UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO- PPG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED

RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS

# OS TEMPOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA EDUCATIVA NO COLÉGIO ESTADUAL LUIZ SOARES PADRE PALMEIRA – VITÓRIA DA CONQUISTA

VITÓRIA DA CONQUISTA- BA

2019

**RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS**

# OS TEMPOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA EDUCATIVA NO COLÉGIO ESTADUAL LUIZ SOARES PADRE PALMEIRA – VITÓRIA DA CONQUISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Educação, Currículos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares.

**VITÓRIA DA CONQUISTA- BA**
**2019**

C424t

Chagas, Ruthnelle de Oliveira.
Os tempos formativos como proposta de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos: a prática educativa no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeiras – Vitória da Conquista. / Ruthnelle de Oliveira Chagas, 2020.
164f.
Orientador (a): Drª. Cecília Conceição Moreira Soares.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referências. 147 – 155.
1. Currículo. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Práticas Educativas. 4. Tempo Formativo. I. Soares, Cecília Conceição Moreira. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 375

*Catalogação na fonte*: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos sete dias do mês de fevereiro de 2020, às 9h, na Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB), foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação da defesa de dissertação intitulada **Os Tempos Formativos como proposta de organização curricular da educação de jovens e adultos: a prática no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira-Vitória da Conquista,** apresentada pela mestranda Ruthnelle de Oliveira Chagas, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora, Professora Doutora Cecilia Conceição Moreira Soares (UNEB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Ana Paula Silva da Conceição (UNEB) e Sônia Maria Alves de Oliveira (UNEB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 3 horas e ___ minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: Aprovada

A banca considerou a pesquisa inovadora no que se refere a organização do currículo no campo da Educação de Jovens e Adultos. Foi destacado a contextualização e fundamento teórico e metodológico da dissertação, consistente, promissora e bem elaborada. A banca sugere publicação do texto em veículos científicos, periódicos e livro.

A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: Aprovada

**Profa. Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares**
**(Orientadora)**

**Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição**
**(Examinadora Externa)**

**Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira**
**(Examinadora Interna)**

**Ruthnelle de Oliveira Chagas**
**(Mestranda)**

CONFERE COM O ORIGINAL
EM 07 / 02 / 2020
COORDENAÇÃO DO PPGED - UESB

Em memória aos meus pais:
Luzia de Oliveira Chagas e
José de Oliveira Dias.

## AGRADECIMENTOS

> ...No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa... (FREIRE, 1996, p. 29).

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao programa de mestrado em Educação, o PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, por ter me dado a oportunidade de voltar à academia ao aceitar o meu estudo sobre as práticas pedagógicas da EJA e do Tempo Juvenil. À minha Orientadora, a Professora Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares, por ter me escolhido, entre outros, no processo de seleção, e me acompanhado, durante o processo de escrita deste estudo, com suas orientações precisas e primorosas. Ao entrar no programa de mestrado, as ideias ainda se embaralhavam quanto ao que realmente era relevante para esta pesquisa, e seus inestimáveis conselhos permitiram-me delimitar não apenas o *lócus* empírico, mas também o objeto desta dissertação, tornando-a legível e permitindo o entendimento do que foi importante, me proporcionando, além disso, a liberdade para pensar e escrever.

Aos professores da Linha 2: Currículo e Práticas Pedagógicas, por ter selecionado o meu projeto no processo das entrevistas e, durante as aulas, contribuído em toda à construção do processo de pesquisa. Em especial, à professora Sonia – que fez empréstimos dos seus bens intelectuais mais caros, me inspirando a ter a minha própria biblioteca sobre a EJA – seus conselhos foram inestimáveis. À professora Nilma Crosué: atenciosa e preocupada. Foi sua a escolha para que eu fosse encaminhada à minha orientadora Cecilia. À professora Nubia e sua exigência constante para estudar os clássicos e sempre recorrer à fonte original – na verdade, recomendação de todos os professores do programa. À professora Dinalva, que, junto à profa. Sônia, me inspirou a nunca perder as ideias, mesmo que essas surgissem na calada da noite – momento em que escrevo esse texto e tantos outros. Ao professor do programa, Claudio, por exigir de todos a responsabilidade que abraçamos. Nunca vou esquecer as suas palavras: “não convidamos vocês a participarem do programa... fizeram uma escolha pessoal para estarem aqui. E como tal, é da sua responsabilidade cumprir o que determina o mestrado”.

“[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2018, p.109). “[...] professor é linda essa profissão viu, é muito linda...” (Inf.12).

Agradeço à comunidade escolar do Colégio Padre Luiz Soares Palmeira, em especial, ao Diretor dessa instituição que permitiu a minha pesquisa de campo. Aos vice-diretores do vespertino e noturno, pela presteza e esclarecimentos na obtenção dos documentos necessários ao estudo, além da sua contribuição, por meio da entrevista concedida. A singularidade de ambos está na serenidade de encarar os problemas do colégio com fé inabalável. O(a) coordenador(a) que se emociona com as conquistas, solidariedade e respeito dos alunos do Padre Palmeira, sempre esperando o melhor de todos. À todos os professores que me receberam em suas salas de aula, nas ACs, e que tiveram a delicadeza tanto em aceitarem, quanto em recusarem as entrevistas. Não haveria este estudo sem a colaboração e gentileza de todos.

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciante, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2018, p.108).

Às minhas colegas de mestrado. Cada uma delas, com suas características únicas, estimularam meus estudos, começando com Thais, sincera, sempre me disse que eu reclamo demais! ...concordo, às vezes. À Elvira, que me encorajou e providenciou entrar em contato com o professor Miguel Arroyo, e também por ter me apelidado de GOSMA – analogia feita ao personagem Sidi do filme A Era do Gelo –, o que causou espanto num primeiro momento, mas, depois, devidamente esclarecido, abracei a denominação dada. À Jocilane, alegre e destemida. À Rose, com sua escrita séria e apaixonante, com sua militância e tema de pesquisa tão instigante. À Paloma, que me ajudou várias vezes, quando precisava enviar os trabalhos aos eventos que tive a oportunidade de apresentar. A sua juventude e seriedade com a pesquisa me revigorou. À “desajeitada” Fernanda – sempre com o celular tocando alto – por suas precisas orientações do que nunca pode faltar na construção de um artigo, e a quem tive a oportunidade de compartilhar a escrita de um artigo, publicado em livro. À Giomária, por sua atenção, carinho e empréstimos de seus livros sobre a EJA. À Sueline, que encara a vida, não me permitiu deixar que as obrigações por nós escolhidas não nos adoecesse mentalmente.

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1983, p. 35).

Aos meus colegas de trabalho, começando pelo professor Isaías, quem primeiro falou-me da seleção para o mestrado, provocando a faísca para me inscrever no processo de seleção. À professora Antonieta, que, no momento em que lhe compartilhei a intenção, me estimulou a fazer o processo seletivo e, com suas palavras otimistas, eu abri o edital de seleção para o mestrado e verificasse que era possível o meu ingresso no programa. À professora Edivanda – sem sua inestimável ajuda, talvez não seria possível entrar no programa. A construção do projeto teve seu olhar crivo, desbaratou a escrita e me orientou quanto à metodologia. Com sua incansável busca pelo serviço público de qualidade e seu amor à educação especial, defende uma formação de qualidade dentro da universidade. Entende a necessidade de constantemente buscar o conhecimento, além de amar a pesquisa. À Rita de Cassia, Diretora do Colégio Abdias Menezes. Sem a sua ajuda e compreensão nas minhas ausências, não seria possível completar as exigências do mestrado. Aos professores do colégio em que trabalho, os quais torceram por mim, em cada etapa vencida no processo seletivo, e que, no último conselho de classe final de 2017, comemoraram comigo o resultado final da seleção.

> O homem existe... no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso, a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1983, p.41).

Aos meus 11 irmãos, que substituíram a criação materna, em especial, a profa. Isabel Núbia, que estimulou meus estudos e minhas posições políticas. Sua militância, ética e compromisso no trabalho me inspiraram a ser um indivíduo em busca do aperfeiçoamento. À Ubiraci, por ter me dado a liberdade para pensar e agir com responsabilidade. À Jane, por seu bom humor e incansável determinação no trabalho e na vontade de viver. À Vanúsia, por exercitar minhas habilidades de convivência. À João Rubens, pelos conselhos – ainda na infância – de como interpretar um texto. Aos meus irmãos distantes Grace, Ivo e Wilde – reconheço que a distância, às vezes, faz bem. À Carlos e Gardênia, pela sinceridade inconvenientemente herdada. À Zelúzia, pelo silêncio. Aos meus sobrinhos Tássia e Marlon, por me hospedarem em Salvador. À minha companheira de imaginação na infância: minha prima-irmã, Lécia.

Ao meu esposo e companheiro, Rubem, que me estimulou durante o processo seletivo e na inestimável ajuda, quando das dolorosas e exigentes correções na escrita. Não houve uma única linha deste trabalho que ele não tenha verificado se minhas ideias estavam sendo realmente esclarecidas. Sua ajuda contribuiu para que a minha ausência não fosse tão dolorosa para os nossos filhos: Arthur e Katarina – que permitiram que o silêncio necessário chegasse às minhas leituras, nos estudos e na escrita. A compreensão infantil dos meus filhos, durante minhas ausências nas viagens para as apresentações dos trabalhos, nas orientações em Salvador, nas tardes e noites dos meses que seguiram à pesquisa em campo, o que aliviou-me quanto à minha própria cobrança, enquanto mãe.

O meu agradecimento à todas as pessoas que, diretamente ou indiretamente, permitiram meu crescimento como indivíduo – ainda que inconcluso. Edivanda costuma dizer que: Eu saí do Abacaxi (Distrito de Dantelândia), mas o Abacaxi não saiu de mim!

Acredito nessas palavras, porque sei de onde vim e sei onde estou. Não cheguei sozinha! Obrigada a todos....

Dedico esta dissertação aos colegas professores que trazem consigo a esperança de transformar a sociedade através da educação.

**RESUMO**

Fruto de indagações despertadas, a partir da observação das práticas pedagógicas e do currículo estabelecido pelo Estado da Bahia – na política para a Educação de Jovens e Adultos- EJA (2009) e também na proposta para o Tempo Juvenil- TJ (2013) – e na efetiva ação dos professores no cotidiano da sala de aula, a presente pesquisa: Os Tempos Formativos como proposta de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos: a prática educativa no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, propôs investigar os caminhos de implementação das diretrizes, analisando os princípios curriculares, os documentos norteadores, bem como a prática educativa dos professores que atuam nas turmas dos Tempos Formativos da EJA e do Tempo Juvenil. Este estudo se ampara no método da pesquisa qualitativo de análise, com o aporte teórico de Ludke e André (2017) e Minayo (2016), utilizando a investigação documental, observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a apreciação de conteúdo. Pesquisa sobre os aspectos históricos da EJA, o papel das Conferências Internacionais de Educação (Confinteas) na elaboração de propostas para a Educação de Jovens e Adultos e como o Estado da Bahia repercutiu tais ideias nos seus documentos. Analisa o processo de formação de professores para atuação na EJA, além de observar os aspectos teóricos e metodológicos dos documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia: SEC-BA. As discussões referentes à EJA nas análises de documentos e nas entrevistas que sustentam esta dissertação se amparam nos pressupostos teóricos trazidos à luz por Freire; Arroyo; Gadotti; Ireland; Jardilino; Haddad; Dayrell; Leão; Soares. Nas discussões que envolvem o currículo, os conceitos e formação docentes, as ideias de Sacristán, Abbagnano, Tardif também embasaram este estudo. No decurso das entrevistas, veio à tona o difícil exercício do currículo e da prática educativa da unidade escolar, evidenciando a necessidade de ressignificação do currículo proposto e de uma prática que se adapta aos problemas enfrentados, diariamente, pelos docentes. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos no *lócus* possui características únicas em relação à educação básica do ensino regular. Os sujeitos complexos exigem do professor um olhar diferenciado, que entenda as suas necessidades, ao tempo que o impele a colocar em prática propostas que visam uma melhor educação para esse público específico.

**Palavras-chave**: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Prática Educativa. Tempo Formativo.

ABSTRACT

Originated from questions aroused from the observation of pedagogical practices and the curriculum established by the State of Bahia - in the policy for Youth and Adult Education - EJA (2009) also in the proposal for Youthful Time - TJ (2013) - and in the effective teachers' action in the classroom routine, the present research: The Formative Times as a proposal for curricular organization of Youth and Adult Education: the educational practice at Padre Luiz Soares Palmeira State College, proposed to investigate the ways of implementing the guidelines, analyzing the curricular principles, the guiding documents as well as the educational practice of the teachers who work in the EJA and Youth Time formative classes.This study is based on the qualitative research method of analysis with the theoretical support of Ludke and André (2017) and Minayo (2016), using documentary research, participant observation, semi-structured interviews and content appreciation. It researches the historical aspects of EJA, the role of the International Education Conferences (Confinteas) in the elaboration of proposals for Youth and Adult Education and how the State of Bahia reflected these ideas in their documents. It analyzes the process of formation of teachers for acting in the EJA, besides observing the theoretical and methodological aspects of the documents elaborated by the Secretary of Education of the State of Bahia: SEC-BA. The discussions regarding EJA in the document analysis and interviews that support this dissertation are based on the theoretical presuppositions brought to light by Freire; Arroyo; Gadotti; Ireland; Gardener; Haddad; Dayrell; Lion; Soares. In discussions involving curriculum, the concepts and training of teachers, the ideas of Sacristán, Abbagnano, Tardif also supported the study. In the course of the interviews, revealed the difficult exercise of the curriculum and the educational practice of the school unit came to the fore, highlighting the need to reframe the proposed curriculum and a practice that adapts to the problems faced daily by teachers. Thus, Youth and Adult Education at the *locus* has unique characteristics in relation to the basic education of regular education. Complex subjects demand from the teacher a differentiated look, which could understand their needs, while impelling them to put into practice proposals that aim for the best education for this specific audience.

