

20 ANOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Roselita Soares de Faria
E. M. Gracy Vianna Lage

Aparecida Dias Terras Gomes
CEEFMTI Manoel Duarte da Cunha

Aline Taymara de Melo
E. E. Embaixador José Bonifácio

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) aprovadas no ano 2000 e seus reflexos na prática pedagógica de uma escola de Belo Horizonte que oferece essa modalidade. Evidencia-se como a aprovação das diretrizes foi importante para a consolidação da política de EJA em Belo Horizonte e, por consequência, para o trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola dessa rede. Para a coleta de dados, foram analisadas legislações federais, municipais e documentos produzidos pela comunidade escolar. Destaca-se, portanto, a relevância dessas diretrizes para a mudança da prática pedagógica e na formação dos educadores com melhor adequação às necessidades do público da EJA na instituição pesquisada.

Palavras-chave: Diretrizes. EJA. Prática Pedagógica.

Introdução

Quando uma legislação educacional é publicada, é difícil medir todas as consequências de sua implementação. Nas interpretações e nas tentativas que as instituições aplicam para torná-la realidade é que se desenham as ações e o modo como aquelas determinações ou princípios impactam, de fato, na vida das pessoas.

É comum ouvir que as escolas quase não mudam sua forma de atuação. Isso poderia levar a um pensamento de que as legislações educacionais fazem pouca diferença para os educadores e educandos. Contudo, em específico no campo da Educação para Jovens e Adultos (EJA), o que se percebe pelo menos nas últimas décadas, é que, quanto mais se avança o debate e as políticas de atendimento da EJA, mais se avança na compreensão da importância de um trabalho que tem como base o desenvolvimento dos sujeitos ao qual essa modalidade tem como público.

As legislações educacionais aprovadas no âmbito federal abrangem todas as regiões do país, instituições formadoras, equipes de gestão e comunidades escolares. Além disso, elas devem cumprir com o papel de fortalecer as políticas públicas, o fazer pedagógico e dar

visibilidade a determinada área de atuação. As legislações educacionais não somente influenciam na elaboração de políticas, mas também nas práticas em sala de aula.

Na iminência de se comemorar os 20 anos da aprovação das Diretrizes Nacionais Curriculares, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 da EJA, é importante refletir como esse documento contribuiu e contribui para a formação de educadores em serviço, e consequentemente, para o fazer pedagógico das escolas (BRASIL, 2000).

Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir e promover um diálogo entre as Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA aprovadas no ano 2000 e o fazer e ser professor e professora, a partir da ação pedagógica de uma escola que oferece essa modalidade de educação na rede municipal de Belo Horizonte. Busca-se evidenciar como a aprovação das diretrizes foi importante para a consolidação da política da EJA em Belo Horizonte e, por consequência, para o trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola.

A metodologia traçada para a composição deste trabalho se constitui no estudo de caso de uma escola que até o ano de 2001 oferecia o ensino regular noturno e a partir de 2002 passa a oferecer a modalidade EJA. A partir das diretrizes curriculares e a constituição da política da EJA em Belo Horizonte, há uma mudança no atendimento do público da escola. O percurso da oferta da modalidade ao público jovem, adulto e idoso na instituição coincide com o período de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e das mudanças na política da EJA na rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Há também um grande debate nas escolas por melhoria das práticas pedagógicas a partir de um olhar atento às especificidades dos sujeitos atendidos. Essa escola se destaca pelo fato de ter sido premiada, em 2008, com o Prêmio Paulo Freire, concurso de projetos pedagógicos da rede municipal, no qual foi reconhecido o trabalho na área da educação para as relações étnico-raciais no atendimento do público jovem, adulto e idoso.

Os dados foram levantados a partir dos documentos escolares, registro dos projetos pedagógicos desenvolvidos, Projeto Político Pedagógico (PPP) constituído pela comunidade escolar entre 2004 e 2017 (última versão do PPP da escola) e documentos orientadores da Secretaria de Educação (ESCOLA MUNICIPAL..., 2017). Muitos dados fazem parte de uma pesquisa de mestrado que contextualizou o percurso da instituição em análise nos primeiros anos de implementação da EJA (FARIA, 2011). Essa dissertação foi revisitada, dez anos depois, em virtude dos 20 anos da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. As informações foram analisadas e comparadas com as diretrizes, recuperando assim, o percurso da instituição. O resultado dessa comparação evidencia como a prática pedagógica foi repensada no atendimento do público dessa modalidade.

