fundamental e ao ensino médio, nas escolas municipais, deverá ser definida por cada escola em sua proposta pedagógica para EJA.

Cada escola, portanto, terá autonomia de, ao construir sua proposta pedagógica para a EJA, tendo em vista a definição dos sujeitos articulada neste Parecer, instituir o total de horas para a duração do curso que irá ofertar.

Reitera-se que, a escola deverá assegurar o direito dos alunos da EJA de participarem da construção da proposta pedagógica para EJA.

Uma vez definida a carga horária total, a escola poderá optar, também, por instituir em sua proposta pedagógica um tempo mínimo, em horas, para a permanência do aluno na EJA.

Reitera-se que a regulamentação do tempo para o ensino médio diz respeito àquelas escolas que já possuem essa modalidade de ensino com perspectivas a EJA.

Enfatiza-se que a totalidade da carga horária é uma referência para a organização da proposta pedagógica de cada unidade escolar. Independentemente do cumprimento integral da carga horária total prevista pela proposta pedagógica da escola, o aluno terá o direito de concluir e ser certificado em um tempo menor do que o firmado para a duração da EJA no ensino fundamental e médio. Isso é, a conclusão e a certificação do aluno na EJA podem se dar num tempo inferior ao firmado pela proposta pedagógica, desde que observados os critérios descritos a seguir.

## **5.2 Certificação**

A certificação do aluno na Educação de Jovens e Adultos pode se dar em qualquer época do ano, ou seja, não está vinculada à semestralidade ou anuidade. Pode, por exemplo, ocorrer em abril, em setembro, e assim por diante, independentemente do cumprimento da totalidade da carga horária determinada, como referência.

Para isso, a escola deverá levar em conta a articulação de diferentes fatores, tais como:

- o aluno jovem e o adulto possui um universo de formação e letramento muito mais amplo do que o de uma criança. Sua experiência de vida, os conhecimentos e saberes adquiridos em diversos espaços de formação, a ressignificação e a qualificação do tempo contribuem para sua formação escolar;
- as possibilidades, as necessidades (sejam ligadas ao mundo do trabalho ou a outra circunstância) e os ritmos de cada aluno;
- a proposta pedagógica e os processos pedagógicos construídos e desenvolvidos pela escola;
- a avaliação processual, conforme concepção do programa Escola Plural, referenciada nos processos formadores dos sujeitos da educação de jovens e adultos;
- a escola estará certificando a terminalidade pelo aluno da EJA do ensino fundamental ou do ensino médio, portanto, não é necessário que se defina um tempo mínimo para a certificação. O aluno receberá um certificado ou documento de conclusão do ensino fundamental ou médio.

### 5.3 Tempo diário

As unidades escolares devem organizar a carga horária na EJA considerando:

- o direito do aluno a uma formação contínua e ininterrupta, portanto, sem reprovações ou retenções;
- as especificidades dos sujeitos educandos da Educação de Jovens e Adultos;
- a ruptura com a lógica temporal da seriação, constituindo tempos mais amplos e contínuos de formação;
- a oferta ao aluno da EJA em três horas diárias de referência para ação educativa, observando-se que o aluno pode estar ou não vivenciando as três horas oferecidas, sem prejuízo de sua formação. Considerar-se-á o tempo que o educando da EJA tem disponível para a sua formação educativa na escola. Se ele, por exemplo, pode assistir a apenas uma hora de aula por dia, essa é a sua disponibilidade e ele não poderá ser penalizado por isso. Se ele pode chegar à escola somente, por exemplo, duas horas após o início das aulas, o seu direito em participar da aula, naquele dia, tem que ser assegurado;
- a EJA poderá ser efetivada pelas escolas também no tempo diurno;
- a escola poderá optar por um tempo coletivo, correspondente a pelo menos um dia por semana, para a formação, avaliação do trabalho, planejamento etc dos trabalhadores em educação daquela escola envolvidos com a EJA, sem a presença dos alunos na escola.

Nesses momentos e em outros, os alunos, caso assim o desejem, poderão estar organizando a utilização do espaço da escola para questões de interesse deles.