Keywords: Curriculum. Youth and Adult Education. Educational practice. Formative Time.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABC | Ação Básica Cristã |
| AC | Atividade Complementar |
| ALFA e EJA | Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescente e Adultos |
| CEAM | Colégio Estadual Abdias Menezes |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEAM | Colégio Estadual Abdias Menezes |
| CNE | Conselho Nacional de educação |
| CONFINTEAS | Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos |
| CPM | Colégio da Polícia Militar |
| CREAS | Centro de Referencias Especializado de Assistência Social |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EPENN | Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste |
| EPEN | Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste |
| SEMINÁRIO GEPRÁXIS | Seminário Nacional e Seminário Internacional: Políticas Púbicas, Gestão e Práxis Educacional. |
| IBCTI | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IEED | Instituto de Educação Euclides Dantas |
| IFBA | Instituto Federal da Bahia |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NTE-20 | Núcleo Territorial de Educação nº 20 |

| | |
|---|---|
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAC | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PP | Padre Palmeira – Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEC-BA | Secretaria de Educação da Bahia |
| SGE | Sistema de Gestão Escolar |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura |

**LISTA DE QUADROS: Jovens**

Quadro 1: Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. _____ 36
Quadro 2: Seleção de trabalhos do banco de dados da Capes._____ 37
Quadro 3: Banco de dados do IBICT. _____ 38
Quadro 4: Banco de dados Google Acadêmico._____ 39
Quadro 5: Produções científicas sobre, "currículo", "Educação de e Adultos" e "Tempos Formativos" . _____ 40
Quadro 6: Periódicos da Capes. _____ 41
Quadro 7: Os estudos nos eventos EPENN e EPEN. _____ 43
Quadro 8: Anais ALFAeEJA._____ 44
Quadro 9: Relatório das turmas da EJA no Colégio Padre Palmeira em 2018. _____ 65
Quadro 10: Relatório das turmas da EJA do Colégio Padre Palmeira em 2019. _____ 66
Quadro 11: Disciplinas das Licenciaturas de Pedagogia relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB . _____ 80
Quadro 12: Disciplinas das Licenciaturas das áreas de Humanas e suas tecnologias relacionada à Educação de Jovens e Adultos da UESB . _____ 811
Quadro 13: Disciplinas das Licenciaturas das áreas de Linguagem códigos e suas tecnologias relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB . _____ 82
Quadro 14: Disciplinas das Licenciaturas das áreas das Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB ._____ 82
Quadro 15: Comparação entre os Princípios Teóricos e Metodológicos para EJA e para o Tempo Juvenil. _____ 104
Quadro 16: Comparativo das Propostas Curriculares para os Tempos Formativos da EJA e Tempo Juvenil do Ensino Fundamental I. _____ 106
Quadro 17: Comparativo das Propostas Curriculares para os Tempos Formativos da EJA e Tempo Juvenil do Ensino Fundamental II._____ 106
Quadro 18: Relação dos alunos da EJA matriculados e concluintes de 2018. _____ 125
Quadro 19: Relação dos alunos da EJA matriculados e que permaneceram em 2019. ____ 126

**SUMÁRIO**

**1-INTRODUÇÃO 18**

**2- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TEMPO JUVENIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO NA BAHIA 27**

**2.1 O CONTEXTO DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS 31**
**2.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 35**
2.2.1 BUSCA SOBRE A EJA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES: CAPES, IBICT, GOOGLE ACADÊMICO 36
2.2.2 BUSCA SOBRE A EJA REALIZADA NOS PERIÓDICOS: CAPES E REVISTA PRÁXIS UESB 41
2.2.3 A EJA NOS ENCONTROS E EVENTOS: ANPED, EPENN, EPEN, ALFAEEJA E GEPRÁXIS 42
**2.3 CONTEXTO DA EJA NA BAHIA 46**

**3- PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 52**

**3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA 54**
**3.2 PERCURSO DA PESQUISA / A COLETA DE DADOS 55**
3.2.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS 57
3.2.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 57
3.2.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 58
**3.3 INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISES DE DADOS 61**
**3.4 CAMPO EMPÍRICO OS SUJEITOS E DOCUMENTOS 63**
3.4.1 ESTRUTURA FÍSICA DO COLÉGIO PADRE PALMEIRA 66

**4- CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO OBJETO DE ESTUDO/ FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 68**

**4.1 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E O CURRÍCULO NA EJA 73**
**4.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE 75**
**4.3 REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO E EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO 76**
4.3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA NUM PANORAMA APRESENTADO PELAS LICENCIATURAS DA UESB 77

**5- PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA: O QUE REVELAM OS DE DOCUMENTOS 86**

**5.1 DOCUMENTO 1 – FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 86**
**5.1.1** DIVERSIDADES DOS SUJEITOS DA EJA 87
**5.1.2** PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 88

**5.2 DOCUMENTO 2 – POLÍTICA DA EJA DA REDE ESTADUAL: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA** **91**
**5.2.1** PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR 91
**5.2.2** A INFLUÊNCIA DA TEORIA PSICOGENÉTICA 93
**5.2.3** CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA PROGRESSISTA / FREIREANA 94
**5.2.4** ESTRUTURA CURRICULAR DOS TEMPOS FORMATIVOS 95
**5.3 DOCUMENTO 3 – TEMPO FORMATIVO JUVENIL** **98**
**5.3.1** TEMPO FORMATIVO JUVENIL: MOTIVAÇÕES DA PROPOSTA 99
**5.3.2** SUJEITOS DO TEMPO JUVENIL 101
**5.3.3** BASE TEÓRICA DA PROPOSTA DO TEMPO JUVENIL 103

**6- "PRA AQUELES QUE NÃO QUEREM APRENDER O QUE VOCÊ QUER ENSINAR..., EU DIGO QUE QUER!"** **109**

**6.1 PRÁTICA EDUCATIVA DOS TEMPOS FORMATIVOS NO COLÉGIO PADRE PALMEIRA** **110**
**6.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA** **112**
**6.3 A PRÁTICA EDUCATIVA DO COLÉGIO PADRE PALMEIRAS: DESAFIOS E SUPERAÇÕES** **116**
**6.4 FORMAÇÃO DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR** **128**
**6.5 CONCEITOS APROPRIADOS PELOS EDUCADORES DO PADRE PALMEIRA DOS TEMPOS FORMATIVOS.** **133**
**6.6 AS AÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA: O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO VIVENCIADO NOS TEMPOS FORMATIVOS DO COLÉGIO PADRE PALMEIRA** **136**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** **141**

**REFERÊNCIAS** **146**

**BAHIA. LEI Nº 8.261. ESTATUTO DO MAGISTÉRIO. GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. SALVADOR. 2002.** **147**

**APÊNDICE** **155**

**APÊNDICE A** **155**

***UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB*** **155**
***UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB*** **156**

**APÊNDICE B** **1577**

**APÊNDICE C** **1588**

**APÊNDICE D** **15959**

**ANEXO** **1600**

**ANEXO 1** **1600**

## 1- INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada 'Os Tempos Formativos como proposta de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos: a prática educativa no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira, na cidade de Vitória da Conquista – Bahia' nasceu das minhas indagações despertadas a partir da observação das práticas pedagógicas e da análise do currículo estabelecido pelo Estado da Bahia nas propostas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA e para o Tempo Juvenil -TJ.

A trajetória de vida profissional teve função basilar para a elaboração do objeto desta pesquisa. Ao escolher a carreira no magistério, nos colocamos diante de algo que instiga vários questionamentos, o que nos faz desejar ávidas respostas. Nos idos de 1993, com 16 anos de idade, iniciei o magistério no tradicional Instituto de Educação Euclides Dantas-IEED, mais conhecido como Escola Normal de Vitória da Conquista. Apesar de não ter sido uma preferência, a carreira na educação começou com o prévio conhecimento das teorias da Escola Nova[1], que vigoravam na época, sendo-me também apresentada as ideias da educação libertadora[2], de Paulo Freire, para o qual "... ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática, e na reflexão da prática" (FREIRE, 1997, p. 58). A partir de então, me tornei uma educadora diplomada no magistério. Entretanto, tinha consciência da necessidade de aprimoramento.

Em 1997, optei pelo curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por entender que esse curso possibilitaria aprofundar minha formação como educadora, posto que abarcava uma gama variada de ideias, pressupostos, e discussões nas diferentes áreas do conhecimento humano, ao longo do tempo, e, consequentemente, analisando a sociedade brasileira, no âmbito político, econômico e social. Entre 1999 e 2006, tive a oportunidade de exercer o magistério em escolas de diferentes cidades da Bahia, como Caraíbas e Vitória da Conquista, além de, no estado de Minas Gerais, lecionar na cidade de Almenara. Em 2007, fui convocada para atuar como professora no

---

[1] Entende-se por teorias da Escola Nova, segundo Saviani (2003), teorias educacionais que fazem severas críticas à escola Tradicional. Foi forjada segundo uma pedagogia que advoga as diferenças individuais. Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como um processo espontâneo, no qual o professor deve ter em mãos um material que estimule os alunos. As consequências dessa proposta metodológica, segundo o autor, foram mais negativas do que positivas, pois provocou um afrouxamento na disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos.

[2] Sobre esse tema, ver Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade (1983); Pedagogia do Oprimido (2018); Pedagogia da Autonomia (1996) e Educação e Mudança (2003) – nos quais, em seu prefácio, Gadotti (2003, p. 4), quanto à pedagogia freiriana, reflete que "A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais é o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é preocupação básica na pedagogia de Paulo Freire".

Colégio Estadual Eraldo Tinoco em Presidente Jânio Quadros, localizado no sertão baiano. A experiência como professora nessas cidades possibilitou-me entender o quanto a realidade é única, vez que cada unidade de ensino vivencia situações e problemas que lhes são específicos. Nesse sentido, cada escola se adequa para melhor atender seus alunos e comunidade escolar. Não há padrões completamente uniformes, apesar de existir legislação e regulamentos gerais para toda a rede, como, por exemplo, o Estatuto do Magistério, os Manuais de Programação, o Regimento Escolar etc.

Nenhum colégio é necessariamente igual a outro. No campo profissional, ao vivenciar aspectos diversos – lecionar para alunos de zona rural e urbana, alunos com necessidades especiais, alunos do ensino regular e alunos da EJA em uma mesma unidade escolar – e adversos, como lecionar disciplinas fora da minha área de formação, suscitaram questionamentos quanto à formação do professor e sua prática curricular, no cotidiano da escola.

Essas experiências contribuíram para a construção deste objeto de estudo, que teve início no ano de 2008, com o curso de formação elaborado pela SEC-BA na cidade de Vitória da Conquista - BA, onde a nova política para a EJA é exposta aos participantes do curso. Cada unidade escolar da DIREC 20 (hoje NTE 20) foi convocada, tendo enviado um representante, com o objetivo de apresentar, formar e divulgar a nova proposta para EJA.[3] Durante essa formação, muitos professores questionaram suas orientações, entendendo que traria ainda mais obrigações na sua prática pedagógica e na avaliação de alunos em salas de aulas, e, em alguns casos, acima da capacidade regulamentada.[4] Contudo, não houve tempo para uma completa apropriação das bases que nortearam suas diretrizes, pois como essas diretrizes traziam uma prática completamente nova, exigiam do educador um largo conhecimento sobre o assunto, além de tempo para realizá-las, vez que implicava ao professor exercer um trabalho concomitantemente em diferentes modalidades de ensino em uma mesma instituição, no caso o ensino Regular e a EJA.

A partir de 2009, passando a trabalhar nas turmas da EJA, na cidade de Presidente Jânio Quadros, foi possível perceber a resistência dos professores ao currículo, em uma divisão por eixos temáticos e temas geradores. Percebeu-se que as dificuldades de comunicação com as diferentes áreas era latente. Pelo fato da maior parte dos professores não

---

[3] Uma análise mais detalhada deste documento é apresentada no capítulo IV deste estudo.

[4] Sugiro leitura da Portaria de Matrícula do Estado da Bahia (2019), que regula o número recomendado de alunos por sala de aula. Segundo o documento, esse número pode variar, dependendo do espaço físico da sala (havendo necessidade, poderá acrescentar até 25% do valor total).

residirem na cidade, não era possível planejar coletivamente um currículo que articulasse as diferentes áreas do conhecimento e atendesse aos anseios dos estudantes. Além disso, os docentes ainda estavam presos a uma divisão linear de conteúdo, significando que, na prática, se distanciavam da proposta original.

No quesito avaliação, apresentava um desafio: a completa ausência de dados quantitativos[5] implicava ao professor uma descrição sistematizada da evolução de cada aluno, o que acarretava aos professores uma sobrecarga de atribuições, pois, para o educador das turmas da EJA somava-se as outras turmas do ensino regular, que também faziam parte de sua programação.[6]

Em 2013, ao ser removida para a cidade de minha residência, em Vitória da Conquista, comecei a trabalhar na condição de vice-diretora do turno matutino, no Colégio Estadual Abdias Menezes (CEAM), que se enquadra na categoria de porte especial. Uma escola com mais de 1.600 alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, caracterizada como uma unidade de atendimento à Educação Especial, tendo em seu quadro alunos que apresentam diferentes deficiências: física e/ou mental, intelectual, autistas, cegos, baixa visão, surdos, dentre outras. Para esse atendimento, a escola conta com um quadro de profissionais que auxilia os professores no processo de inclusão e de assistência, ocorrendo em turno oposto. Porém, em caso de emergência (aluno em surto, por exemplo), os profissionais da sala multifuncional atuam diretamente com esse aluno, acalmando-o, acionando tanto a família quanto uma unidade médica, em caso de necessidade. O colégio também recebe alunos cumprindo medidas socioeducativas[7], oriundos dos programas Na Varanda[8] e Novo Olhar[9].

---

[5] A referência da ausência de dados quantitativos ocorre por não ser registrada em diários de classe ou no sistema as notas 0 à 10, em uma progressão aritmética. A avalição da EJA é registrada em forma de parecer, depois de se preencher subjetivamente o desenvolvimento de cada aluno, demandando tempo e trabalho meticuloso.

[6] Sobre esse tema, ver o Manual de Programação Escolar, de 2018 (no qual se regulam as atividades funcionais do professor, com sua distribuição da carga horária).

[7] Alunos que cumprem medida sócio educativa, são adolescentes que cometeram algum ato infracional e estão submetidos a uma liberdade assistida. O CEAM recebe constantemente alunos que estão nos programas "Na Varanda", realizado por meio da Fundac, e o "Novo Olhar", que é um serviço mantido pela prefeitura de Vitória da Conquista, por meio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. A maioria dos educandos cumpre o primeiro tipo de medida, embora existam casos em que ambas são acumuladas.

[8] O Na Varanda é um projeto realizado pela Fundac. É uma unidade de semiliberdade, que atende jovens encaminhados pela Vara da Infância e Juventude pelo cometimento de atos infracionais. Durante a medida, buscam-se ações que estejam relacionadas à prevalência da cidadania, da profissionalização e da educação, a superação da vivência infracional do jovem e a construção ou o reforço de projetos de vida legalmente e socialmente aceitos.

[9] O Novo Olhar acolhe jovens que tenham cometido algum ato infracional, antes dos 18 anos. O serviço oferece duas formas de medidas socioeducativas, em meio aberto, estipuladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: (i) a liberdade assistida, que pode durar até três anos; e (ii) a prestação de serviços à comunidade, cuja duração limita-se a um período máximo de seis meses.

Além da diversidade apresentada acima, no ano de 2014, a escola passou a contar com turmas do recém criado Tempo Juvenil, as quais deveriam receber alunos no turno vespertino, que cursariam o ensino fundamental II (5ª à 8ª série), dentro de um período de 2 anos, em uma faixa etária específica: entre 15 e 17 anos. As turmas do Tempo Juvenil apresentam características próprias, no caso, alunos em idade série defasada. Como não houve preparação para receber esses jovens, não havia como prever os diversos problemas que vieram à tona, com maior destaque para o aumento da violência registrada no turno, além dos constantes atritos: alunos *vs* professores, alunos *vs* direção. Apesar exercer a função de vice-diretora, no turno matutino, nas reuniões e no trato com os profissionais, pude notar as consequências da implantação do Tempo Juvenil, com ênfase nos professores que trabalhavam nos dois turnos, os quais, constantemente, faziam relatos negativos sobre essa modalidade de ensino.