Na primeira parte do artigo será abordado o contexto de aprovação das diretrizes até a aprovação do parecer que regulamentou a EJA na rede municipal de Belo Horizonte, em 2002. Na segunda parte, as Diretrizes Curriculares serão relacionadas à política da EJA em Belo Horizonte, a partir do caso de uma escola da Rede Municipal, as mudanças no atendimento do público adulto, idoso e jovem e a atuação dos educadores. Será traçado o fazer da escola tendo como referência à política nacional e municipal, mostrando como o debate nacional fortaleceu as políticas municipais e, conseqüentemente, o fazer da escola. Na terceira parte, será feita uma contextualização da situação atual da discussão da EJA no governo federal e como isso pode influenciar o fazer das escolas e as políticas públicas municipais. E finalmente, serão apresentadas as considerações finais, expondo como uma legislação educacional nacional influencia o fazer pedagógico dos educadores.

1 Das Diretrizes Curriculares Nacionais à política da EJA em Belo Horizonte

No campo da EJA em Belo Horizonte, a primeira década do século XXI foi marcada pela luta dos educadores a favor do direito à educação nas diversas etapas. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica. Até a aprovação dessa nova lei, o público da EJA contava com poucas políticas permanentes de atendimentos. Muitos eram atendidos nos moldes do ensino para crianças ou em campanhas de alfabetização de adultos que contavam com voluntários.

No contexto de Minas Gerais, os Exames Supletivos ou exames do Telecurso configuravam formas de atendimentos aqueles que voltavam a estudar na fase adulta. Esses exames eram constituídos de provas das diversas disciplinas que possibilitavam às pessoas aprovadas à conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A política do governo do estado de Minas Gerais incluía também os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) com o ensino semipresencial. Nessas instituições, os estudantes recebem as apostilas e podem tirar dúvidas com os professores. O atendimento do público da EJA tinha como base, em muitos casos, apenas a possibilidade da realização de exames.

As respostas dadas pelo poder público para uma dívida social diante do direito à educação para as pessoas que não tiveram acesso na infância eram incipientes para esse público. Reafirmar a EJA como modalidade foi um grande passo para a organização da EJA no país e em especial em Belo Horizonte, pois essa mudança significou uma maior organização e institucionalização do atendimento com uma política de longo prazo. Anteriormente, a EJA era conhecida como “ensino supletivo” e a mudança trouxe uma

concepção mais abrangente à compreensão do que pode ser o atendimento ao público jovem, adulto e idoso (FRIEDRICH *et al.*, 2012).

A constituição da EJA enquanto modalidade da educação básica trouxe várias dúvidas, principalmente sobre quais alterações na prática ocorreriam a partir desse fato. Sobre esse contexto, esclarece Machado (2009, p. 21) que:

Isso resultou numa demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para uma explicitação desse novo sentido atribuído à EJA e desencadeou a realização de audiências públicas para discutir o tema, cujo resultado encontra-se sistematizado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Outro aspecto importante é o aprofundamento do entendimento das especificidades do público a ser atendido. Destaca-se, neste contexto, a obra de Paulo Freire (1996) como grande marco para uma educação contextualizada na realidade dos sujeitos, no qual os saberes dos educandos são respeitados pela escola em um processo educativo em que educador e educando se afetam mutuamente, pois “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996). Destaca-se também, o trabalho do professor Miguel Arroyo no aprofundamento das especificidades da EJA. Para Arroyo (2006), é fundamental ter como ponto de partida para a composição da prática pedagógica na EJA à identidade dos sujeitos. Um autor importante no contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares foi o professor Jamil Cury, o relator das Diretrizes Curriculares da EJA.