#### 5.4 Tratamento dado à frequência

Diante das problematizações levantadas até aqui, verifica-se que a rigidez da organização escolar no tratamento dado à frequência tem inviabilizado a concretização do direito à educação na EJA. Parcela significativa dos sujeitos abandona a escola sem concluir o ensino fundamental. Portanto, a organização dos tempos, dos espaços e do trabalho tem que ser articulada para atender às especificidades dos jovens e adultos que procuram a escola. A escola tem que estar atenta às demandas expressas nos problemas concretos vivenciados pelo aluno no seu cotidiano. Na maioria das vezes, as faltas ocorrem em função de interdições sociais que dificultam a presença e até mesmo a permanência do aluno na escola.<sup>24</sup>

A frequência pode e deve ser registrada, não para quantificar simplesmente presenças e faltas, mas para se acompanhar o percurso, avaliar o fluxo na escola e, a partir disso, possibilitar no processo educativo, uma atitude investigativa em relação aos motivos que levam esse sujeito a se afastar ou a se ausentar da vida escolar, das implicações que esse afastamento tem em sua vida, do significado da escola para ele. A apuração da frequência possibilita também que a unidade escolar redimensione o tempo e a organização de seu trabalho para melhor acolher as possibilidades educativas do aluno. A apuração da frequência não possui, portanto, um caráter punitivo. Os motivos, tanto da presença quanto da ausência na rotina escolar são muito significativos e podem acrescentar novos elementos ao processo pedagógico desencadeado. Também poderia suscitar ações da escola e do poder público para facilitar a permanência do aluno na escola.

As formas de ausência do sujeito da EJA à escola variam. Alguns se ausentam esporadicamente, outros por tempos mais longos, e ainda há os que não retornam mais. No caso de afastamentos mais longos, a escola poderá instituir um instrumento a que o aluno possa recorrer para descrever a sua situação de afastamento.<sup>25</sup> Algumas escolas municipais já utilizam instrumentos semelhantes com esta finalidade.

---

<sup>24</sup> Em relação à frequência, a experiência do Projeto Educação de Trabalhadores/ Escola Municipal União Comunitária/ Escola Sindical 7 de Outubro. tem muito a contribuir — “As idas e vindas, as faltas, os afastamentos temporários e indefinidos, sejam por quais motivos forem — viagens, tratamento de saúde, revezamento de turnos de trabalho, férias trabalhistas, cuidar de filho doente, não ter com quem deixar o filho etc — não caracterizam abandono. O risco de perder a vaga na escola inexistente, a não ser em caso de desistência formal. O aluno sempre volta à escola e sabe que pode voltar. O ensino-aprendizagem não é um processo particular da escola. A formação humana continua em outros âmbitos sociais (trabalho, família, igreja, associações de bairro, sindicatos etc). Nos tempos de ausência da escola, o trabalhador permanece sujeito de sua aprendizagem. A escola, então, constitui-se num espaço em que cada um amplia suas possibilidades formativas, em que a liberdade e autonomia implicam responsabilidade”. (Projeto de Educação de Trabalhadores., 2000).

<sup>25</sup> A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte propõe, no tratamento à frequência, uma

No caso do aluno que está na EJA e possui idade inferior a 18 anos, observa-se que a escola deverá proceder em relação à frequência, considerando o estabelecido no "Projeto BH na Escola – Registro de Frequência Escolar", que foi instituído através da Resolução conjunta nº 001/14-03-2000, assinada pela Procuradoria Geral de Justiça, pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Belo Horizonte e por representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ressalta-se, entretanto, que a apuração da frequência deste aluno, por estar na EJA, não se vincula ao percentual de frequência, firmado para o ensino fundamental "regular".

### **5.5 Matrícula**

A matrícula não constitui apenas um registro formal do ingresso do aluno na escola e também não está desvinculada da proposta pedagógica da escola, para a EJA. Ela é um elemento importante no processo de concretização do direito à educação básica dos sujeitos da EJA. Além de assegurar a vaga, poderá fornecer informações precisas e imediatas à percepção do coletivo docente, das identidades dos educandos. Ela é um componente na lógica flexível e inclusiva que ordena a organização e o funcionamento da escola para os sujeitos da EJA. Nessa perspectiva, as matrículas deverão estar sempre abertas, podendo ocorrer durante o ano todo. Dessa forma, a instituição escolar estará se adaptando à vida dos alunos e o movimento de estudantes que entram e saem, chegam e voltam não será vivido como uma ruptura no processo de aprendizagem.

### **6 Conhecimentos, saberes...**

A dimensão curricular da estrutura escolar vem adquirindo valor significativo na construção das relações pedagógicas: conteúdos, avaliações, processos de decisão, formação profissional. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, expressa aqui em sua dimensão de direito à formação continuada ao longo da vida e de concretização do direito à educação sem restrição etária, as discussões curriculares devem ser matizadas não somente pelas questões gerais que as orientam, mas, sobretudo, fundamentando-se nas especificidades que caracterizam a formação da juventude e da adultez e do papel da escolarização nessa formação.