Em 2016, passei a trabalhar como vice-diretora no turno vespertino, quando as turmas do tempo juvenil passaram a fazer parte da minha realidade cotidiana, no exercício do trabalho. Dessa forma, tive acesso ao projeto do Tempo Juvenil disponibilizado no site oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia[10], que traz, na sua base, a proposta da Educação de Jovens e Adultos apresentadas para as unidades escolares, em 2009, vez que sua matriz curricular, dividida em eixos temáticos e temas geradores e a avaliação, por meio de pareceres, eram as mesmas contidas na proposta anterior, notadamente convergentes.

No ano de 2017, na Unidade de Ensino em que atuo, as turmas do Tempo Juvenil apresentaram uma sutil mudança em relação à conclusão do ano letivo. A maioria das turmas, que, geralmente, apresentava uma elevada evasão e desistência escolar, concluíram o ano letivo com um número considerável de alunos. Observou-se que tal evento ocorreu, em grande parte, devido à postura dos professores concernentes à prática, quando buscaram estimular os alunos a permanecerem e a concluírem seus estudos. Nesse ínterim, considerei o desejo de aprofundar-me nos estudos da Prática Educativa adotada para o ensino da Educação de Jovens e Adultos e do Tempo Juvenil.

Entrar para o programa de Mestrado era algo inusitado, mas, ao final de 2017, o incentivo de alguns colegas de trabalho foi determinante. A princípio, pensava-se realizar a pesquisa no colégio que atualmente atuo como vice-diretora, com as turmas existentes do Tempo Juvenil, tendo como objetivo verificar de que forma a proposta dos tempos formativos era praticada dentro daquela unidade escolar.

---

[10] O projeto Tempo Juvenil tem como elemento basilar os princípios que norteiam a EJA. Contudo, apresenta elementos diferenciados. A análise desse documento se encontra no capítulo IV deste estudo.

No papel de professora e, atualmente vice-diretora em uma escola da educação básica[11], tive o privilégio de vivenciar *in loco* a realidade escolar, possibilitando-me um olhar diferenciado, em relação ao cotidiano na escola e aos impactos negativos ou positivos nas orientações para o currículo voltado para jovens, adultos e público juvenil. Na condição de professora, corroboro com a explicação de Freire, quando relaciona a importância do ensino atrelado à pesquisa. Segundo o autor, "...não há ensino sem pesquisa... Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29)".

São todas essas ações que podem ser provocadas pelo estudo sistemático dos acontecimentos relacionados às práticas de ensino que perpassam o ambiente escolar, oriundas de leis ou decretos, e a realidade demarcada por princípios específicos de cada território educacional. Das reflexões, emergem pesquisas que podem conduzir a novos esforços para melhoria do aprendizado e para refazer o diálogo entre as esferas educacionais, entre os que legislam e os que estão inseridos nas realidades escolares.

Nessa mesma linha de raciocínio já proposta por Freire, escreveu Ludke e André: "... precisamos muito de professores que sejam pesquisadores e de pesquisadores que sejam professores, em todos os níveis que a educação se exerce" (2017, p. viii). Para os autores, pesquisa e ensino não podem estar dissociados, o que pode equivocadamente excluir a participação dos professores de nível médio da produção do conhecimento, tendo como *lócus* de pesquisa o seu ambiente de trabalho.

Este estudo tem como objetivo geral compreender como se realiza a prática educativa no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia, através da política da EJA, implementada pela Secretaria de Educação da Bahia, por meio dos Tempos Formativos. Nesse sentido, se faz necessário, por meio dos objetivos específicos, identificar os conceitos que se relacionam à EJA, reconhecer os princípios teóricos e metodológicos das propostas, bem como analisar como estão determinadas as diretrizes curriculares e o processo avaliativo dos "Tempos Formativos"; compreender os encaminhamentos na formação docente; entender como se fundamenta a prática e quais os desafios enfrentados para a Educação de Jovens e Adultos e do Tempo Juvenil, no colégio em questão.

As leituras, discussões e reflexões desenvolvidas, no decorrer do curso, e que fizeram parte dos estudos, contribuíram para a construção desta pesquisa. Cabe ressaltar as disciplinas

[11] Colégio Estadual Abdias Menezes – CEAM.

"*Pesquisa em Educação*", ministrada, no primeiro semestre de 2018, pelos professores Dr. Edmilson Menezes Santos, Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, Dr. Claudio Pinto Nunes e Dr. Gildásio Santana Júnior; e a disciplina optativa "*Memória como objeto para pesquisa, abordagem teórica e metodológica*", ministrada pela minha orientadora, a professora Dra. Cecilia Conceição Moreira Soares, tendo ambas contribuído para a escolha definitiva e construção da metodologia apresentada. Além disso, as discussões nessas disciplinas permitiram a mudança no *lócus* empírico, devido às implicações amadurecidas no decorrer do curso de Mestrado, ao aflorar as possíveis dificuldades em obter dados mais realistas. Destarte, com as orientações dos professores e da orientadora, concordamos em alterar o local onde o estudo seria realizado, o que possibilitou uma ampliação das turmas do tempo formativo, pois, no ano de 2018, o Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira apresentava em seu quadro turmas do Tempo Juvenil (etapa 4) e as turmas da EJA – Tempo Formativo 2 e 3.

A disciplina de "Currículos e Práticas Educacionais", orientada, no primeiro semestre, pela professora Dra. Núbia Moreira de Oliveira, contribuiu para definir os conceitos e parte do contexto histórico presentes neste trabalho. Além disso, a disciplina optativa "*Trabalho e desenvolvimento profissional docente*", dirigida no segundo semestre pelos professores Dr. Cláudio Pinto Nunes e Dra. Berta Leni Costa Cardoso, permitiu algumas reflexões pertinentes à formação e à precarização dos profissionais em educação, sobretudo, do educador – reflexões imprescindíveis para entender como as mudanças advindas da nova proposta para a EJA impactariam no trabalho docente. As disciplinas do primeiro e segundo semestres de "*Seminário de dissertação I e II*", ministrada pelas professoras Dra. Dinalva de Jesus Santana Macedo e Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, foram primorosas para inspirar-me nas "lucubrações noturnas", na árdua tarefa da escrita, no estímulo na coleta de dados, e no cuidado para anotar e não perder o fio da ideias.

Além das disciplinas, os eventos que tive a oportunidade de participar (o V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA); o XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN); a Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e o VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas e Gestão Educacional (Seminário Gepráxis)) foram inestimáveis para a construção deste estudo, por oportunizar a análise de

documentos[12], discussões temáticas, palestras, troca de ideias e contato com pesquisadores renomados, colegas em cursos de mestrado e doutorado, além de especialistas no estudo da EJA.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, por compreender que esta é a metodologia que mais colabora para a compreensão dos mecanismos que operam na construção e desconstrução, na elaboração e reelaboração dos processos pesquisados, bem como no delineamento dos papéis dos atores sociais envolvidos nessa interação. É necessário conhecer as fortalezas e fragilidades, a complexidade e as contradições que permeiam o contexto da pesquisa, bem como se aprofundar na dinâmica das relações ali estabelecidas. De acordo com Ludke e André (2017), a pesquisa qualitativa ocorre numa situação natural e é rica em dados descritivos. Por ser estabelecida em um plano mais aberto e flexível, dá ao pesquisador uma maior condição de compreender a realidade, de forma completa e contextualizada.

Respeitando os pressupostos estabelecidos pela pesquisa qualitativa, este estudo guia-se pela análise das leis e dos documentos oficiais que fundamentam a política da EJA na Bahia – indispensável para o andamento deste trabalho, também em documentos dos arquivos da própria escola, dentre outros. Baseando-se na observação participante e realização das entrevistas, os resultados alcançados serão confrontados com as informações colhidas das fontes oficiais. Desse modo, o trabalho de pesquisa se ampara nas diretrizes da entrevista semiestruturada – modalidade da pesquisa qualitativa – por entendê-la como um instrumento que permite uma maior aproximação do pesquisador com o contexto pesquisado.

Esta dissertação é apresentada em seis seções, incluída a **Introdução,** na qual são apresentadas a trajetória pessoal do pesquisador, bem como sua motivação para o estudo. Na segunda seção, **Educação de Jovens e Adultos: Contexto histórico e político na Bahia,** propõe-se a apresentação dos principais aspectos da história e da política para implantação da Educação de Jovens e Adultos e a proposta do Tempo Juvenil na Bahia, assim como as discussões teóricas sobre os conceitos, a prática e o currículo para EJA. As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos refletiram em nossas políticas e temas, que representavam as concepções de educação que se almejava, nos preocupamos em evidenciar esses acontecimentos com repercussões nacionais. Para isso, dialogamos com diversos autores, como Freire (2002), Arroyo (2004; 2005), Ireland (2010, 2012, 2013), Sacristán (1998), Gadotti (1996, 2005), Fávero (2004), Haddad (2007) e Jardilino (1998). Partindo

[12] Estudo abordado na seção 4.

desses eventos, avaliamos as produções acadêmicas, enquanto resultado das inquietações e práticas curriculares que marcaram alguns momentos. Efetuou-se também pesquisa documental, comparando a legislação do Estatuto do Magistério (BAHIA, 2002) com o perfil do professor, segundo a Política da EJA do Estado da Bahia (BAHIA, 2009).

Na terceira seção, intitulada **Percurso Teórico Metodológico na Construção da Pesquisa**, apresentamos a metodologia da pesquisa qualitativa utilizada nesta investigação. Foram realizadas a coleta de dados, a análise documental, a observação participante, com notas de campos, e a entrevista semiestruturada. No momento da análise dos dados foram utilizados os procedimentos metodológicos adotados pela análise de conteúdo, por entender que melhor se adequam a este estudo, ao proporcionar a descrição das estratégias utilizadas nesta pesquisa, bem como sua categorização e interpretação – com as devidas inferências. No que tange à metodologia escolhida para este estudo, nos guiamos pelos trabalhos de Minayo (2016), Lüdke e André (2017), Amado (2013), Gomes (2016), Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2009).

Na quarta seção, intitulada **Construção conceitual do objeto de estudo/ formação docente para a Educação de Jovens e Adultos,** nos esforçamos por identificar e discutir conceitos referentes a EJA, além da constatação da necessidade de construção de conceito concernente ao Tempo Formativo, conceito esse ainda pouco fundamentado. Além disso, alguns aspectos da prática educativa e do currículo são estudados, levando-se em conta os temas geradores elencados na proposta. A ideia é compreender a importância da formação docente dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa discute ainda a formação do professor da EJA, tendo como foco os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, buscando no seu quadro de disciplinas, aspectos concernentes às discursões e a importância dedicada à EJA. A análise dos fluxogramas das licenciaturas dessa instituição se apresenta como necessária, pois a maioria dos sujeitos que colaboraram com este estudo foram alunos dessa academia. Nesse capítulo, as ideias de Freire (1996; 2018), Arroyo (2011), Abbagnano (1982), Tardif (2002) e outros autores permitiram a interlocução entre as ideias discutidas.

Nas seções 5 e 6 constitui-se a investigação sobre a prática educativa dos professores no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira. Relacionando com as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a partir dos três documentos analisados na quinta seção, **Prática Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia: o que revelam os de documentos,** se constitui a análise da pesquisa em documentos e empírica

sobre o objeto deste estudo. Nesta seção, são desenvolvidas as análises de três documentos produzidos pela SEC-BA. O primeiro, intitulado EJA - Aprendizagem ao Longo da Vida (BAHIA, 2008), enfatiza a formação docente, além de trazer à tona as discursões envolvendo os sujeitos da EJA. O segundo documento: **Política da EJA na Rede Estadual (BAHIA, 2009)**, trabalha os princípios teórico-metodológicos, o perfil e a formação do educador, a estrutura curricular e o acompanhamento de aprendizagem. O terceiro documento, do ano de 2013 (BAHIA, 2013): **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil – Ensino Fundamental para Estudante de 15 a 17 Anos**, amparada na política da EJA, de 2009, trabalha a especificidade dessa modalidade de ensino restrita a alunos em distorção idade-série. Nesse capítulo, dialogaremos com autores anteriormente citados, além de Dayrell (2002; 2007; 2011), Leão (2011), e Soares (2011; 2019).

A seção seis, intitulada **"Pra aqueles que não querem aprender o que você quer ensinar..., eu digo que quer",** apresenta e analisa as falas dos professores, sujeitos desta pesquisa, formação e práticas educativas desenvolvidas pelos professores. São elencados os desafios que os professores se deparam no cotidiano do colégio, além de apresentadas as práticas da Unidade de Ensino e como é escolhido o currículo no Colégio e os conceitos apropriados pelos professores sobre a EJA e Tempo Juvenil.

Nas Considerações Finais, apresentamos a conclusão das nossas análises, a partir dos dados coletados e produzidos por meio do *lócus* da pesquisa e nos documentos analisados

## 2- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TEMPO JUVENIL: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO NA BAHIA

A opção de um breve contexto histórico da EJA tem por finalidade retomar algumas análises feitas por teóricos, ao longo da implantação do programa de educação, destacando elementos que norteiam o presente estudo. Não intencionamos alongar a descrição do retrato da educação brasileira, do período colonial até os nossos dias, mas antes evidenciar porque a Educação de Jovens e Adultos no nosso país ainda carregam estigma de reparação. Por ter sido historicamente negligenciada, têm-se o quadro no qual resulta a origem dos milhões de adultos analfabetos, presentes no país até os dias de hoje. A EJA no Brasil "tem sido vista, de um lado e mais fortemente, como o direito a escolaridade em reconhecimento da grande dívida histórica para com os jovens e adultos não escolarizados" (IRELAND, 2010, p. 1).

O objeto de pesquisa *Tempos Formativos, como Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Prática Educativa no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira* está diretamente implicado às discussões acerca da prática pedagógica e do currículo, pois as concepções dos discursos das reformas educacionais refletem ecos de outras ciências sociais, como a psicologia, economia, sociologia, etc., que, por sua vez, repercutem diretamente nos currículos e na prática. O papel da educação, em um quadro permeado de influências políticas, econômicas e sociais, se confunde com um cenário que se pensava superado. Segundo Candau (1999), as reformas educacionais na América Latina vendem a ideia da educação como redentora dos problemas que os países enfrentam. Porém, a realidade das novas propostas políticas elencadas pela autora, é que "na hora da verdade, em geral, há uma acentuada distância entre as propostas de reformas e o dia-a-dia das escolas, especialmente das escolas públicas, e os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano" (CANDAU, 1999, p. 31).