A discussão na construção do documento se aprofundou com a atuação de educadores de diferentes instituições, principalmente a partir dos Fóruns de EJA presentes em várias capitais e cidades do Brasil, que, como registrado nas diretrizes, exerceu papel importante para que o documento representasse as pessoas que se preocupam com a modalidade (MACHADO, 2009).

Apesar do artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) continuar a fazer referência aos cursos e exames supletivos, os educadores da EJA foram ampliando a visão sobre a modalidade. A partir de inúmeros debates e atividades formativas ofertadas pelas universidades, pelos fóruns da EJA, pelos sindicatos, secretarias de educação ou pelos grupos de educadores a prática pedagógica das instituições passam a ser objetos de reflexão.

Aos poucos, era suplantada a ideia impregnada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), campanha de alfabetização existente durante o período da Ditadura Militar e que, muitas vezes, imprimiu um caráter preconceituoso em relação aos

sujeitos da EJA, no sentido de que se a pessoa não conseguiu estudar na infância a culpa seria dela e não de uma sociedade excludente. Reescrevia-se uma nova história a partir de um olhar mais empático para a realidade, para a história dos sujeitos estudantes. Reconhecia-se o direito à educação para aquelas pessoas que na infância tiveram esse direito negado.

Outro ponto que merece destaque e que foi muito discutido na época pelos educadores foi o fato de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rebaixar a idade de certificação via exame para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio (BRASIL, 1996). Isso permitiu a entrada de alunos mais novos na EJA, regulamentada, mais tarde, pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000. O fato levou, posteriormente, a um crescente número de adolescentes e jovens na EJA, desafiando educadores a pensar estratégias adequadas às necessidades deste público. É um ponto que ainda necessita de avanços na busca de entender os sujeitos adolescentes e jovens que chegam à EJA com histórias de vidas marcadas pela exclusão à dignidade (BRASIL, 2000).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) surgem várias dúvidas a respeito de como deveria ser organizada a EJA nas instituições de ensino. Com o objetivo de esclarecer essas dúvidas, são aprovadas no ano 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). As diretrizes foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação como um novo marco, uma nova abordagem para o atendimento educacional de jovens, adultos e idosos nas instituições regulamentadas. Porém, elas atendem aos diversos públicos interessados na EJA.

Um dos pontos principais das diretrizes foi estabelecer as funções dessa modalidade. O documento propõe três diferentes funções para a EJA: a função reparadora, que restitui o direito ao acesso a uma educação de qualidade até então negada à população, a função equalizadora, com a garantia de continuidade dos processos formativos interrompidos e a função qualificadora, baseada na ideia de educação ao longo da vida (BRASIL, 2000).

As três funções organizadas buscavam avançar a concepção de EJA presente na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), na qual a educação para adultos, pela primeira vez, teve um capítulo específico na legislação educacional. Na antiga LDB, a EJA era apresentada com as funções de suplência, entendida como reposição do tempo perdido para escolarização e de suprimento, ou seja, aperfeiçoamento, atualização e aprendizagem voltada para o mundo do trabalho (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA são fundamentais para um novo olhar sobre as funções dela para os educandos. A compreensão da função da EJA vem modificar a concepção de como organizar e abordar o currículo, tempos e espaços onde essa educação é

realizada e a importância de investimentos na formação dos professores. O parecer enfatiza o caráter democrático de constituição das diretrizes. Reflete ainda o esforço coletivo de muitos educadores envolvidos com a EJA e suas expectativas. Assim, o pensamento dos educadores permitiu a elaboração de um documento que por sua vez influencia a construção de políticas de EJA nas várias instâncias e também na formação de novos educadores (BRASIL, 2000).

Para a consolidação da política da EJA, em Belo Horizonte, ressalta Soares e Venâncio (2007, p. 143) que:

Em 2000, após o Conselho Nacional de Educação ter homologado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao Conselho Municipal de Educação a solicitação de regulamentação da EJA nas escolas municipais. Esse processo envolveu, principalmente, os trabalhadores em Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais, os alunos dessas escolas e representantes de gestores da educação no município.

A regulamentação da EJA nas escolas municipais, a constituição de uma política de atendimento na cidade seguiu também a escuta de alunos, educadores e gestores. Esse processo foi um momento formativo para muitos e propiciou visibilidade à EJA, que passa a ocupar espaço importante nas prioridades da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) (BELO HORIZONTE, 2002).