A resolução CEB nº 1 /2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Art. 5º, remete ao Sistema de Ensino a possibilidade de estabelecer orientações próprias sobre os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico da EJA que estão expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais. Contudo, a função orientadora do Sistema de Ensino fica condicionada à observância dos princípios,

---

categoria denominada de afastamento temporário. Sugere a criação de um mecanismo de formalização, pelo aluno, desses afastamentos junto à secretaria da escola.

dos objetivos e das diretrizes curriculares tais como formuladas nos pareceres CEB nº 11/00, CEB nº 15/98, CEB nº 4/98 e nas suas respectivas resoluções.

O Parecer CEB nº 11/00 traz importante referência à recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio para a EJA:

Suas experiências de vida se qualificam como componentes significativos da organização dos projetos pedagógicos inclusive pelo reconhecimento da valorização da experiência extra-escolar (art 3, X, LDB). Tal recontextualização ganha com a flexibilidade posta no art.23 da LDB cujo teor destaca **a forma diversa que poderá ter a organização escolar tendo como critério a base idade** (grifo das relatoras).

A especificidade da EJA implica novas possibilidades de organização escolar, bem como amplia a responsabilidade do Sistema de Ensino na formulação de orientações que, observando as exigências legais, acolhe as propostas de currículo gestadas e desenvolvidas nas escolas da rede municipal e, ainda, aqueles processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e artísticas.

A EJA incorpora a idéia de direito à educação básica, sem interrupção, na perspectiva de romper com a concepção que fragmenta o tempo de formação e o tempo de trabalho. Todos os tempos da vida são também tempos do educando. Os sujeitos são jovens e adultos que têm histórias, identidades, vivências, trajetórias cognitivas, emocionais, sociais, culturais... específicas desses sujeitos. A visão do currículo enquanto conjunto de conteúdos programáticos em relação às disciplinas e séries escolares, ainda muito presente no contexto da escola, silencia experiências sociais e educativas vivenciadas pelo educando podendo inviabilizar a construção sociocultural no interior das escolas e em outros espaços educativos.

A qualificação dos educandos de EJA como sujeitos "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria" tem levado a um viés de entendimento e de tratamento do público de EJA como sujeitos que, sendo o apanágio da falta — da carência —, devem ser adaptados às estruturas escolares feitas para a infância e adolescência. Aponta-se para a necessidade da valorização dos tempos de vida dos educandos como tempos de aprendizagem, abrindo a possibilidade de consolidação de uma concepção de educação que reconheça a pluralidade de processos, tempos e espaços formadores e rompa com a idéia de que os conhecimentos, saberes e pedagogias construídos na escola sejam os únicos legítimos, definidores da cidadania, da cultura etc. Assim, para além das dimensões escolares ratificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, está posto o diálogo com os saberes acumulados nas experiências

de educação de adultos desenvolvidas em processos não formais de educação no Brasil.

A escola é um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais, porém não é o único. A pluralidade de processos, de tempos e espaços formadores, deve ser reconhecida. Assim, como reconhecer a experiência, as vivências, os projetos pedagógicos desenvolvidos em espaços fora da escola? Como incorporar à rigidez das etapas da Educação Básica, num esforço de "re-leitura" dos momentos fundamentais da infância, da adolescência da mocidade, as experiências dos jovens? dos adultos? Como trazer e acolher as leituras de mundo dos jovens e adultos? Essas são questões que poderão nortear a discussão das propostas pedagógicas de EJA nas escolas municipais.

Dos gestores da educação esperam-se estratégias e ações políticas que favoreçam as condições para que os sujeitos desse processo, jovens e adultos, possam ser tratados numa visão totalizante, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...(ARROYO: 2001). Enfatiza-se também, que não existe um modelo único ou hegemônico de estrutura de curso de educação de jovens e adultos e sim, posturas metodológicas inclusivas das identidades dos sujeitos, inclusivas de vivências humanas.

### **6.1 Implicações curriculares na construção da identidade da EJA**

A Educação de jovens e adultos no país tem uma história já construída. Por um lado, essa história denuncia a marginalidade da EJA no contexto educacional do país, por outro, expressa relações estabelecidas entre o fazer pedagógico e o fazer político, suscitando de forma positiva o ideário da educação popular de conscientização e participação política dos cidadãos. O movimento de construção da identidade da educação de jovens e adultos procura incorporar o legado dessa história já construída.