A Educação de Jovens e Adultos se origina de processos de ensino não formais. Nas décadas de 1950, 1960, 1970, os debates sobre o analfabetismo geraram iniciativas transformadoras, como a experiência de Angicos – em 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, adultos foram alfabetizados por meio do "método de Paulo Freire" – formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, atuou como professor e desenvolveu um método de alfabetização para adultos baseado no vocabulário do cotidiano e da realidade dos adultos trabalhadores, com inestimável contribuição à Educação e, especialmente, a de Jovens e Adultos. Por meio de uma perspectiva voltada à educação popular, Paulo Freire parte

de princípios básicos de transformação da classe trabalhadora. Entende o homem como um ser de ação, que pode vir a modificar a sua realidade. Concebe a educação como uma ação política, nunca neutra diante da sociedade. Entende que as relações de poder estão nas ações pedagógicas, que, por sua vez, implicam uma ação política. Nessa visão, a educação surge como o meio pelo qual as classes trabalhadoras alcançam as mudanças sociais.

Arroyo (2005) defende a educação como um direito. Nessa perspectiva, é vista como um processo de humanização[13] do homem. Dessa forma, ela tenciona à luta contra a exploração e a alienação social, aja vista que, na atualidade, existe uma tendência mercadológica pressionando-a cada vez mais a atender os interesses do sistema capitalista. Por suas diversas publicações sobre a EJA, além de ser o consultor na elaboração da nova proposta de formação para os professores que atuam nessa modalidade de ensino desenvolvida pela SEC-BA, em 2008, tem papel preponderante neste estudo, no tocante ao entendimento das especificidades dos sujeitos da EJA.

Ao longo dos tempos, a oferta da Educação para Jovens e Adultos no Brasil foi permeada por contradições conceituais[14], entreposta por uma forte ideologia excludente. Segundo Ribeiro (1997), ora buscava-se a diminuição dos índices de analfabetismo – a partir de programas de alfabetização aligeirados: "Alfabetização de adultos em três meses" –, ora pretendia atender a uma demanda de mercado, reduzindo a educação a fins pragmáticos.

O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido marcado por um ambiente de instabilidades de propostas e por compreensões contraditórias a respeito dos anseios, das necessidades e das perspectivas dos sujeitos educandos dessa modalidade. Ao tentar desenhar uma proposta para esses sujeitos, é necessário compreender o público da EJA, suas reais condições sociais, históricas e afetivas, o modelo de sociedade em que esse público está incluído e as possibilidades de intervenção que essa proposta pode realizar nesse contexto. Não é inverdade afirmar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, atende – quase que na sua totalidade – a uma população oriunda das classes populares.

O que se tem delineado no espaço escolar, ao longo dos tempos, é uma rigidez dos tempos e espaços, currículos muito engessados e pouco dialógicos. Essa configuração de

---

[13] Miguel Arroyo entende a humanização nos aspectos da garantia de direitos básicos do homem (vida, afeto, alimentação, moradia, trabalho e a sobrevivência), bem como o intercurso de socialização e busca de saberes, de escolhas, de formação de valores (ARROYO, 2005).

[14] Devido à mudança do conceito "ensino supletivo" na LDB 9.396/96 para "Educação de Jovens e Adultos", segundo Soares (2002), há um alargamento do conceito, pois a palavra "ensino" se limita a mera instrução, enquanto que "o termo "educação" é muito mais amplo, compreende os diversos processos de formação" (SOARES, 2002, p. 12).

ensino perpassa por todas as modalidades, com resultados nada satisfatórios, excluindo uma boa parcela dos educandos – que, mais tarde, virão a pertencer aos quadros da EJA (ou não). No entanto, mesmo reconhecendo a ineficiência dessa estrutura, ela se repete no cotidiano das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, urgindo a necessidade de que esse espaço seja repensado, reinventado.

Segundo Freire (2002), a educação deve estar pautada na formação plena dos sujeitos, buscando uma preparação para vida, com formação de valores atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igual. "Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser" (FREIRE, 2002, p. 193).

Para Gadotti (2005), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos[15]: de 1946 a 1958; de 1958 a 1964; e após o golpe de 1964 – momento no qual foram realizadas grandes campanhas nacionais com o objetivo de erradicar o problema do analfabetismo no país.

Em relação ao primeiro período, Fávero (2004) afirma que, no século XX, principalmente após os anos 1940, o analfabetismo é visto como um problema social, devido à realização do censo, que apresentou dados alarmantes, mesmo que levados em conta algumas variações entre as regiões do país, indicando que 55% da população brasileira acima de 18 anos era composta de analfabetos. No ano de 1947, após a redemocratização, com o fim da ditadura Vargas e da segunda guerra mundial (1945), usando o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescente e Adultos - CEAA.

No segundo período, Gadotti (2005) destaca a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, no ano de 1958, que contou com a participação de Paulo Freire. Nesse momento, se pensou em um enfrentamento permanente do problema da alfabetização, quando surgiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire. Contudo, foi extinto pelo golpe militar de 1964.

Para Gadotti (2005), o terceiro período se iniciou com o golpe de 1964, no qual o governo prosseguia em campanhas, como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e,

[15] Para um estudo mais aprimorado sobre os períodos relatados, sugerimos a leitura de Gadotti (2005).

posteriormente, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava o controle da população – principalmente rural.

Após a redemocratização, em 1985, extingue-se o MOBRAL, criando a Fundação Educar – pensada com princípios mais democráticos, todavia, sem os recursos que o MOBRAL dispunha. Segundo Gadotti (2005), a Educação de Jovens e Adultos é sepultada pela "Nova República". Após a primeira eleição direta, ocorrida depois do final do Regime Militar, criou-se o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC -extinto um ano depois. Para Gadotti (2005), esse é o retrato do distanciamento do Estado brasileiro e da sociedade civil, no que se refere aos problemas educacionais.

Segundo Ireland (2013), o período entre as décadas de 1980 e 1990 se caracterizou por um momento de quase abandono por parte dos governos, no tocante à educação de adultos e aos investimentos em política de Educação de Jovens e Adultos. Nos países latino-americanos, não assumiram uma prioridade, pois, frequentemente, dão maior atenção à aprendizagem inicial (em relação à alfabetização), em detrimento da educação continuada. De acordo com Gadotti (2005), no ano de 1990, conhecido como o Ano Internacional da Alfabetização, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, que declara o direito de todos à educação. Tal ação acontece em um ambiente de milhões de analfabetos - e de um grande número de analfabetismo funcional.

Em 1996, tendo Paulo Renato Souza como Ministro da Educação, foi lançada a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de n.º 9394/1996, sendo sancionada pelo Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso. A aludida lei dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que determinam a gratuidade e a obrigatoriedade da oferta de educação para todos, em específico, para os que não tiveram acesso à educação na idade própria, assumindo legalmente o papel do Estado na oferta da Educação de Jovens e Adultos.

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

> Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996, p. 15).

Ao reconhecer a EJA como modalidade de ensino da educação básica, A LDB 9394/1996 abre possibilidades para um tratamento diferenciado e compreensões específicas no que diz respeito à organização dessa modalidade, garantindo a oferta de ensino regular para jovens e adultos.

Depois da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, 11/2000), segundo Ireland (2010) e Haddad (2007), trata-se das diretrizes curriculares para Educação de Jovens e Adultos, definindo e permitindo entender melhor as especificidades da EJA. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014 – ao abordar sobre os propósitos da EJA - , conclui que não cabe mais um tipo de Educação de Jovens e Adultos que se restrinja a uma determinada finalidade ou que se relacione com um período particular da vida da pessoa – antes, defende um conceito de educação ao longo da vida. Quando refere-se à EJA, não basta ensinar a ler e escrever (decodificar e codificar). As políticas voltadas para EJA refletiram as tendências internacionais e os compromissos assumidos pelo estado brasileiro em acolher essas diretrizes.

## 2.1 O Contexto das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos

O compromisso que o Brasil assumiu nas Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos (Confintea) reforçou a construção da política da EJA na Bahia, em 2009. Sendo assim, uma análise dessas Conferências é justificada, posto que a proposta desenvolvida pela SEC-BA, quanto à Política da EJA, traz, em sua constituição, elementos teóricos ligados às diretrizes determinadas pelas Confinteas.

Nessa retrospectiva das Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, denominada de Confinteas, convocadas periodicamente pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), buscou-se fazer um balanço panorâmico, dado que objetivam estabelecer novos programas e metas, em âmbito global.

De acordo com Ireland (2013), as Confinteas são conferências intergovernamentais, às quais todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações. Nas últimas seis décadas, essas conferências ocorreram entre um período de dez ou dozes anos. Sua realização está condicionada à inclusão de “um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da Educação de Adultos em cada país

membro, a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial" (IRELAND, 2013, p. 3). Teoricamente, as conferencias produzem um processo cumulativo, no qual a conferencia anterior alimenta a seguinte, criando novos entendimentos da prática educativa para a educação de adultos.

Segundo Gadotti (2005), a história da educação de adultos está ligada à evolução conceitual do termo, visto que, após a Segunda Guerra Mundial, a partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Confintea, em Elsimore, Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida com o objetivo de paz – pretendia contribuir para o respeito aos direitos humanos, uma vez que a educação formal não conseguiu evitar a barbárie da guerra. Para Jardilino (2014), o cenário do pós-guerra da I Confintea e o trabalho das comissões indicaram que a educação de adultos teria de ser adequada às especificidades, levando-se em conta a realidade das populações e a cultura de tolerância. Também chama a atenção para o fato de que, embora o Brasil não tenha participado da I Confintea, a influência sobre a política educacional esteve presente naquele período da história brasileira. Fávero (2004) afirma que, apesar de restringir sua ação à alfabetização, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) também visava na sua proposta: escrita, cálculo, noções de cidadania, higiene, saúde, economia doméstica para mulheres etc.; além dos elementos de leitura. Proposta essa ancorada no conceito de educação de base sistematizado pela Unesco.

Quanto à II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – realizada no ano de 1963, em Montreal, Canadá –, Jardilino (2014) destaca que, por ter ocorrido em um contexto de crescimento econômico, reforçou o importante papel da Educação de Adultos, entendida como uma tarefa mundial, cabendo aos países desenvolvidos a tarefa de auxiliar àqueles em desenvolvimento. Segundo Ireland, foi "realizada num período de múltiplas e complexas mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo ocidental" (IRELAND, 2012, p. 36). Gadotti (2005) afirma que na II Confintea aparecem dois enfoques distintos: de uma educação permanente e de educação comunitária. De acordo com Ireland (2012), ao abordar os enfoque a II Confintea, chama-se atenção pelas discussões que também perpassam a atualidade, ao criticar uma separação entre a educação técnica e vocacional da educação geral, o que gera uma esterilidade social.

Segundo Jardilino (2014), na III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em Tóquio, Japão, em 1972, o tema central se ateve à 'educação de adultos atrelada à educação, ao longo da vida'. Além disso, Gadotti (2005) assevera que a educação

de adultos voltou a ser entendida como uma educação que deveria ser entendida como uma educação fundamental no sistema formal de ensino. O objetivo seria reintroduzir a educação de adultos, jovens e analfabetos no sistema formal de educação.

Em 1985, na cidade de Paris, França, ocorre a IV Confintea, se caracterizando, segundo Gadotti (2005), pela pluralidade de conceitos, onde foram debatidos temas como alfabetização de adultos, educação rural, educação da mulher e outros. Para Jardilino (2014), com o tema 'aprender é a chave do mundo', a conferência – dessa feita, realizada em um contexto de crise econômica e contenção de gastos públicos – teve forte influência das ideias de Paulo Freire, discutindo "... a educação de adultos como um direito e na perspectiva da educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida" (2014, p. 81).

Em meio aos intervalos das Confinteas, a UNESCO promoveu inúmeros encontros e conferências menores, em diversos países. Segundo Soares (2011):

> A realização da V Confintea teve um significado importante para o campo da EJA produziu um forte impacto na organização da área no Brasil... A V Confintea desencadeou um processo de mobilização dos diversos seguimentos com a educação de jovens e adultos. Antes da conferência..., realizaram encontros de EJA estaduais, nacionais e latino-americano. (SOARES, 2011, p. 281).

Essas discussões preparatórias contribuíram para os debates da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha, com o tema 'Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade'. Segundo Paiva (2004), essa conferência foi marcada pelo reconhecimento de que as nações – principalmente, as mais pobres – conviviam com muitos jovens na educação de adultos, o que fazia com que fosse também reconhecida como uma educação para Jovens e para Adultos, além do reconhecimento de que a educação poderia transformar a sociedade, se essa fosse pensada ao longo da vida.

No ano de 2009, o Brasil foi o palco da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em Belém, Pará, com o tema 'Vivendo e aprendendo com o futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos'. Também foi antecedida de reuniões, realizadas em diferentes continentes. Segundo Ireland (2013), a despeito de como aconteceu com as outras Confinteias, os preparativos tiveram início em 2007, dando sequência a cinco encontros regionais, na Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Tunis. Desses encontros com governos e sociedade civil permitiu-se a elaboração de relatórios

nacionais e regionais e global. Essa Confintea se caracterizou pela liderança do Instituto da Unesco para a ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’.

Na VI Confintea procurou-se fortalecer a educação de adultos, em uma perspectiva que reconhecesse a aprendizagem, ao longo da vida, alinhando a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento. Diante do que foi brevemente abordado acima, percebe-se que as conferências internacionais influenciaram muitas políticas educacionais que hoje vigoram no Brasil. Dessa forma, um dos textos base da VI Confintea, realizada no Brasil, foi utilizado na construção da Política da EJA de 2009 da SEC-BA, que sustenta:

> ... as estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe. (BRASIL, 2008, p. 3).

De acordo com Ireland (2013), a VI Confintea foi feita com o objetivo de monitorar as ações proposta pelas Confinteas e

> os Estados-membros foram claramente desafiados a converter a retórica em ação, com a devida consideração à necessidade de sistemas de monitoramento, com base no aprimoramento dos dados e da coleta de informações sobre a aprendizagem e educação de adultos (AEA) em todo o mundo. (IRELAND, 2013, p. 18).

De acordo com Soares (2019), a VI Confintea permitiu o conhecimento das ações, propostas e reflexões teóricas a respeito da EJA e, além disso, a interlocução com representantes de vários países e uma articulação mais ampla entre os segmentos responsáveis no Brasil.

Segundo o documento EJA ‘Educação de Jovens e Adultos educação ao longo da vida’, título da proposta política da EJA para o Estado da Bahia, o documento base da VI Confintea também argumenta sobre o currículo:

> um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. (BAHIA, 2009, p. 13).

As produções acadêmicas inevitavelmente reproduziram algumas das preocupações da EJA, no Brasil. A seguir, faremos uma revisão dos estudos existentes, os aspectos abordados que estão relacionados ao recorte desta pesquisa.

## 2.2 Produções acadêmicas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos

O Estado da Arte representa o estudo que agrega mais conhecimento para determinada temática. Para tanto, é necessário mapear as produções acadêmicas, com o objetivo de delimitar o que pensam os autores sobre o tema. Segundo Bianchetti e Machado (2002), não é possível construir o conhecimento isoladamente, vez que conectar, comparar, contestar e/ou complementar são partes indispensáveis às produções científicas. Dessa forma, o pesquisador precisa situar-se nas produções atuais do conhecimento de seu interesse. Contextualizando as pesquisas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às produções acadêmicas no cenário atual, para situar esse objeto de pesquisa quanto a sua relevância.