Assim, pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH), em 2002, foi aprovado o Parecer nº 093-02, o qual constitui um marco para política da EJA na cidade, refletindo a pluralidade e o desejo dos educadores, tendo como relatoras as professoras Maria Clemência de Fátima e Silva e Lavínia Rosa Rodrigues. O documento destaca a necessidade de romper com a ideia de uma educação compensatória para uma educação que não determina um tempo para aprender, que reconhece qualquer idade como tempo de aprendizagem e que tem como base a identidade dos sujeitos (BELO HORIZONTE, 2002).

A aprovação do Parecer nº 093-02 mobilizou as escolas para a escrita dos seus projetos pedagógicos específicos para a EJA que seriam apresentados para aprovação no CME-BH. Esse momento se caracterizou pela autonomia das escolas para pensar e elaborar seus projetos e pela busca dos educadores de aprofundamento das questões dos sujeitos da EJA.

2 Das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA à prática docente

Em 2002, a EJA foi implementada na escola pesquisada, inicialmente com três turmas. Nesse mesmo ano, a escola tinha 11 salas de ensino regular noturno, que funcionavam de

forma bem semelhante às turmas do período diurno, destinadas às crianças e adolescentes. O currículo, os tempos escolares e a organização escolar noturna adotavam modelos semelhantes aos da escola que atendia no diurno, crianças e adolescentes.

A implantação da EJA trouxe para o grupo de professores a necessidade de buscar uma metodologia alinhada às especificidades do público atendido. Atraíu, também, um maior número de pessoas adultas e idosas para a escola, incluindo muitos pais e familiares dos alunos do período diurno. Anteriormente, esse público não tinha perto de suas residências uma possibilidade de atendimento educacional. A ideia de ter uma educação voltada às suas necessidades atrai esse público para a instituição.

Em um primeiro momento, a equipe docente se viu “perdida” em relação ao que seria a Educação de Jovens e Adultos. Aos poucos, os profissionais envolvidos entenderam que a principal exigência de uma escola com essa modalidade era o acolhimento dos estudantes e o desenvolvimento de metodologias diferenciadas de aprendizagem e avaliação. Neste aspecto, a necessidade de formação dos professores é reconhecida como uma constante, nas diretrizes da EJA:

Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

A formação docente para atuar na EJA é fundamental para compreender o sujeito e estabelecer um projeto de educação que dialogue com sua realidade. Dessa forma, pode-se, a partir do debate constante, questionar estruturas excludentes e visões preconceituosas que, muitas vezes, caem sobre os estudantes.

Todos os professores que assumiram as turmas de EJA na escola pesquisadas anteriormente trabalhavam no ensino regular diurno ou noturno. A maioria dos profissionais tinha como referência a suplência semestral (antiga 1ª a 4ª séries) e o ensino regular noturno. Era necessário pensar em uma proposta específica, voltada para as necessidades do público que chegava à escola. Técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e a acompanhante pedagógica assessoraram o corpo docente para a construção de um projeto de EJA. A acompanhante pedagógica pertencia a uma equipe externa à escola ligada à SMED que acompanhava e orientava determinado número de escolas no fazer pedagógico e na gestão escolar.

A formação em serviço, naquele momento de consolidação da política, foi fundamental para a construção do fazer pedagógico da escola pesquisada. Ao longo das duas décadas o corpo docente foi se instrumentalizando para entender e atender as expectativas do público. Vários membros da equipe docente fizeram cursos de especialização oferecidos pelos próprios programas da Secretaria Municipal de Educação em parcerias com as universidades. Entre esses cursos de especialização, pode-se citar: Educação Comunitária, História da África e da Cultura Afro-brasileira, Educação e Juventude, Educação Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Ensino da Ciência.

O corpo docente foi constituindo, assim, um formato de atendimento. Nesse formato os alunos eram agrupados por níveis de aprendizagem e não por séries. Antes da matrícula era realizada uma entrevista e uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades e o percurso escolar de cada educando. De acordo com a avaliação da equipe docente e coordenação pedagógica o estudante era enturmado a partir das suas necessidades de aprendizagem. Não era necessário apresentar histórico escolar ou documento comprobatório de escolaridades anteriores para ser matriculado e suas experiências de vida eram consideradas na avaliação diagnóstica.