A luta por uma identidade da EJA impõe o reconhecimento da escola como um lugar de práticas educativas em que os jovens e os adultos educandos e educadores são sujeitos culturais e sociais que estabelecem relações e partilham saberes. Sendo assim, as elaborações curriculares, aliadas à formação docente, também possuem um papel na construção da identidade da EJA. Elas expressam tempos de socialização, de cultura, de aprendizagens; expressam idéias, valores, vivência coletiva de saberes, identidades e diversidades; expressam a fruição da vida.

As discussões em torno do currículo têm ocupado espaços e tempos importantes do cotidiano escolar da educação de jovens e adultos e das pautas de estudos e pesquisas de educadores. Essas discussões são marcadas por movimentos em torno de um estatuto próprio para a EJA e trazem para o cenário desse campo educativo a demanda pelo reconhecimento da especificidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos, sujeitos que vivem em situação de exclusão social, que são

portadores de uma situação de classe e, que, portanto, vivem no limite da sobrevivência. A EJA apresenta-se como uma prática política de superação da desigualdade social, de participação de seus sujeitos na vida social incluindo o envolvimento destes na luta pela afirmação de seus próprios direitos. Portanto ela possui uma dimensão política e traz em si as heranças da educação popular.

As necessidades de aprendizagem do jovem e do adulto têm como centralidade as características da vida jovem e da vida adulta e a participação do educando na sociedade na condição de trabalhador. Essas aprendizagens também são elementos da construção da identidade da EJA. Um chamado ao educando para que assuma a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social é imperativo na vivência escolar.

Ressalta-se, entretanto, que as expectativas dos educandos em relação à funcionalidade das aprendizagens — a exigência que os cursos de EJA se articulem para atenderem questões emergenciais do cotidiano — ainda estão presentes no universo escolar e podem ser inibidoras das oportunidades do educando dedicar-se à construção do seu próprio conhecimento.

Outro elemento importante na construção da identidade da EJA se refere à consideração da especificidade do modo de aprender do jovem e do adulto. Tal peculiaridade foi engendrada ao longo da vida desse sujeito que é portador de um saber construído na sua inserção no mundo do trabalho e na participação no seu espaço social. Ele possui uma leitura de mundo e está em condições de produzir conhecimentos como outras pessoas jovens e adultas de mesma idade. Incorporar saberes dos quais esse sujeito é portador às aprendizagens escolares constitui um grande desafio ao ser e fazer pedagógico.

À ação educativa na EJA está posta a tarefa de interpretar a luta de seus sujeitos pela sobrevivência. A realidade vivida por estes, questiona valores, questiona velhos saberes; traz novas questões, novos temas, novos saberes a serem refletidos no processo educativo. Nessa perspectiva Martins (2000) declara que:

Só pode desejar o impossível aquele para quem a vida cotidiana se tornou insuportável, justamente porque essa vida já não pode ser manipulada [...] é no instante dessas rupturas do cotidiano, nos instantes de inviabilidade da reprodução, que se instaura o momento da invenção, da ousadia, do atrevimento, da transgressão. E aí a desordem é outra, como é outra a criação. Já não se trata de remendar as fraturas do mundo da vida, para recriá-lo. Mas de dar voz ao silêncio, de dar vida à história.

Os processos de exclusão têm se intensificado, novas formas de ação são exigidas pelos excluídos. A declaração de Martins é ilustrativa da necessidade de um olhar

mais apurado da educação, sobretudo da EJA, sobre os processos constitutivos das situações de exclusão. Situações essas, de fato imponderáveis, mas não irremediáveis.

## 7 Avaliação

A avaliação expressa uma concepção de educação, de educador, de homem, de mundo e de sociedade e, portanto, deve-se indagar a quem ela beneficia, a quem interessa, e qual forma de educação privilegia.

O compromisso da EJA com a formação de um cidadão crítico e comprometido com as mudanças societárias impõe uma relação de novo tipo, que resgate para a educação e para a escola o seu lugar de acolhimento das gerações para a vida, para a história, para a cultura, para a civilidade, para aprender a ser produtivo, para aprender exigir a efetivação de direitos.

Na educação de jovens e adultos, a avaliação deve ser entendida como um processo de formação, contínuo, coletivo, sistemático e flexível, que ocorre ao longo do processo educativo com a participação efetiva dos educandos. Ela é parte do processo de aprendizagem e determina a direção do trabalho a ser realizado; permite aos sujeitos, educadores e educandos, a análise da trajetória da vida escolar e a identificação dos pontos que demandam atenção especial.