Com base nas produções selecionadas, mapeando autores mais recentes, foi possível nortear as ideias, possibilitando uma orientação para responder a alguns dos objetivos apresentados. Esses autores abordam aspectos ligados aos conceitos do estudo da EJA: tempos formativos, educação popular, juventude etc. Também abordam sobre os princípios teóricos e metodológicos da política da Educação de Jovens e Adultos na Bahia. Outros versam sobre o currículo e a avaliação voltados para a EJA e, por fim, como se dá a prática educativa em outras realidades escolares, quanto à Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, foram usados três diferentes repositórios, com o objetivo de alargar a pesquisa, utilizando as produções atuais na análise dos dados. O primeiro se fundou nos bancos de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Google acadêmico; no segundo, efetuou-se consultas em periódicos da Capes e na revista Educacional Práxis; e, por último, buscou-se nos eventos – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), depois o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e o Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional (Seminário Gepráxis).

Sendo assim, para entender como se projetam as pesquisas de jovens e adultos no cenário atual, conectando esta pesquisa com as que existem no contexto das produções

científicas recentes, escolhemos os seguintes descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “Currículo na EJA” e “Tempos Formativos”. A adoção desses descritores se justifica por apresentarem correlação com o estudo ora proposto e por exibir palavras que impactam nos estudos de interesses para a EJA, além de permitirem sondar, de forma mais precisa, os estudos existentes.

As discussões sobre os descritores anteriormente mencionados nos diferentes repositórios destacados acima objetivavam realizar uma busca que privilegia o período compreendido entre 2009 até 2018. A prioridade dada ao início das buscas a partir do ano de 2009 se deu pelo fato de que foi nesse ano que a Secretaria do Estado da Bahia (SEC- BA) introduziu a nova proposta da EJA para todo o Estado.

### 2.2.1 Busca sobre a EJA no Banco de Teses e dissertações: CAPES, IBICT, Google Acadêmico

A busca no Banco de teses e dissertações da capes foi realizada no mês de outubro do ano de 2018. A escolha por esse repositório se deve ao fato de que muitas produções acadêmicas estão depositadas e disponibilizadas para consultas, facilitando o acesso ao conteúdo dessas produções.

No primeiro momento, a busca se limitou a um descritor geral, de modo que abarcasse a produção sobre a Educação de Jovens e Adultos. Devido ao número excessivo de trabalhos encontrados na pesquisa, foi necessário modificar os descritores, incluindo aspas nas buscas. A mudança gerou dados mais precisos, mostrando que existe uma carência substancial na produção acadêmicas que envolve o currículo na EJA, além de uma completa ausência de trabalhos que tem como objeto de estudo os tempos formativos da EJA.

Quadro 1: Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

| **DESCRITORES** | **Quantidade de trabalhos sem refinamento** | **Quantidade de trabalhos com refinamento** |
|---|---|---|
| Educação de Jovens e Adultos | ***1.082.656*** | ***9.048*** |
| “Educação de Jovens e Adultos” “Currículo” “Tempo Formativo” | ***18.308*** | ***2.151*** |
| “Educação de Jovens e Adultos | ***3.097*** | ***404*** |
| “Currículo na Educação de Jovens e Adultos” | ***8*** | ***4*** |
| “Tempo Formativo” | ***14*** | ***7*** |
| “Tempo Formativo Como Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos” | ***0*** | ***0*** |

Fonte: Dados da pesquisa. Acesso em: 10/10/2018.

Pelo fato de a política da EJA estar em vigor nas escolas estaduais da Bahia desde 2009, optou-se por aplicar o filtro delimitando o tempo: do ano em questão até 2018; e a área de conhecimento específico: ciências humanas e educação. Verificou-se que a redução das produções foi considerável, demonstrando que existe uma carência expressiva sobre currículo na produção acadêmica que envolve a Educação de Jovens e Adultos. Também não foram encontrados estudos que investiguem os tempos formativos na EJA.

Dentro da pesquisa no banco de dados da Capes foi constatado que, apesar da redução substancial de trabalhos envolvendo os descritores "currículo na EJA" e "tempos formativos", os resumos não apresentavam elementos teórico ou práticos que contribuíssem para esta pesquisa. Contudo, no descritor "Educação de Jovens e Adultos", o número substancial de trabalhos permite uma maior conexão com o tema ora proposto, tanto nos aspectos metodológicos em discussão, quanto nas especificidades dos sujeitos da EJA, ao currículo, à construção teórica da definição dos tempos formativos e à prática docente. Dessa forma, selecionamos os seguintes trabalhos:

Quadro 2: Seleção de trabalhos do banco de dados da Capes.

| AUTOR | TÍTULO | INSTITUIÇÃO | ANO |
|---|---|---|---|
| SANTOS, ADRIANA CAVALCANTI DOS | **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**' | Universidade Federal de Alagoas - UFAL | 2014 |
| MACEDO, NUBIA SUELI SILVA | **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos** ' | Universidade do Estado da Bahia- UNEB | 2017 |
| OLIVEIRA, ISAURA FRANCISCO DE | **Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas**' | Universidade do Estado da Bahia- UNEB | 2018 |

Fonte: Dados da pesquisa. Acesso em: 10/10/2018.

Dentre os estudos mencionados, elegemos para análise 'O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o *movimentum* de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa' (SANTOS, 2014). Ao analisar a prática docente de duas professoras (em uma escola estadual e em outra municipal), constatou-se que o que existe é uma ressignificação das prática vivenciadas pelas professoras no cotidiano da escola. Em tese,

a prática docente reinterpreta o currículo prescrito, com o objetivo de dar sentido ao professor e ao aluno.

Dentre os trabalhos apresentados no banco de dados da Capes, selecionamos outro estudo intitulado' A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos' (MACEDO, 2017). A escolha se sustenta pelo fato de a autora ter como *lócus* de pesquisa a cidade de Vitória da Conquista, além de ter em seus questionamentos o foco nos desafios formativos que o professor vivencia, no contexto da juvenilização da EJA.

No estudo 'Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas' (OLIVEIRA, 2018) a autora analisa as implicações e motivações da permanência desses sujeitos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A importância de um estudo que reforça os pontos positivos da trajetória formal da EJA – mesmo que desafiadores – impacta na defesa do direito inalienável do homem: a educação.

No levantamento dos dados do IBICT, buscamos nos sistemas de informação da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) os descritores abaixo relacionados, utilizando como refinamento as pesquisas realizadas entre os anos de 2009 e 2018. No repertório de trabalhos encontrados, observamos a produção em diferentes áreas de conhecimento, contudo, não foi evidenciado um elo que contribuísse para as questões desta pesquisa, demostrando uma carência evidente quanto ao objeto deste estudo. No banco de dados do IBICT constatamos que alguns trabalhos aparecem repetidos na busca feita pelo repositório da Capes, uma vez que o quantitativo demonstrado no quadro não exclui a repetição.

Quadro 3: Banco de dados do IBICT.

| **DESCRITORES** | **Quantidade de trabalhos sem refinamento** | **Quantidade de trabalhos com refinamento** |
|---|---|---|
| "Educação de Jovens e Adultos" | **1.516** | **1.204** |
| Tempo formativo em educação | **1.109** | **926** |
| "Educação de Jovens e Adultos" "Currículo" | **304** | **256** |
| "Currículo na Educação de Jovens e Adultos" | **20** | **16** |
| Educação de Jovens e Adultos Currículo Tempo Formativo | **18** | **10** |
| "Tempo Formativo Como Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos" | ***0*** | ***0*** |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em:15/10/2018.

Usando o descritor ‘Educação de Jovens e Adultos Currículo Tempo Formativo’, sem o filtro nesse mesmo repositório, encontramos a tese denominada ‘Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos’ (FAZZI, 2007). Em uma análise preliminar, apesar de a data ser anterior a selecionada pela pesquisa inicial, optamos por recorrer a essa tese, por se mostrar importante para este estudo. Destacam-se dois motivos: a elaboração por parte do autor de um estudo que analisa o conceito e o fazer da Educação Popular (mesmo não estando ligados a um sistema formal de ensino), que constituem o processo de formação que podem estar presentes nas práticas educativas envolvendo professores, adultos, jovens, instituições e sistema escolar. Outro ponto considerado é a sua base teórica fundamentada nas ideias de Paulo Freire, Gimeno Sacristán, Carlos Rodrigues Brandão e Miguel Arroyo, dentre outros autores, que também norteiam este estudo.

A opção feita pelo banco de dados do Google acadêmico ocorreu devido à abrangência de produções nele depositado, visto que no acervo é possível encontrar artigos científicos, dissertações (de mestrado) e teses (de doutorado), resumos, jornais de universidades e livros. Dessa forma, o uso das aspas foi necessário, pois serviu para melhor delimitar o tempo na busca categórica do tema. O filtro se limitou ao ano de 2009 a 2018. A pesquisa ocorreu no mês de dezembro de 2018, quando foram encontrados um número considerado de trabalhos vinculados à EJA e ao Currículo, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 4: Banco de dados Google Acadêmico.

| DESCRITORES | SEM FILTRO | COM FILTRO |
|---|---|---|
| “Educação de Jovens e Adultos” | 54.300 | 18.900 |
| “Educação de Jovens e Adultos” “Currículo” | 30.700 | 17.600 |
| “Currículo na Educação de Jovens e Adultos” | 229 | 196 |
| “Educação de Jovens e Adultos” “Currículo” “Tempo Formativo” | 173 | 153 |
| “Tempos Formativo na Educação de Jovens e Adultos | 0 | 0 |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em: 10/12/2018.

Apesar do número expressivo de trabalhos encontrados no *Google* Acadêmico, poucos se alinhavam com o objetivo desta pesquisa, sendo escolhido o artigo’ A pesquisa sobre a

EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico metodológicas' **(**LAFFIN; DANTAS, 2015). Tal escolha foi feita em razão da sua contribuição para a construção do estado da arte deste estudo. O artigo apresenta um 'estudo do conhecimento' das produções acadêmicas realizadas pelos cursos *Stricto Sensu* dos programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, em âmbito federal, estadual e particular. As autoras realizam um mapeamento dessas produções acadêmicas ligada à Educação de Jovens e Adultos na Bahia, o que evidencia um aumento significativo dessas produções, em 2015, após a implantação do primeiro mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), no ano de 2013, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

No próximo quadro (5), optou-se por categorizar as produções acadêmicas dos bancos de dados em um quadro único, levando em consideração a sequência cronológica do ano 2009 até 2018, por ter sido em 2009 que se iniciou a proposta da EJA para o Estado da Bahia. A escolha por apresentar esse quadro se evidencia no intuito de ter uma visão mais apurada dos estudos encontrados pelos principais repositórios, o que permitiu uma compreensão mais precisa da evolução em números desses estudos. Dessa forma, foi necessária a escolha de um descritor geral ("Currículo", "Educação de Jovens e Adultos" e "Tempos Formativos"**)** que envolvesse as principais buscas. Observamos que, em alguns momentos, foi preciso retirar as aspas, para que fossem encontrados os estudos.

Quadro 5: Produções científicas sobre, "currículo", "Educação de Jovens e Adultos" e "Tempos Formativos" .

| **PRODUÇÕES** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CAPES | 5 | 593 | 644 | 636 | 11 | 13 | 39 | 25 | 24 | 2 |
| IBICT (descritor sem aspas) | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| GOOGLE ACADÊMICO | 4 | 4 | 9 | 14 | 6 | 16 | 17 | 28 | 38 | 12 |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em: 20/12/2018.

A consulta no banco de teses da Capes, com base nos descritores acima, demonstra uma distorção quanto ao número de produções acadêmicas que envolvem esses descritores. Essa distorção está evidenciada em 2010, 2011 e 2012 e está relacionada à ausência do filtro "educação de adultos". Nos demais anos, foi aplicado o referido filtro. Na busca com o IBICT foi necessário retirar as aspas, vez que o número de trabalhos encontrados foi muito pequeno para qualquer um dos descritores.

Em relação ao *Google* Acadêmico, verifica-se um o aumento do número de produção a partir do ano de 2014. A possível justificativa para a ampliação dessas produções pode ser em detrimento de muitas universidades ampliarem os eventos que correspondem à área de educação. Além disso, em uma análise preliminar[16], o aumento das produções acadêmicas vinculadas a estudos ligados à EJA, principalmente em artigos no *Google* Acadêmico, se deve ao fato da criação do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA - da UNEB, em 2013, indicando o aumento substancial, dos anos seguintes a sua implementação, como demonstra o quadro anterior.

### 2.2.2 Busca sobre a EJA realizada nos periódicos: Capes e Revista Práxis UESB

No banco de periódicos da Capes, usando o descritor 'educação de jovens adultos', foram encontrados 2.125 artigos acadêmicos e livros. Ao incluir as aspas, reduziu-se o número de estudos encontrados. Foi utilizado o filtro que limita a busca entre os anos de 2009 até 2018. Dessa forma, fica evidente que existe uma carência expressiva de estudos que envolvem os descritores referentes à Educação de jovens e adultos, em relação ao currículo e ao tempo formativo.

Quadro 6: Periódicos da Capes.

| Descritores | Sem filtro | Com filtro | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Artigo | Recursos Textuais | Livro |
| "Educação de Jovens e Adultos" | 766 | 729 | 23 | 14 |
| "Educação de Jovens e Adultos" "Currículo" | 168 | 154 | 1 | 13 |
| "Educação de Jovens e Adultos" "Currículo" "Tempo Formativo" | 17 | 11 | 0 | 6 |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em: 12/10/2018.

Usando a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos como um dos periódicos selecionado na Capes (ISSN 2317 6571), entre os anos de 2013 a 2017, foram encontrados 93 estudos, entre artigos e dossiês temáticos.[17] Dentre os estudos apresentados, selecionamos o 'Memorial de Formação: trajetória e reflexão de professores da Educação de Jovens e Adultos' de Moreira e Mota (2017), que analisa a memória de 10 professores da cidade de

[16] Essa análise se ampara, segundo Laffin e Dantas (2015), após a criação do primeiro e único Mestrado de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2013. Constata-se que, nos anos seguintes, houve um aumento substancial nas produções acadêmicas envolvendo a EJA.

[17] Para os anos de 2009 a 2012, não foram encontrados registros.

Jequié- BA que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, onde avaliam o perfil dos educadores da EJA, a partir de suas memórias, veiculando sua formação a sua prática docente.

Também optou-se por usar os periódicos da Revista Práxis Educacional, do programa de mestrado em educação da UESB, pela variedade de estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos. Catalogou-se de acordo com os volumes e números, partindo do ano de 2009. A busca indicou o número de produções feitas, constatando que, nesse primeiro ano avaliado, foram encontrados 11 estudos (entre artigos, dossiês temáticos e relatos de experienciais); entre 2010 a 2011, foram publicados apenas 2 artigos; em 2013, um resumo; no ano de 2016 foram encontrados 2 artigos; em 2017, não há nenhum trabalho ligado à Educação de Jovens e Adultos. Em 2018, o número subiu para 8 artigos.