Muitas vezes, um estudante é obrigado a ficar em um espaço por três horas ou mais sem conseguir compreender o que está sendo ensinado. Esse é um fato que pode acarretar, por exemplo, na desistência do educando em continuar um processo formativo. Assim, a estratégia de colocar o estudante em uma turma de acordo com os seus conhecimentos acumulados permite melhor atendimento as suas necessidades de aprendizagem.

Durante o processo, o educando realizava autoavaliação do seu percurso escolar e poderia, em diálogo com a equipe docente, mudar de sala (níveis de aprendizagem) em qualquer período do ano letivo. Os conselhos de classe eram realizados no coletivo: educadores e educandos. Em um determinado momento do conselho de classe, os alunos se reuniam para avaliar a equipe docente, bem como o funcionamento da escola.

Alguns projetos pedagógicos desenvolvidos pelo corpo docente e discente foram publicados pela própria escola em formato de revista com os títulos: “Águas formando vidas” (ESCOLA MUNICIPAL..., 2006), Africanidades: em busca de nossas origens” (ESCOLA MUNICIPAL..., 2008), “Movimentos Sociais” ESCOLA MUNICIPAL..., 2007) e “Ciranda literária” (ESCOLA MUNICIPAL..., 2009).

O registro desses projetos deu visibilidade para a instituição e seu trabalho pedagógico na EJA. Também constituíram documentos que ajudam a perceber os processos formativos vivenciados por educandos e educadores com temas importantes como as relações étnico-

raciais, o desenvolvimento da leitura, meio ambiente e participação cidadã. Sendo assim, nestes 18 anos de EJA nesta unidade escolar, percebe-se a busca por uma coerência com as diretrizes em apresentar uma educação voltada para atender às necessidades dos estudantes presentes nos projetos pedagógicos desenvolvidos.

No processo de consolidação da EJA na referida instituição destaca-se também o papel da gestão escolar. O esforço da equipe de gestão da escola para apoiar a implementação da EJA pode ser percebido no apoio às ações pedagógicas que resultaram na publicação de revistas, excursões e compra de materiais específicos para os projetos. A gestora de 2003 faz parte do corpo docente da EJA atualmente.

O fato também de se ter professores concursados e lotados na escola contribui para a formação dos outros educadores que passaram pela instituição. O grupo de professores mudou muito pouco, e ainda hoje muitos dos profissionais com iniciaram o processo de implementação da política de EJA na escola em 2002/2003 ainda trabalham na EJA da instituição.

3 EJA e a influência do governo federal nas políticas municipais e no fazer pedagógico das escolas

Muitas mudanças foram feitas a partir do reconhecimento das novas funções da EJA explicitadas nas diretrizes. No entanto, não basta mudar a forma de conceber uma modalidade de educação sem empenhar nela investimentos financeiros para garantir as políticas com qualidade. A falta de investimentos causa várias consequências no atendimento ao público alvo e esse fato leva as redes de ensino a buscar estratégias para garantir o atendimento, mas nem sempre essa adequação garante resultados positivos para os educandos e educadores.

Pierro (2010) alertava para o fato de que ter uma regulamentação não garantiu à EJA os recursos financeiros necessários para implementação das políticas de atendimento. Até aquele momento de implementação das diretrizes, a modalidade não estava incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O fato levou muitas prefeituras a criarem projetos de aceleração de estudos dentro do Ensino Fundamental para que fossem contados como alunos do Ensino Fundamental e não da EJA (PIERRO, 2010), sendo uma tentativa das prefeituras de amenizar a falta de investimentos.

Somente em 2006 a EJA é incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e nos programas nacionais de livro didático, alimentação e transporte escolar (PIERRO, 2010). Há, assim, uma possibilidade de maior estruturação das políticas de EJA, principalmente nos municípios com menor arrecadação de impostos.