A ação avaliativa na EJA deverá se dar em consonância com os eixos norteadores do programa Escola Plural; deverá refletir os aspectos relacionados ao conhecimento e também àqueles relacionados ao processo de construção desse conhecimento, sendo assim deverá vislumbrar aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

A síntese do processo de avaliação deverá se pautar na dimensão formativa, a partir da compreensão da singularidade do sujeito jovem e adulto e da sondagem contínua da totalidade do ser social, na perspectiva de avaliar a realidade, os tempos de aprendizagem, a relação com os ciclos de vida e a ressignificação desses saberes e aprendizagens no contexto da educação escolar. Portanto, a avaliação tem que ser empreendida no contexto das relações sociais, das demandas e requisições do mundo do trabalho, das respostas que vêm da sociedade civil e dos movimentos sociais, sindicais e populares.

A dicotomia aprovação/reprovação não encontra sentido no processo de educação cujo princípio básico e articulador da formação dos jovens e dos adultos se ancora no desafio de trazer para a escola a sua função mediadora entre existência dos educandos e suas trajetórias na vida, valorizando todos os processos de aprendizagem, que não se restringem aos limites do instituído na própria escola.

É preciso entender que avaliar não é uma construção cujo destino é uma pasta de arquivo ou um registro escolar. É um processo que tem como objeto a reflexão dos movimentos educativos efetuados, em que o aluno avalia a si próprio e a experiência pedagógica vivenciada e é avaliado pelos educadores, que também, avaliam a sua prática pedagógica. Nesse processo também se avalia o projeto pedagógico da escola para a EJA.

Os procedimentos, os recursos e os instrumentos avaliativos utilizados devem atender à diversidade dos alunos, respeitando as diferentes formas de expressão de aprendizagem dos indivíduos. Cabe à comunidade escolar a contínua vigilância e cuidado na utilização de tais instrumentos, como recursos de demonstração por parte do aluno do que ele sabe, bem como da verificação por parte do professor do quanto o aluno sabe, para evitar os equívocos ainda presentes nos procedimentos de avaliação. Há que se buscar novas mediações entre o processo de aprendizagem e o seu significado social.

O ato avaliativo é um ato de reflexão, descrição, problematização e síntese no qual o educando deverá ser estimulado a opinar sobre os saberes conquistados e os conhecimentos elaborados. É um processo que educando e educador aprendem sobre si mesmos e deve levar à consciência para uma ação- reflexão- ação.

## **8 A formação do educador da EJA**

Historicamente, a educação de jovens e adultos é vista como uma modalidade de ensino que não requer de seus educadores nenhuma qualificação para o exercício pedagógico, ou seja, qualquer pessoa que tenha domínio da leitura e da escrita está apta para ministrar o ensino na EJA. Também está impregnada a idéia de que, "qualquer professor é automaticamente professor de adolescentes de EJA, jovens e adultos" (GUIDELLI, 1996: 126), descartando-se, portanto, a construção de um perfil específico para este profissional.

Reitera-se, que o exercício da docência na educação de jovens e adultos será realizado nas escolas municipais por professores devidamente concursados na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com formação em nível superior, licenciatura de graduação plena, sendo admitida como formação mínima a modalidade normal de nível médio, conforme disposto nos artigos 62 e 87, parágrafo 4º da Lei 9394/96 e artigo 17 da Resolução nº 01/00 do CNE.

A assimilação da educação de jovens e adultos como uma iniciativa filantrópica, assistencialista e voluntária é uma marca sólida. Tal marca sustenta, como diz RIBEIRO (1999), "representações que infantilizam" os sujeitos educandos. Essas representações estão ainda presentes no imaginário dos professores e dos alunos e também em políticas governamentais que reproduzem a concepção assistencialista dessa modalidade educativa, haja vista, a implementação pelo governo federal do programa de Alfabetização Solidária.

Pesquisas acadêmicas realizadas no país sobre educação de Jovens e adultos, no período compreendido entre 1986 e 1996 (HADDAD: 1998), revelam a necessidade de uma formação específica dos educadores da EJA e constataam a precariedade do trabalho educativo quando esta formação não ocorre. As pesquisas apontam ainda que, em geral, quando a formação se efetiva, ela é insuficiente e inadequada às demandas dos sujeitos dessa modalidade de educação. Também nos fóruns articulados pelo CME, para a construção deste parecer, a formação foi objeto de preocupação dos educadores e dos alunos.

### 8.1 Alguns eixos orientadores

A educação de jovens e adultos está se constituindo como campo pedagógico e a formação docente se apresenta como parte dessa constituição<sup>26</sup>. Sendo assim, é fundamental um conhecimento mais reflexivo e sistematizado tanto teórico quanto da realidade do sujeito da EJA. O professor precisa ser incentivado a produzir investigação e análise de sua prática com vistas a ampliar suas concepções, buscando elementos teóricos que sustentem a sua ação pedagógica; superando práticas educativas que reproduzem justificativas para as desigualdades sociais; transformando o ato educativo em criador de alternativas; assumindo as especificidades da EJA, percebendo-se enquanto um profissional que atua numa modalidade educativa diferenciada. Conseqüentemente, há que se pensar a formação docente para EJA de forma continuada.