Fazendo uma leitura geral, constata-se uma descontinuação na produção de artigos e demais produções científicas, sobre a EJA. Nos estudos anteriores a 2011 – apesar do número de trabalhos serem maiores – não foi possível conectar, de forma direta, seus resumos, de modo a subsidiar a presente pesquisa. Nos anos de 2012 à 2017, foram localizados poucos trabalhos sobre a EJA e, infelizmente, não contribuíam para este estudo. Contudo, no ano de 2018, selecionamos um estudo intitulado ‘Formação docente, práxis pedagógica no contexto midiático da EJA’, de Oliveira e Dantas (2018). Nesse trabalho, as autoras salientam a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA.

### 2.2.3 A EJA nos Encontros e Eventos: ANPED, EPENN, EPEN, ALFAeEJA e GEPRÁXIS

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação conta com diversos trabalhos cadastrados no GT18 ligados à EJA, apresentando um banco de dados bem diversificado. Na página oficial da ANPED, a busca se deu no item biblioteca, usando o descritor ‘Educação de Jovens e Adultos’, resultando em um total de 71 estudos – entre comunicação e pôsteres sobre a EJA. Selecionamos, da 31ª Reunião Anual da Anped, o estudo intitulado ‘Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Saberes na proposição curricular’ (PINHEIRO, 2008). A autora aborda sobre como se processa, de forma descontínua, o cenário de formação dos professores em Natal- RN. Além disso, segundo essa análise, os saberes pedagógicos se entrelaçam aos saberes curriculares em uma prática dinâmica, a qual exige uma formação continuada desses profissionais que atuam na alfabetização da EJA.

Na busca realizada no Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), limitou-se a dois Grupos de trabalhos - GTs. No caso, o GT12: Currículo; e o

GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. De acordo com o quadro abaixo, observa- se os trabalhos produzidos na modalidade comunicação e pôsteres, a partir de 2009 até 2018.

Quadro 7: Os estudos nos eventos EPENN e EPEN.

| ANO | **GT – 12** | | **GT – 18** | |
|---|---|---|---|---|
| | **Total Comunicação/ Pôsteres** | **Conexão com EJA** | **Total Comunicação/ Pôsteres** | **Conexão com currículo** |
| 2009 (EPENN) | 51 | 0 | 94 | 4 |
| 2011 (EPENN) | 53/305 | 4 | 63/305 | 4 |
| 2013 (EPENN) | 14/14 | 2 | 24/09 | 4 |
| 2014 (EPENN) | 27/4 | 0 | 31/08 | 2 |
| 2016 (EPEN) | 9 | 2 | 26 | 1 |
| 2018 (EPEN) | 26 | 1 | 29 | 2 |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em: 12/12/2018.

Em 2011, em relação à busca feita na modalidade pôsteres, 305 trabalhos estavam catalogados, incluído todos os GTs. Contudo, apenas 3 deles, em seu título, faziam alguma menção ao currículo na EJA. Em 2014, o evento ‘Encontro de Pesquisa em Educação Norte e Nordeste’ (EPENN) desvinculou a região norte da região nordeste, para que as regiões organizassem seus encontros separadamente. Isso ocasionou a extinção da nomenclatura EPENN, sendo criado o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste EPEN, o qual passa a ser realizado a cada 2 anos.

Na edição mais recente de 2018, o evento contou com 29 trabalhos no GT 18, na modalidade de comunicação. No GT12, sobre currículo, contou com 26 trabalhos, sendo 1 com a temática envolvendo o currículo da EJA. Dos trabalhos apresentados no GT 18, selecionamos o estudo de nossa autoria, ‘A prática formativa do ensino de jovens e adultos: proposta de organização curricular’ **(**CHAGAS; SOARES, 2018b). Nele, preliminarmente, busca-se esclarecer o documento que serviu de base para a primeira formação dos professores do Estado da Bahia, no ano de 2008, o qual estabelece o eixo político e metodológico que embasou o documento da nova proposta para EJA, em 2009, para o Estado da Bahia, o qual será analisado no capítulo 3 deste estudo.

O evento ALFA e EJA caracteriza-se por ser um encontro de pesquisa e experiências da Educação de Jovens e Adultos, o qual surgiu do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os dois primeiros eventos do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, nos anos de 2014 e 2015, foi realizado em Salvador.

O Encontro Internacional Alfa e EJA apresenta um ambiente fértil de discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Desde 2014, o evento concentra trabalhos de diferentes abordagens envolvendo a EJA. Dessa forma, ampliar a busca nos resumos expandidos, através das apresentações, pôsteres e relatos de experiências, implicou em uma melhor compreensão de como o objeto de pesquisa se apresenta nesses eventos.

Quadro 8: Anais ALFAeEJA

Quadro 8: Anais ALFAeEJA.

| ANO | TOTAL | CURRÍCULO | TEMPO FORMATIVO |
|---|---|---|---|
| 2014 | 49 | 3 | 0 |
| 2015 | 96 | 6 | 0 |
| 2016 | 93 | 11 | 0 |
| 2017 | 237 | 24 | 0 |
| 2018 | 310 | 30 | 1 |

Fonte: dados da pesquisa. Acesso em: 20/12/2018.

Os dados foram obtidos em pesquisa realizada pelos eixos temáticos. Constata-se um evidente aumento de trabalhos envolvendo currículo, a partir de 2016, isso ocorre devido à criação do eixo temático ‘Currículo na Educação de Jovens e Adultos’. No ano de 2017, a internacionalização do evento contribuiu para o aumento das produções acadêmicas. Dessa forma, o evento foi divido em 3 encontros distintos: (i) a pré-abertura do evento em Salvador-BA; (ii) a continuação do evento na cidade de Florianópolis-SC; e (iii) finalização do evento na cidade de Coimbra/Portugal. Em 2018, o evento contou com duas etapas, sendo que a pré-abertura ocorreu em Salvador, seguida pelo Rio Grande do Sul. Na edição de 2018, avançou-se na consolidação de uma Rede Internacional de Pesquisa em temas de EJA entre o Brasil e Portugal (BRASILUEJA) e na criação da Revista Internacional em Educação de Jovens e Adultos-RIEJA.

Por apresentar discussões que norteiam o objeto de pesquisa em questão, optamos por selecionar o trabalho de nossa autoria, apresentado, em forma de pôster, no V encontro AlfaeEja, na pré-abertura em Salvador- BA. Dessa forma, o trabalho titulado ‘Organização curricular e tempo formativo na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e metodológicos’ (CHAGAS; SOARES, 2018a) possibilita uma análise preliminar do documento oficial encaminhado para as escolas do Estado da Bahia, em 2009, norteando a base legal da nova proposta para as escolas estaduais.

Optou-se pelo uso do banco de dados do Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional (Seminário Gepráxis), no ano de 2017, ressaltando ser esse o

único ano disponível no site oficial da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Tal escolha foi feita pelo fato de o banco apresentar trabalhos que envolvem discussões tanto no âmbito internacional como nacional e regional, pois o evento ocorre naquela instituição, localizada na região sudoeste da Bahia. Dessa forma, foram encontrados no GT 05: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação do Campo e Movimentos Sociais, um total de 9 trabalhos relacionados à EJA. Selecionamos dois artigos: (i) 'Jovens e adultos como objeto da política de educação do Estado da Bahia' (CARMO; PINHEIRO, 2017) - a escolha do primeiro estudo se deve ao fato de os autores fazerem uma análise da proposta pedagógica do Estado da Bahia, criada no ano de 2009, buscando compreender a Política de Educação no contexto de influência; o artigo discute os temas conduzidos pela Política, as questões sociais que afetam o percurso de aprendizagem, as orientações metodológicas e a organização do currículo, no escopo de nortear as unidades escolares para uma nova concepção de educação; e (ii) 'O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos campi VI e XII da UNEB', de Oliveira, Neves e Reis (2017) - nesse estudo, os autores abordam a formação dos professores para atuação nas turmas de Jovens e Adultos, nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Na edição atual do Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional (Seminário Gepráxis), do ano de 2019, dos 14 trabalhos diretamente vinculados em seus títulos à Educação de Jovens e Adultos, optei por escolher o único que apresenta informações sobre o Tempo Juvenil: 'Tempo Juvenil: os desafios da pratica educativa e do currículo', de Chagas e Soares (2019). Nesse estudo, os autores abordam os aspectos teóricos e metodológicos da proposta para os alunos em defasagem série/idade, denominada de Tempo Juvenil.

No que tange aos objetivos propostos, os trabalhos selecionados para compor as análise deste estudo, verifica-se que as cinco pesquisas escolhidas do banco de teses e dissertações da Capes, IBICT e *Google* Acadêmico são utilizadas para responder aos objetivos concernentes à identificação dos conceitos, entender a prática educativa, reconhecer os princípios teóricometodológicos e compreender a formação docente da Educação de Jovens e Adultos.

Foram escolhidos dois trabalhos do banco de periódicos: Capes e revista Práxis UESB, os quais permitem analisar os objetivos que se pretendem compreender a formação docente e entender a prática educativa da EJA.

Dos trabalhos indicados nos banco de dados Encontros e Eventos: Anped, Epen, Alfa e EJA e Gepráxis, selecionamos seis deles, por possibilitar aprofundar nas análises dos objetivos ligados ao reconhecimento dos princípios teórico-metodológicos, compreender a formação docente e entender a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos.

## 2.3 Contexto da EJA na Bahia

No ano de 2009, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) implementou nas escolas públicas a política de EJA para rede estadual, intitulada 'EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida'. Segundo Carmo e Pinheiro (2017) e Chagas e Soares (2018b), essa proposta foi marcada por evidenciar um currículo e uma prática pedagógica inovadora. Por meio de discussões nos fóruns internacionais, nacionais e regionais da EJA, feitas por meio de reuniões, encontros, a construção desse documento teve envolvimento de profissionais diretamente ligados à EJA, a exemplo de educadores, gestores, educandos, coordenadores, movimentos sociais, instituições universitárias. As opiniões desses sujeitos influenciou a política para EJA na Bahia, em uma diretriz curricular e avaliativa que busca ser construída junto aos discentes.

Ainda segundo Chagas e Soares (2018a), essa nova política definida para o estado da Bahia foi apresentada a alguns professores, em 2008, no curso de formação de profissionais que atuavam e/ou atuariam na EJA da rede estadual, com o objetivo de formar os docentes multiplicadores da nova proposta. Ao fazer um exame preliminar do documento 'EJA - Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao Longo da Vida', usado para a formação dos professores do Estado da Bahia, percebe-se que múltiplas ideias contribuíram para a sua construção. Os diálogos permitiram ao professor conseguir compreender as motivações que levaram a repensar a educação da EJA, bem como nas características das singularidades desses alunos. As mudanças, segundo a nova política da EJA, focam, de maneira direta, no currículo e na avaliação desses alunos. Ao currículo, busca-se valorizar as vivências desses sujeitos, dialogando com seus saberes para sistematizar novos conhecimentos, tendo em vista as especificidades dos alunos da EJA. A avaliação é pautada na descrição dos percursos desses sujeitos, seguindo um caminho mais humano, sem a frieza dos números quantitativos que a educação escolarizada e formal apresenta.

A despeito da realidade vivida nas escolas, como aponta Sacristán (1998), a aprendizagem é possível dentro de uma cultura escolar própria e definida de forma peculiar pelo currículo. No escopo do trabalho docente – impactado com as constantes mudanças no

cenário educacional devido às adequações impostas pelo capitalismo neoliberal – o currículo prescrito determinado pelo governo do estado chega a um corpo de profissionais mal preparados para colocá-lo em prática. Como Jardilino e Araujo (2014, p. 137) afirmam, "(...) a autonomia que é dada ao docente fica restrita ao âmbito das políticas educacionais, que o levam a cumprir determinações prescritas nos documentos oficiais, nos livros didáticos, em outros materiais e nos projetos político-pedagógico, sobre os quais tem pouca ingerência".

Segundo Chagas e Soares (2018a), colocar em prática a política da EJA determinada para as escolas do estado, em 2009, exigiria do professor um conhecimento largo desses sujeitos ou sobre a nova política, que se resume em uma concepção de EJA que valoriza os seus saberes. Contudo, a escola vivencia um contexto de constantes conflitos e discussões.

Segundo Jardilino e Araujo (2014), pesquisas recentes evidenciam que os professores da EJA são oriundos das diversas áreas do conhecimento, os quais se preparam nas universidades para atuarem no ensino regular e são levados ao ensino de jovens e adultos por diversos motivos, e não por escolha pessoal.

Fazendo uma análise qualitativa e triangulação de dados de documentos oficiais da lei que determina o Estatuto do Magistério do Estado da Bahia, em vigor desde 2002, com a política estadual da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de 2009, tem-se um cenário complexo para a programação e, consequentemente, da ação prática do professor da rede estadual.

No contexto específico da educação baiana, na prática, cada professor do Estado da Bahia segue uma programação predeterminada seguindo as normas da Lei n.º 8.261/2002, do Estatuto do Magistério, que determinam:

> **Art. 58 -** A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita conforme estabelecido no Anexo VII desta Lei.
>
> **§ 1º -** A distribuição de carga horária do professor em sala de aula obedecerá, prioritariamente, à sua formação profissional, considerando a modalidade de ensino da Unidade Escolar e à seguinte ordem de preferência:
>
> **I -** maior tempo de serviço em efetiva regência de classe na Unidade Escolar;
>
> **II -** nível mais alto de enquadramento no quadro de Magistério Público Estadual;
>
> **III -** assiduidade.

> **§ 2º** - A distribuição da carga horária do professor deverá ser feita, considerando:
>
> **I** - as atividades em sala de aula - Regência de Classe;
>
> **II** - as Atividades Complementares - AC, destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional;
>
> **III** - as atividades de livre escolha - destinadas à preparação de aulas e a avaliação de trabalhos de alunos. (BAHIA, 2002).

Na organização da programação em sala de aula, o professor efetivo de 20 horas tem, como regra, assumir um mínimo de 13 horas em sala de aula, 5 horas em Atividade Complementar (AC), a ser desenvolvida na escola, e 2 horas em atividades produzidas fora da escola. Sendo assim, para o educador de uma unidade escolar, não é possível cobrar exclusividade para desenvolver um trabalho específico na EJA.

Por outro lado, a política da Educação de Jovens e Adultos orienta que, para assumir as turmas da EJA, os professores devem:

> a) ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
>
> b) conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
>
> c) participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em torno da luta por conquista de direitos para os populares;
>
> d) comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
>
> e) cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
>
> f) construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;
>
> g) entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;

> h) apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA. (BAHIA, 2009, p. 16).