Nos últimos anos, porém, os investimentos do governo federal na EJA caíram significativamente, sendo alvo de denúncias por parte dos educadores e gestores da área. Segundo Gomes (2019, *on-line*), em 2014, foram R\$ 679 milhões investidos; em 2017, R\$ 161,7 milhões; 2018, R\$ 68,3 milhões e, finalmente, em 2019, os investimentos não passaram de R\$ 54,4 milhões aplicados na modalidade.

A forma como o governo federal faz a gestão do Ministério da Educação (MEC) influencia nos rumos das políticas educacionais nos municípios. Por consequência, esta influência chega até as salas de aula. Um exemplo pode ser dado em relação aos livros didáticos. No caso da EJA, somente em 2010 foi possível a escolha de livros didáticos específicos para o público atendido pelos educadores (BRASIL, 2010, *on-line*).

Mesmo sendo poucos títulos para escola, garantiu-se um processo democrático permitindo que os educadores escolhessem os livros que seriam adotados na escola. Em 2020, o governo preparou um documento para que as editoras apresentassem obras para a escolha. Como serão essas escolhas? Que materiais serão esses? Será garantida a participação dos educadores nesse processo? Ainda há poucos materiais para EJA e em muitos lugares as prefeituras contam apenas com os livros enviados pelo MEC. Sendo assim, há a necessidade de que educadores sejam envolvidos no processo e que os livros que serão enviados para escolha abranjam a pluralidade e temas de interesse do público da EJA.

A atuação do Conselho Nacional de Educação também pode gerar impactos positivos ou negativos na atuação docente. No caso específico da EJA, um processo democrático garantiu o amplo debate para elaboração de diretrizes. Garantiu também que muitas deliberações dos educadores e educandos estivessem presentes no documento. Em Belo Horizonte, o CME-BH promoveu uma ampla participação de diversos segmentos para pensar o parecer 093-02. Essa participação concretiza momentos formativos para os educadores, educandos e gestores.

Ao exercer a cidadania em participar das decisões da sua área profissional, o docente reflete isso na sala de aula em um processo educativo que se estende ao educando. Os temas dos projetos pedagógicos desenvolvido pelo corpo docente da escola pesquisada refletem essa clara intenção pedagógica de contribuir para a formação cidadã.

As diretrizes garantiram passos importantes para uma mudança, principalmente em relação à visão que se tinha sobre as funções da EJA, que contribuiu para a formação em serviço dos educadores da escola pesquisada gerando impacto na forma de conduzir o trabalho pedagógico da escola. Da mesma forma, a escola não muda somente porque nela está a presença dos jovens, adultos e idosos, mas porque há um projeto e uma concepção que alerta constantemente para um trabalho que vai ao encontro das necessidades do público atendido em uma organização a favor dos sujeitos.

A formação docente passou assim pela problematização do seu fazer, que foi provocada pelas diretrizes e pelas orientações dadas na implementação de políticas. O Parecer CME-BH 093-02 expressa à autonomia do município para conduzir sua política de EJA (CARLI, 2004, p. 104). Do mesmo modo, a autonomia de pensar o fazer pedagógico atribui aos educadores e aos estudantes experiências que nos contextos anteriores às diretrizes curriculares da EJA talvez não fossem possíveis.

No entanto, a atual forma do governo federal de conduzir a política da EJA causa preocupação por parte dos educadores que contribuíram para a formulação das diretrizes. Logo nos primeiros meses de governo, a EJA não tinha uma diretoria ou departamento responsável por responder às questões da modalidade. A negação do debate em torno da educação para as relações étnico-raciais e de gênero tão importantes para os sujeitos da EJA preocupa nos diversos setores educacionais.