É preciso aprofundar a consciência de que a formação docente, de caráter permanente é um direito público, portanto, um direito fundamental do profissional docente e dever do poder público. Nessa perspectiva, a formação continuada dos educadores das escolas municipais, em atuação ou para atuar na educação de jovens e adultos, consideradas as especificidades de seus sujeitos, é prioridade para que os profissionais possam dar conta da pluralidade exigida pela formação dos educandos jovens e adultos. A Constituinte Escolar ressalta que a formação do profissional da educação,

É direito de todo trabalhador em educação a formação continuada e em serviço nas suas mais diversas dimensões (cultural, política, científica, pedagógica, etc), para que o profissional se instrumentalize, com o fim de responder aos desafios da contemporaneidade.

A formação deve ser em serviço e continuada, compreendida como um processo de reflexão crítica sobre a prática educativa, considerando o profissional como sujeito e propiciando condições para diferentes vivências sócio culturais.

---

<sup>26</sup> RIBEIRO, 1999.

A política de formação dos profissionais deve ser construída de forma coletiva, democrática e participativa.

Respeito à diversidade cultural do professor na organização de sua formação.

Formação processual, contínua e sistêmica, garantida pelo poder público ou entidade mantenedora.

Formação continuada, com liberação remunerada e substituição.

Reconhecimento e potencialização dos diferentes tempos e espaços de formação da escola.

A formação em serviço e continuada é um direito e deve ser garantida a todos os profissionais da RME/BH e das instituições de Educação Infantil.

A formação deve ser continuada, com ênfase no espaço da própria escola, em articulação com as diversas instâncias da rede e universidades.

Capacitação continuada e em serviço, proporcionada pela escola, outros órgãos de gestão e entidades. (CARTA DE PRINCÍPIOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE: 2001).

A velha prática de planejar a capacitação dos profissionais da educação para que estes executem planos de reformas pedagógicas, para que assegurem a efetivação de um conjunto de normas ou de orientações pedagógicas, não é mais admitida. O reconhecimento da formação docente como um direito público impõe a participação destes na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação, portanto não é possível conceber a formação dos educadores da EJA como algo à margem dos processos da escola, das inquietações que interferem no trabalho e na vida dos educadores. Não é um processo a ser imposto aos educadores, mas construído com estes.

Pensar um projeto de formação continuada para os educadores da educação de jovens e adultos pressupõe a direção e sentido políticos sustentados na concepção de sujeito, articulados à concepção de educação aqui construída. Pressupõe pensar nos educadores também como sujeitos nos processos educativos construídos na escola.

## **8.2 Processo de formação permanente**

Os educadores são sujeitos da construção de seu conhecimento, sua experiência concreta de trabalho e de vida apresenta-se como ponto de partida na articulação de uma política de formação, entretanto a valorização apenas da reflexão sobre a prática e da troca de experiências como processo permanente de formação dos professores poderia comprometer a qualidade dessa formação. Outros elementos devem receber igual valorização numa política de formação docente.

A história de inserção dos trabalhadores em educação no movimento social e político, no movimento de transgressões e inovações pedagógicas; a participação destes em outros espaços educativos são formadoras desses trabalhadores.

Uma interlocução no processo formativo com a base teórica sustentada na história de lutas da educação popular no Brasil, que traz no seu escopo a concepção da "educação como um direito humano" e reconhece "a cultura como matriz da educação" (ARROYO, 2001) se apresenta como necessária.

Outra dimensão educativa a ser contemplada nos processos formativos dos educadores é a organização coletiva do trabalho docente. As escolas municipais vêm acumulando experiências na construção de uma organização mais coletiva do trabalho docente. Na educação de jovens e adultos, os educadores constituem-se, no cotidiano escolar, enquanto pertencentes ao coletivo da EJA. É comum no interior das escolas se falar em grupo dos professores da EJA, mesmo quando há professores trabalhando com essa modalidade no diurno, estes pertencem e articulam-se no grupo de educadores da EJA. Nesse coletivo, desencadeiam-se reflexões das práticas pedagógicas realizadas, constroem-se propostas de trabalho, compartilham-se responsabilidades. Dai também emergem problematizações, dúvidas, angústias, propostas, elaborações teóricas, estudos em relação ao processo educativo na EJA. Assim, enfatiza-se a necessidade de as propostas de formação docente para a EJA considerarem o coletivo de seus profissionais. A formação docente supõe uma direção coletiva.