Dessa forma, existe uma contradição entre os parâmetros da lei apresentada no artigo 58, anexo VII, e a política instituída para a EJA, no tópico que apresenta o perfil e a formação do educador da EJA. Nos incisos I, II e III, segundo a Lei n.º 8261/02, a programação da escola deve privilegiar o profissional que tem mais tempo de sala de aula na unidade escolar, seu grau de formação e assiduidade. Não especifica o perfil do professor na distribuição da carga horária nas diferentes modalidades de ensino que o Estado da Bahia hoje apresenta: Ensinos Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Tempo Juvenil.[18] Dessa forma, não é possível garantir uma programação que busque professores aptos ou preparados para trabalhar com esses alunos. Tendo em vista essa dicotomia, assegurar uma programação de professor que se encaixe em um perfil que exige a política da EJA não é uma tarefa simples.

Nessa investigação, observa-se que a Lei do Estatuto do Magistério, de n.º 8.261/2002, determina uma distribuição de carga horária das turmas na programação escolar e não normatiza nenhuma programação para professores que vão atuar nas turmas da EJA, gerando, na prática, uma tentativa – sem generalizações - de completar a carga horária dos professores com as turmas dessa modalidade de ensino. Tendo em vista esse aspecto, percebe-se que, por essa razão, há uma despreocupação com a formação dos professores para o trabalho didático-pedagógico específico da Educação de Jovens e Adultos. Tem-se, dessa forma, um grande desafio educacional a ser enfrentado, pois os cursos de graduação em licenciatura não proporcionam ou não oferecem, de maneira satisfatória, uma base teórica, metodológica e prática que alicerce o trabalho docente com a EJA.

A maior preocupação, ao se considerar a problemática esclarecida acima, é que notoriamente a Educação dos Jovens e Adultos tem sido igualada ao mesmo patamar da educação tradicional e formal. Associado a esse quadro, existe ainda o despreparo da maioria dos docentes ao assumir um compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, pois é evidente que os sujeitos são outros e trazem consigo uma carga de experiências de vida e de trabalho que os discentes do ensino formal ainda não vivenciaram.

Para solucionar parte do problema, no contexto do Estado da Bahia, ao especificar a Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria de Educação da Bahia – SEC/BA- criou o Centro Noturno de Educação da Bahia-CENEB, a partir do Decreto n.º 14.532, em 2013, como uma

[18] Cita-se ainda a educacional prisional e profissional, dentre outras.

política pública voltada para a educação das classes trabalhadoras. São escolas noturnas, espalhadas em várias cidades baianas, que funcionam com o objetivo de atender esses trabalhadores que buscam se assegurar do direito à educação. Demanda resolvida por um lado, gerando um problema por outro: como garantir o deslocamento dos trabalhadores para os centros noturnos que funcionam em locais distantes de sua moradia ou de seu trabalho. Nesse contexto, os resultados de aprovação, reprovação ou abandono podem interferir no percurso formativo dos alunos, pois a locomoção extensa do trabalhador sugere, em alguns casos, um obstáculo à continuação dos estudos desses discentes.

Contudo, ao se pensar uma educação para os adultos trabalhadores, criando e equipando escolas, como o CENEB – formados por núcleos apropriados para entender as especificidades desses alunos –, não se pode cogitar a sua extinção em um rompante, desconsiderando e não reconhecendo as necessidades culturais e materiais desses alunos. O processo de mudanças na Educação gera tempo. Um percurso formativo exige paciência.

Em um panorama no qual se busca adequar a educação ao contexto capitalista neoliberal, os CENEBs surgem ou deixam de existir, de acordo com o cenário financeiro e administrativo do Estado. Enxugar a máquina administrativa é o objetivo do governo atual. Dessa forma, no final de 2018, as escolas do CENEBs correm o risco de serem desativadas. Exigir uma educação de qualidade ao trabalhador demanda militância,[19] um esforço contínuo. Infelizmente, algo tão largamente conseguido às custas de lutas anteriores se encontra em um período de incertezas e completo desamparo.[20] Ao professor dessas instituições, resta inseguranças quanto ao ambiente de trabalho. Aos trabalhadores (alunos dos Centros Noturnos desativados), a certeza de que, por parte do governo, não existe interesse de resguardar o espaço e o tempo necessário a sua educação.

Dentro dessa realidade apresentada, as instituições de ensino superior que são responsáveis pela preparação de professores do estado, devem se comprometer em garantir a

---

[19] Entende-se por militância da EJA os grupos que ajudam a garantir o direito de educação aos jovens e adultos, atuando nas pesquisas acadêmicas (nos Grupos de Trabalho Educação de Jovens e Adultos – GT 18, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped), nos fóruns de discussão da EJA se posicionando nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Eneja's, nas Conferencias Internacionais sobre Educação de Adultos – Confintea's. Estudiosos e educadores que permitiram a construção da política da EJA, de 2009, para o Estado da Bahia.

[20] Argumento analisado pela decisão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, extinguindo o Centro Noturno de Educação da Bahia - CENEB em várias cidade deste estado. Atualmente, os CENEBs (localizados nas cidades de Salvador, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Cachoeira, Senhor do Bonfim, Campo Formoso, Jacobina e Conceição do Coité) estão ameaçados de fechar as portas, em 2019. Análise tirada da petição pública contra o fechamento dos CENEBs disponível em site citado na referência bibliográfica. Contudo, não foi encontrado (em diário oficial) nenhuma portaria desativando os centros noturnos.

formação dos novos educadores na política de EJA –, que já é realidade nas escolas desde 2009. Como já exposto, uma vez que é quase impossível garantir uma programação de professores que enquadrem no perfil ideal para se trabalhar com a EJA, as universidades são o ponto nodal de formação para os novos educadores. Os cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades devem conter nos fluxogramas e nas ementas das disciplinas conteúdos que busquem munir os novos educadores para as realidades que as escolas vivenciam.

# 3- PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho, intitulado ‘Os tempos formativos como proposta de organização curricular da educação de jovens e adultos: a prática educativa no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira’, surge da necessidade de compreender como a política desenvolvida pela secretaria do Estado da Bahia, a partir de 2009, é executada no colégio em questão.

Nesta investigação, elegemos a pesquisa qualitativa, por entender que esse método de pesquisa possibilita uma melhor compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelos professores do Padre Palmeira. Quando se analisa a trajetória da pesquisa qualitativa e os avanços dado ao objeto de estudo das ciências humanas, depara-se com a ação humana. Minayo esclarece que, “No entanto, persistem muitas questões, complexas e profundas, que se tornam posições intelectuais e ideológicas frente aos interrogantes teóricos, metodológicos capazes de abranger os objetos com mais profundidade” (1993, p. 244).

Para caracterizar a pesquisa qualitativa, tomamos como base alguns teóricos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2017), independente dos recursos práticos ou tecnológicos usados para obter os dados na pesquisa qualitativa, aspectos em comum são percebidos em todos: como primeiro aspecto destaca-se que a principal fontes de dados é no ambiente natural, no qual cabe ao investigador se introduzir no ambiente a ser estudado, escolas, famílias, comunidades e outros. Usando equipamentos audiovisuais ou não, as informações são provenientes do contato direto com o objeto. Sendo, então, necessária a permanência no local, percorrendo o ambiente na sua totalidade, para compreender o contexto no qual o objeto a ser estudado está inserido.

O segundo aspecto é quanto o caráter investigativo da pesquisa qualitativa. Dessa forma, a construção da pesquisa deve ser minunciosamente descrita, em cada processo. E os resultados escritos devem ser retratados e referendados com citações que sustentam o trabalho. Todo o material colhido, desde as transcrições de entrevistas, fotos, vídeos, documentos oficiais etc., ao serem usados, devem ser justificados. Devido ao rigor com os detalhes, se apresentam como pistas importantes para a investigação os gestos, risos ou mesmo os silêncios dos entrevistados, por exemplo. Também observa-se características do ambiente em questão, como decoração, mobiliário, a arquitetura do local, dentre outros, os quais fazem a diferença durante a pesquisa. Assim, “... os dados da realidade são considerados importantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 13). Por esse motivo, a palavra escrita deve ser

cuidadosamente bem trabalhada, para que o resultado da investigação tenha respaldo acadêmico.

O que particulariza o terceiro aspecto é a preocupação maior na pesquisa qualitativa com o processo, do que com o resultado. Dentro desse aspecto, em uma investigação educacional, seu método se conecta com a realidade vivida e praticada no complexo ambiente estudado, sendo possível devido ao convívio diário com o objeto. “O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 13).

Na quarta característica, a análise dos dados deve ser feita de forma indutiva e, dessa forma, não se procura escolher fontes ou dados de forma que se possa provar possíveis hipóteses; na verdade, se constrói conclusões, no decorrer do processo, deixando que a abstração se construa no processo de colher os dados, “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma, à medida que se recolhem e examinam as partes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Na quinta e última característica, os autores concluem que é no significado que reside a importâncias da abordagem qualitativa. O pesquisador deve buscar perceber as diferentes perspectivas sobre um assunto questionando ou comparando constantemente os participantes, revendo as diferentes opiniões, para entender como os diferentes sujeitos interpretam determinadas situações. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), “(...) a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações (...)”.

As pesquisas que envolvem pessoas requerem cuidado e responsabilidade do pesquisador frente ao sujeito que transmite as informações que alimentam o objeto de sua pesquisa. Isso remete às singularidades que esse procedimento caracteriza, já que escolher sua fonte viva traz em si uma inevitável gama de incertezas quanto a validade dessas informações. As subjetividades humanas carregam dentro das atitudes, das oralidades e das escritas, a sua marca no tempo e no espaço, proporcionando uma variedade de elementos complexos que perpassam os dados colhidos no campo.

Compreender a complexidade que envolve obter dados usando o sujeito e as nuances de sua narrativa, contribui para responder a um contexto social específico, sem pretensão de universalizar essa verdade. De acordo com Chagas e Soares (2018c, p. 52) “o pertencimento das experiências vivenciadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos permite ao professor-pesquisador o laboratório vivo de um lugar social específico”.

Quando interpretamos uma realidade específica de um grupo social como modelo a ser seguido, não enxergamos as infinitas variáveis do comportamento humano, nesse sentido, as pesquisas em educação devem se ater às diferenças e realidades sociais. O universo escolar tem dinâmica própria, não sendo possível avaliar o todo. Entretanto, existe a possibilidade de que parte dele possa ser compreendido. É nesse aspecto que esta dissertação pretende contribuir.

Pensar sobre as características da pesquisa qualitativa permite compreender o duplo e detalhado processo que essa metodologia exige do pesquisador: deixar que o espaço empírico proporcione as respostas que a pesquisa necessita e ter sensibilidade e perspicácia para permitir captar essas respostas. A rigor, o investigador precisa, antes de mais nada – além de dominar a técnica da metodologia qualitativa –, se despir de conceitos e/ou pré-conceitos que o impeça de escutar suas fontes.

Quando se analisa o quadro da subjetividade humana dentro da pesquisa qualitativa, Minayo (1993) salienta que:

> É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (MINAYO, 1993, p. 244).

Independente do elemento subjetivo atribuído a qualquer indivíduo, esse possui uma carga de valores oriunda de suas experiências de vida e de formação que o acompanham em sua trajetória. Contudo, mesmo compartilhando alguns valores, o indivíduo ainda faz leituras próprias desses elementos, de formas diferentes, podendo reinterpretá-los ou reinventá-los, diante de sua realidade. Na análise da oralidade, perceber o significado atribuído aos valores para um sujeito é uma tarefa difícil, exigindo um prévio conhecimento do contexto histórico da realidade e vida desses sujeitos. Dessa forma, a observação prévia e minuciosa deve anteceder a pesquisa, e o início da coleta de dados deve também evidenciar as histórias pessoais, como subsídio para se compreender o sujeito participante no ambiente investigado.

## 3.1 A abordagem qualitativa

Debruçar-se sobre a pesquisa em educação aponta para múltiplas possibilidades. As unidades escolares se apresentam como um laboratório que absorve ‘micro sociedades’, e,

consequentemente, seus sujeitos e suas possíveis interpretações da realidade, levando o pesquisador a se deparar com resultados singulares, mesmo que o objeto de pesquisa seja comum às demais escolas. O objeto da pesquisa é a prática educativa desenvolvida por professores que atuam na EJA - Tempos Formativos no Colégio Padre Palmeira (PP). Para tanto, foi fundamental fazer um estudo da formação docente para atuarem na EJA e analisar os fluxogramas das disciplinas de Licenciatura na UESB – vez que com exceção de um(a), os demais informantes que colaboraram com este estudo são professores formados por essa instituição.

Devido ao envolvimento dos sujeitos no ambiente escolar, são necessárias pesquisas articulando diferentes metodologias que possam tentar entender os fenômenos educativo e seus sujeitos, pois se apresenta como um elemento complexo que envolve seus agentes, não somente na sala de aula. Entendendo a complexidade do ambiente escolar, percebe-se que tentativas de uniformizar conteúdos e procedimentos não têm êxito. Isso se caracteriza devido à multiplicidade de culturas e ideias que experimentam a vivência em um determinado espaço.

A escola é um ambiente constituído por muitos sentidos e um universo cultural pujante. Para interpretar esse contexto,

> o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2008, p.41).

## 3.2 Percurso da pesquisa / A coleta de dados

A coleta de dados na pesquisa qualitativa requer uma série de procedimentos variados que permite ao pesquisador obter perspectivas diferentes do objeto a ser estudado. Para Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo é a forma mais comum encontrada pelos investigadores qualitativos de obter os dados. São nos “locais onde os sujeitos se entregam às tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos pesquisadores” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 113). Segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa é dividida em três etapas: (i) a fase exploratória, que permite ao pesquisador ter acesso ao ambiente da pesquisa; (ii) a fase de campo, que consiste em dialogar com os

sujeitos coparticipantes da pesquisa – nessa fase, ela passa por etapas distintas: observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação; e (iii) a fase do tratamento e análise do material obtido.

Para Flick (2009, p. 46) "a amostragem trata não apenas das pessoas a serem entrevistadas, por exemplo, ou das situações a serem observadas, mas também da seleção de lugares em que se espera encontrar essas pessoas e situações". Com base na amostragem, seguindo a orientação acima, selecionamos o Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, na cidade de Vitória da Conquista, e 12 profissionais que nele atuam, incluindo a gestão, coordenação e professores. Ainda segundo Flick (2009):

> Amostrar na pesquisa qualitativa pode significar coisas diferentes: selecionar pessoas, grupos, lugares e situações para a coleta de dados ou construir um *corpus* com vista a estabelecer dados para uma análise. Em cada uma dessas versões, amostrar casos ou matérias é apenas o primeiro passo. O processo de amostragem continua, já que você irá amostrar materiais do conjunto de respostas ou de uma longa história de vida em suas entrevistas, que se relacionam ao tema de seu estudo diretamente ou que são relevantes a ele. Em documentos, você tem que amostrar as passagens relevantes para responder suas perguntas de pesquisa ou para fazer qualquer comparação entre documentos diferentes. (FLICK, 2009, p. 52).

Os instrumentos de coletas de dados seguiu uma trajetória que permite compreender o objeto da pesquisa com a realidade estudada. Dessa forma, propõe-se a diversificação e seleção de dados que permitem circundar o objeto de pesquisa. Portanto, apreendendo o dinamismo da cultura escolar, entendemos que os diversos instrumentos de investigação se aplicam no sentido de que as informações coletadas sejam completadas observação, entrevistas e análise dos dados.