No plano estratégico do Ministério da Educação para 2020-2023 não há menção à expressão étnico-racial e tampouco à palavra diversidade (BRASIL, 2020). Esse fato pode causar consequências para o financiamento de projetos e ações que contemplem as leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), provocando retrocessos no desenvolvimento das temáticas sobre história da África e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

Outra preocupação é em relação à diminuição dos investimentos na EJA, que nos últimos anos teve uma queda considerável, além de várias tentativas de negar a importância de Paulo Freire para a Educação em geral e para a EJA em específico. Neste momento de 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA é necessário trazer esse percurso e avaliar o momento presente para o debate entre os educadores e para a constituição de espaços de defesa de não retrocessos nas conquistas dessa modalidade.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi refletir e promover um diálogo entre as Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA aprovadas em 2000 e o fazer pedagógico de uma escola que oferece a modalidade de educação na rede municipal de Belo Horizonte. A aprovação das diretrizes foi importante para a consolidação da política de EJA em Belo Horizonte e, por consequência, para o trabalho pedagógico de um grupo de professores. Além de um novo olhar para os sujeitos da EJA, ocorreu a problematização da prática escolar para uma prática que atendesse às necessidades do público alvo.

A formação em serviço foi fundamental para compor essa nova prática e compreender as especificidades do público da EJA. Assim, compreender as funções da modalidade a partir do exposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares da EJA de 2000, destaca-se como um passo importante para a construção de práticas mais coerentes com a diversidade do público.

Ao regulamentar a EJA, como modalidade da educação básica, implementou-se no contexto de Belo Horizonte uma política consistente de EJA, na qual foi garantido recursos financeiros para realização de projetos, professores concursados e lotados na EJA e formação em serviço. O desafio da formação dos professores se consolidou a partir do espaço para o debate permanente entre os profissionais e o diálogo com outros sujeitos e instituições formadoras.

Diante dos fatos, os educadores precisam se manter atentos aos rumos das políticas educacionais, visto que, principalmente no início do atual governo, a EJA foi esquecida e temáticas importantes para essa modalidade foram e ainda são negligenciadas. A diminuição dos recursos financeiros é um fator que impacta as políticas, principalmente nos municípios mais pobres que, muitas vezes, se tornam mais dependentes do governo federal para atender o público jovem, adulto e idoso, em especial na oferta de material.

Cabe ressaltar o caráter democrático de debate expresso na constituição das diretrizes. Nesse aspecto é importante destacar, na realidade atual, que se configura muito mais pelas tentativas de silenciamentos do que de diálogo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. *E-book*. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Regulamentação da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte**, 7 nov. 2002. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243&fbclid=IwAR1m2QE0aOFLpFqCF4UsOYeH3HXuD95Ma4wc5IDuLATBah2r-sIaRXD7xFI>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.635, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Livros didáticos 2011 poderão ser escolhidos até 4 de outubro. **Ministério da Educação (MEC)**, 16 set. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/15879-livros-didaticos-2011-poderao-ser-escolhidos-ate-4-de-outubro>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 10 mai. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Estratégico Institucional 2020-2023**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/plano_estrategico_mec_2020_2023.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000**: ordenamentos legais e efetivação institucional. 2004. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_CarliSA_1.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

ESCOLA MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE. **Água formando vidas**. Belo Horizonte: Rona Editora, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE. **Africanidades**: em busca de nossas origens. Belo Horizonte: Editora Betânia, 2007.

ESCOLA MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE. **Movimentos Sociais, acreditamos que outro mundo é possível: a educação é um caminho**. Belo Horizonte: Editora Betânia, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE. **Ciranda Literária**. Belo Horizonte: Editora Betânia, 2009.

ESCOLA MUNICIPAL GRACY VIANNA LAGE. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.gracyvianna.com/quem-somos-nos>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FARIA, Roselita Soares de. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: avaliação política pública educacional, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

GOMES, Rodrigo. Bolsonaro não aplica orçamento do EJA, que pode acabar. **Rede Brasil Atual**, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2240/2207>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PIERRO, Maria Clara Di. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOBRE AS AUTORAS

Roselita Soares de Faria

Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
E. M. Gracy Vianna Lage. E-mail: rfroselita36@gmail.com

Aparecida Dias Terras Gomes

Especialização em Docência da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Professora de Língua Portuguesa e Literatura no CEEFMTI “Manoel Duarte da Cunha”. E-mail: cidaterras@hotmail.com.br

Aline Taymara de Melo

Mestrado em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); E. E. Embaixador José Bonifácio; Grupo de Pesquisa em Educação, Ciências e Tecnologias na contemporaneidade. E-mail: lily.melo9@gmail.com