### **8.3 Valorização do trabalhador em educação**

Repensar e formular mudanças no terreno educativo da EJA, no que tange à formação docente, tem de passar também pela valorização profissional do trabalho docente, o que significa um investimento positivo nas condições salariais e de trabalho dos educadores, os sujeitos dessa valorização.

A formação continuada dos educadores da EJA pressupõe um tempo reservado no interior da jornada de trabalho para isso. Portanto, define-se por um tempo coletivo correspondente a, no mínimo um dia por semana para a formação do coletivo dos educadores da EJA, sem a presença dos alunos na escola.

Um outro aspecto da valorização do trabalho docente incide sobre a necessidade de se construir e definir um perfil para o educador da EJA e a partir deste se articular critérios para ingresso de profissionais na educação de jovens e adultos. A definição do perfil é uma condição essencial à qualidade do trabalho educativo a ser realizado no cotidiano escolar.

Extrapolação da função de condutor da ação pedagógica, criticidade na prática pedagógica, capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e desejos dos

educandos, compromisso com a luta pela identidade da educação de jovens e adultos, são alguns dos aspectos que podem estar compondo o perfil do educador da EJA.

## **9 Implantação da EJA nas escolas municipais**

As orientações para a realização da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte, contidas neste parecer e aprovadas pelo CME, darão origem à resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, que institui diretrizes e regulamenta a EJA no Sistema Municipal de Ensino.

Salienta-se que a oferta da educação de jovens e adultos no âmbito do Ensino Fundamental, destina-se, necessariamente, a sujeitos com, ou sem nenhuma escolarização anterior, ou seja, a escola, ao optar pela EJA, terá que viabilizar o acesso e a permanência do educando, sem distinção de experiência escolar ou de ser ou não alfabetizado.

A resolução, assim que publicada, entra em vigor para todas as escolas municipais que ainda funcionam e se organizam, como cursos regulares de suplência e supletivo, e também para aquelas que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental noturno para jovens e adultos. As referidas escolas deverão solicitar autorização de funcionamento da EJA, ao CME, uma vez que possuem autorização em caráter provisório de suplência, supletivo ou ensino regular noturno.

As escolas de ensino fundamental e ensino médio noturno que pretendem se organizar como EJA — muitas já se nomeiam assim, em função do público atendido e de proposta pedagógica específica —, passarão a funcionar como escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, desde que, sejam autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação.

O processo de solicitação da autorização da EJA deverá ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte, que o instruirá e em seguida o enviará ao CME para que este proceda à análise e conceda, ou não, a referida autorização. Deverão constar do referido processo, dentre outros documentos, um ofício da escola solicitando a autorização de funcionamento da EJA, o levantamento e a caracterização da demanda da população, uma análise criteriosa do público atendido ou a ser atendido e proposta pedagógica da escola específica para a EJA.

O funcionamento simultâneo do Ensino Fundamental Noturno e da Educação de Jovens e Adultos numa mesma unidade escolar, como já vem ocorrendo em várias escolas, será permitido, desde que haja comprovação da demanda da população e apresentação de proposta pedagógica adequada em relação à EJA

As escolas que já ofertam e aquelas que pretendem ofertar essa Modalidade da Educação Básica deverão se reestruturar para a realização da Educação de Jovens e Adultos em conformidade com as normas legais vigentes e com o presente Parecer, assim como deverão construir sua proposta pedagógica considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA.

As escolas, que por falta de espaço físico suficiente no turno diurno, atendam turmas de Terceiro Ciclo no turno da noite, isto é, turmas de Ensino Fundamental "Regular", continuarão circunscritas à legislação vigente para esta modalidade de ensino.

As escolas municipais poderão ofertar a educação de Jovens e Adultos também no turno diurno.

As escolas municipais que tiverem seus pedidos de autorização de funcionamento da EJA indeferidos pelo Conselho Municipal de Educação, poderão interpor recurso junto a este, desde que procedam de acordo com as definições da Resolução CME/BH nº 02 de 29 de outubro de 2001.

## **II - VOTO DAS RELATORAS**

A integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Básica é um direito de cidadania. Sua institucionalização enquanto política educacional, bem como a oferta dessa modalidade em nível fundamental e médio, nas escolas municipais de Belo Horizonte, assegura o pleno exercício desse direito e constitui-se como obrigação do poder público municipal.

Diante do exposto, as relatoras são pela aprovação deste parecer pelo plenário do Conselho Municipal de Educação.

---

CONSELHEIRA: MARIA CLEMÊNCIA DE FÁTIMA SILVA

---

CONSELHEIRA: LAVÍNIA ROSA RODRIGUES

Belo Horizonte, 7 de novembro de 2002.

### III REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 25-36, 1997. Número especial.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, nº 11, abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação popular com dignidade. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set./out. 2001.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 4, jan. - abr. p. 26-34, 1997.

BRASIL. Lei Federal 8.069 - 13/07/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Belo Horizonte: Visão Mundial.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 - 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997, Hamburgo, Alemanha. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67 p.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Encontro: A Educação de jovens e adultos nas escolas municipais*. Belo Horizonte: Câmara de política Pedagógica, CME-BH, 2001. (Relatórios).

\_\_\_\_\_. Resolução n. 02 de 29 de outubro de 2001. estabelece normas para exame e julgamento de recursos interpostos junto ao Conselho Municipal de educação de Belo Horizonte.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01 de 5 de julho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. <http://www.acaeducativa.org>.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. <http://www.acaeducativa.org>.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *O jovem como sujeito social*. Caxambu: 2002, ANPED.

DI PIERO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. São Paulo: PUC São Paulo, 2000. P. 177-205. (Tese, Doutorado em História e Filosofia da Educação).

\_\_\_\_\_. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos*. (S.d.). (mimeogr.).

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 165 p. (Tradução de *Über die Zeit*).

FREIRE, Paulo. *A educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: 1997.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

GOMES, Gerusa Vieira. *Jovens urbanos pobres - Anotações sobre escolaridade e emprego*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 53-61, 1997. Número especial.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* (1996) apud HADDAD, Sérgio, SOUZA, Antônio Carlos 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. *Educação fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: políticas de inclusão e exclusão de direitos*. 1999. Texto distribuído no III Congresso Nacional de Educação realizado em Porto Alegre. (mimeogr.).

\_\_\_\_\_. *Educação fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: Políticas de inclusão e exclusão de direitos*. [s.l.], [s.d.]. (mimeogr.).

- \_\_\_\_\_. DI PIERO, Maria Clara. A escolarização de jovens e adultos. *Rev Brasileira de Educação*. São Paulo, mai.- ago. n. 14, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes de política Nacional de Educação de Jovens e Adultos:consolidação de documentos 1985-1994*. São Paulo, [s.d.]. (mimeogr.).
- \_\_\_\_\_. *Educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 191 - 199.
- HERMONT, Catherine Monique F. et al. Projeto de Educação dos Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. *Outras falas*, Rev. Escola sindical 7 de Outubro, Belo Horizonte, n.3, p. 7-18, ago. 2000.
- I CONFERÊNCIA SOBRE O ENSINO NOTURNO E A EJA, 1999, Belo Horizonte. *A construção de uma política para o ensino noturno/EJA*. Belo horizonte, 2000. Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. (mimeo).
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 63-75,1997. Número especial.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem Simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação, Juventude e contemporaneidade*, São Paulo, n. 5, p. 5-14, mai., jun., jul., ago., 1997. Número especial.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. *O movimento de constituição da Rede municipal de Belo Horizonte (1897 - 1992): progressivo avanço do direito à educação*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. p. 95 a 122. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 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. HADDAD, Sérgio (coord.) SOUZA, Antônio carlos et al. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- PERALVA. Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, mai.- ago. n.6, set.-dez. p. 5-14,1997. Número especial.

RELATÓRIO SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. *Informação em rede. Ação Educativa*. São Paulo: n. 30, ano 4, out. 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão et ali. *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: n. 68, dez., 1999. Número especial.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos; relatos de uma nova prática*. Belo Horizonte, n. 3, dez. 1996. (Série Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural).

\_\_\_\_\_. *O tempo na educação básica de jovens e adultos*. Belo Horizonte, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos. Cadernos da Escola Plural*. Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. *Proposta de diretrizes para a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, 2000. 8p. (mimeogr.).

SILVA, Analise de Jesus da. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. (Dissertação, Mestrado em Educação).

SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.2, n. 11, p.27-35, set../out. 1996.

\_\_\_\_\_. *Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos*. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.5, n.30, p.25-32, nov./dez. 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993 apud GOMES, Jerusa Vieira. . Jovens urbanos pobres - Anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 5, mai. - ago. n. 6, set.-dez. p. 53-61, 1997. Número especial.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação* São Paulo: n. 5, mai.- ago. n.6, set.-dez. p. 37-52, 1997. Número especial.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. 383p. (Tese, Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.2, p.87-108, jul/dez, 1999.