Para a triangulação dos dados, o estudo utiliza diferentes abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, por meio das observações no colégio e entrevistas semiestruturadas. Analisamos os documentos do Sistema de Gestão Escolar (SGE) e as diretrizes da SEC para ensino da EJA e Tempos Formativos na Bahia. Realizamos uma busca feita nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e outros, para verificar como os estudos atuais entendem os Tempos Formativos da EJA. Além disso, usamos o referencial teórico específico da EJA, dos encontros internacionais (as Confinteias), dos documentos que legislam sobre a Educação de Jovens e Adultos, além das transcrições das entrevistas e do diário de campo. De acordo com Flick (2009):

> ... implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudos ou, de forma mais geral, ao responder a pergunta de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e /ou em várias abordagens teóricas. (FLICK, 2009, p. 62).

Com base nas ideias de Flick (2009), o estudo proposto se vale das diferentes abordagens metodológicas por meio das triangulação, buscando "não apenas a avaliação da validade dos resultados, mas também a coleta de mais conhecimento (FLICK, 2009, p. 74)."

### 3.2.1 Análise de documentos oficiais

A análise de documentos se mostra importante, pelo fato da Educação de Jovens e Adultos está aparada em documentos legais: a Lei Federal n.º 9.394 /96 (o artigo que trata da EJA) e, no âmbito estadual, o documento EJA (Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida/2008), usado para a formação dos professores da EJA da rede estadual da Bahia. Também optamos pelo exame da proposta elaborada pela SEC-BA da política da EJA - Educação de Jovens e Adultos da rede estadual da Bahia, no ano de 2009. Além disso, também analisamos o Projeto Tempo Juvenil (2013), para compreender os princípios teóricos e metodológicos que amparam o projeto que, atualmente, está direcionado a alunos em distorção de idade e série nas escolas estadual da Bahia.

No âmbito do Colégio Padre Luiz Soares Palmeira, os arquivos que constam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e o Sistema de Gestão Escolar (SGE), para buscar dados quantitativos que corroboram com as entrevistas de professores e gestores da unidade e permitem entender a origem e a realidade dessa unidade escolar.

### 3.2.2 Observação participante

Na busca de uma aproximação com o ambiente de estudo, realizamos a observação participante, segundo Minayo (2016), Lüdke e André (2017), momento em que o pesquisador estabelece uma relação de interação com a situação estudada. Nesse caminho inicial, os dados de observação são produzidos em substituição a aplicação de testes, pois entende-se que os eventos não previstos são sempre incluídos e os valores e posições dos sujeitos podem ser revelados, procurando descrevê-los e compreendê-los, analisando seus múltiplos significados.

Entendendo que a observação participante permite visualizar e analisar os aspectos abordados na prática do professor, no exercício do currículo prescrito[21] da proposta determinada para a EJA, e como essa modalidade está sendo colocada na práxis no currículo em ação.[22] Os elementos curriculares compostos pelo tempo formativo – que representam o principal objeto desta pesquisa – se caracterizam por fundamentos únicos, possibilitando identificá-los no trabalho docente.

Dessa forma, as observações participante foram seguidas por notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994) "(...) *são as notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dado de um estudo qualitativo" (1994, p. 150 - grifo do autor)". A observação participante se deu no contexto de elaboração das atividades diárias propostas para a EJA e no ambiente de aprendizagem dos alunos, com o intuito de descrever o cotidiano dos professores na escola, na sala de aula e também nos trabalhos relativos ao planejamento entre os professores: Atividades Complementares (ACs) – períodos reservados na carga horária dos docentes disponibilizados pelas unidades escolares para a execução dos trabalhos no ano letivo no Estado da Bahia. São nesses ambientes e no cotidiano da escola que a prática exercida pelo professor se mostra mais evidente, sem interferências.

O período que concentrou as observações participantes ocorreu durante o início do ano letivo, no primeiro bimestre, entre os meses de abril e maio e, posteriormente, nos meses de setembro e outubro, de 2019. As observações que ocorreram no início do ano se deram de forma mais sistemática e permitiram entender parte dos desafios que os professores da referida unidade escolar vivenciam, no seu cotidiano.

### 3.2.3 Entrevista semiestruturada

Segundo Philippe Joutard (2000) e Minayo (2016)**,** quando usada pela história oral, a entrevista parte de uma construção que exige dois interlocutores ou mais, o(os) entrevistado(os) e o entrevistador, sendo que, ao ter os objetivos bem delimitados, as perguntas devem ser feitas com o intuito de responder tais objetivos. Contudo, não é uma

[21] Segundo Sacristán (1998), o currículo prescrito é um projeto de organização curricular que visa impor um currículo mínimo, devendo estar atrelado à cultura nacional, articulando com uma matriz curricular diversificada, frente às necessidades regionais de uma nação.

[22] Entendemos o currículo em ação – de acordo com as ideias de Sacristán (1998) – como aquele que é vivenciado na prática. Mesmo oriundo de um projeto de governo, ele está suscetível a uma ação que envolve sujeitos complexos.

tarefa fácil, vez que, a depender do que se quer saber, pode-se provocar constrangimentos, exigindo sutileza na abordagem para não se correr o risco de não conseguir respostas almejadas. Por tal motivo, defende-se que é necessário a utilização de outras fontes, corroborando as fontes orais.

Destarte, o trabalho de pesquisa se ampara nas diretrizes da entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Tal escolha foi feita por se entender que essa modalidade de coletas de dados seja uma técnica mais espontânea. Segundo Amado (2013), a entrevista semiestruturada permite uma maior aproximação do pesquisador com o contexto pesquisado – momento em que as questões são aprofundadas, esclarecendo problemas detectados.

A entrevista como técnica de pesquisa possibilita a apreensão das concepções que os professores têm sobre a tarefa de formação desses alunos e, ao mesmo tempo, discutir como as nuances da proposta educacional para o tempo formativo reverberam na sua prática docente. Usar a entrevista como técnica para assegurar as diferentes projeções – dado à realidade dos sujeitos –, permite entender como se caracteriza a proposta curricular, no colégio em questão.

Com base na pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009), a lógica da amostragem é representar uma população mais ampla, partindo de um número de sujeitos que viabilize estatisticamente a amostragem. Para isso, buscamos as pessoas que apresentam um conhecimento sobre a prática educativa no campo empírico selecionado e que representassem pontos de vista semelhantes ou singulares dos que trabalham nos tempos formativos da Educação de Jovens e Adultos.

Como ponto nodal para o entendimento de todo trabalho, elegemos os 10 professores do Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira que trabalham com os alunos da EJA, além de um (1) coordenador pedagógico, e, em princípio, dois (2) vice-diretores dos turnos vespertino e noturno. Contudo, em relação aos dois vice-diretores que, em princípio, se apresentavam como indispensáveis, utilizamos apenas um (1) – pois, de acordo com mudanças nos cargos de gestores dos colégios,[23] em 2019, a unidade escolar passa a ter 1 único vice como responsável pelos turnos vespertino e noturno. Dessa forma, a amostra total foi estipulada em 12 pessoas representando a direção, a coordenação e os professores das diferentes áreas: humanas, linguagem, exatas e da natureza.

[23] A nova Lei n.º 14.032/2018 alterou o Estatuto do Magistério da Bahia, de 2002, determinando, no artigo 23, dedicação exclusiva para os cargos de diretor e vice, em regime integral de trabalho.

Justifica-se essa escolha, por se tratar de sujeitos que vivenciaram e/ou vivenciam o cotidiano da escola, bem como interpretam a política curricular dos tempos formativos da EJA. Para explorarmos os objetivos de acordo com os sujeitos da pesquisa, foi necessário elaborar perguntas diferentes no questionário da entrevista semiestruturada para a gestão, a coordenação e os professores – ainda que levando-se em conta que o objetivo é comum à todos. No decorrer da pesquisa, as entrevistas, foram direcionadas aos participantes no intuito de revelar sua história profissional e sobre a formação para atuar com os alunos da EJA. A relação dos objetivos com as perguntas direcionados aos informantes estão nos apêndices B, C e D desse estudo.

Com a devida autorização dos informantes, a maioria das entrevistas foram gravadas, por se entender que em um processo de escrita se perde parte das informações. Segundo Lüdke e André (2017), "a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente deixando o entrevistador livre para prestar atenção ao entrevistado" (2017, p. 43). Foram utilizados diferentes espaços: sala de aula, sala dos professores, sala da vice-direção e coordenação. Durante as entrevistas, houve algumas interrupções provocadas por alunos, professores e/ou direção, por conta das funções exercidas pelos informantes. Contudo, tais eventos não comprometeram a coletas das informações**.**

O período em que se concentrou a maior parte das entrevistas – no primeiro bimestre – ocorreu a partir da aprovação do comitê de ética, depois do dia 02 de abril, e no mês de maio de 2019. Nessa fase, um dos professores se recusou a participar do estudo, pois não queria lembrar-se do período que lecionou as turmas do Tempo Juvenil – TJ. Segundo esse docente, essa lhe foi uma experiência traumática. No terceiro bimestre, com o retorno ao campo de pesquisa, foram realizadas mais algumas entrevistas, com o objetivo de responder alguns elementos ligados à prática do professor – ainda não elucidados –, suscitados pelo estudo, e também pelo fato de ainda não ter sido alcançada a amostra mínima selecionado para o estudo.

Durante a segunda fase de entrevista, outro professor também se recusou a participar. Argumentou que a sua recusa justifica-se por ser o primeiro ano em que trabalha com as turmas da EJA e que não se sentia seguro para responder às perguntas ligadas ao estudo. Devido ao fato de dois professores não aceitarem as entrevistas – *a priori*, estipulado no total de 12 participantes – optamos por convidar outros professores da EJA para fazerem parte do estudo nas mesmas áreas de conhecimento, para que não comprometesse os dados da pesquisa com as áreas devidamente estipuladas. Além disso, nessa segunda fase de entrevistas, um dos

professores não autorizou gravar o depoimento. De acordo com o informante, ele iria “travar” só em saber que tinha que ser gravado. Por esse motivo, uma das entrevistas foi escrita no ato das perguntas, demandando mais tempo e, consequentemente, culminando em respostas mais objetivas pelo próprio professor.

### 3.3 Instrumentos para a Análises de dados

Segundo Amado (2013), não basta apenas recolher os dados. Os procedimentos para a sua análise são fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa, focando, inicialmente, na organização dos dados colhidos. A manipulação dos dados para essa análise requer diversos procedimentos. Nesse estudo, utilizamos diferentes materiais de coleta de dados: a observação em sala de aula e nas ACs; documentos oficiais e entrevistas. Verificou-se que a análise de conteúdos se apresenta como uma técnica que permite desvendar as nuances da prática educativa do Colégio Padre Palmeira. Segundo Bardin (1977):

> Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e pela fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p. 9).

De acordo com Amado (2013), no seu processo, a análise de conteúdo apresenta fases que dependem da abordagem investigativa, pois a ordem está submetida aos questionamentos que o estudo propõe. Dessa forma, em relação ao problema e objetivos que marcam uma das fases da análise de conteúdo, este estudo tencionou entender aspectos que buscam compreender os motivos e a base conceitual que levaram à criação da proposta da EJA e do Tempo Juvenil na Bahia. Além disso, buscou-se conhecer a formação dos docentes para trabalhar com as turmas dos Tempos Formativos da EJA e de que forma ela é reinterpretada no Colégio Padre Palmeira.

No tocante a outra fase do processo investigativo da análise de conteúdo no referencial teórico, Amado (2013) traz orientações para entender os dados coletados durante o estudo. Pesquisadores da EJA, do currículo e das práticas educativas foram utilizados como referencial teórico para fundamentar a investigação. Também foi realizado um levantamento no banco da CAPES sobre as produções mais atualizadas dessa temática. Com esse

embasamento, os dados coletados foram analisados, segundo as interpretações investigativas das fontes.

De acordo com Amado (2013), a constituição de um *corpus* documental usado no estudo que representa uma das fases da análise de conteúdo, se "constitui algo de complexo e dinâmico" (AMADO, 2013, p. 310). Dessa forma, a opção em usar diferente fontes – documentos oficiais, observação participante, entrevistas semiestruturadas – permitiu buscar informações mais precisas sobre os objetos estudado. Para isso, buscou-se um levantamento das fontes que contribuíam com a investigação, considerando a amostragem para representar o maior reflexo panorâmico. Além disso, as fontes se adequaram ao estudo por representar os Tempos Formativos da EJA, nos documentos oficiais, nas observações nas salas de aulas da EJA e nas entrevistas semiestruturadas com professores que trabalhavam com essas turmas.

Para Amado (2013), outra fase da análise de conteúdo ocorre por meio das sucessivas leituras e releituras no campo investigativo. Segundo o autor:

> Serão estas leituras que irão possibilitar uma inventariação dos temas relevantes do conjunto, ideologia do autor ou autores, conceitos mais utilizados, etc. Através delas o analista pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respectivas categorias) que poderão emprestar diversos rumos a análise (...). (AMADO, 2013, p. 311).

Com base na formulação e explicitação prévia de hipótese – fase da análise do conteúdo –, as conjecturas levantadas durante o estudo tencionaram a formular a ideia de que a prática educativa e o currículo executado na escola não condiziam com a proposta formulada para os Tempos Formativos da EJA. Dessa prévia avaliação, o desenho da pesquisa suscitou outras hipóteses relativas a ação dos professores nos possíveis desafios que vivenciavam no exercício de sua profissão na unidade escolar. Segundo Amado (2013), "implícita ou explicitamente, as hipóteses (...) estarão sempre nas bases das decisões que se vão tomando ao longo do processo (...)" (AMADO, 2013, p. 312).

Para este estudo, buscou-se a construção das categorias, partindo da análise das coletas de dados durante o contato com os documentos oficiais e o campo empírico, pois, de acordo com Gomes (2016, p. 79), "(...) Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não) destacamos os seguintes: categorização, inferências, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma sequencial". Sendo assim, dividimos esses procedimentos de acordo com as análises dos documentos para, de início, compreender as

categorias referentes ao ‘conceito’ e a ‘motivação’ da proposta da EJA e do Tempo Juvenil. Posteriormente, foi abordada a categoria ‘desafios’ apresentados pela prática educativa vivenciada pelos professores, seguida pela categoria ‘formação’ acadêmica do informante. Por fim, a categoria da ‘prática educativa’ e do ‘currículo’, no colégio Padre Palmeira e sua reinterpretação da proposta criada pela SEC-BA.

### 3.4 Campo Empírico os sujeitos e documentos

Os questionamentos que guiaram a pesquisa em campo conduziram a compreender como ocorrem as práticas pedagógica e a escolha do currículo dos Tempos Formativos das turmas da EJA e do Tempo Juvenil do Colégio Padre Palmeira, no município de Vitória da Conquista.

O município de Vitória da Conquista está localizado no sudoeste baiano, com distancia aproximada de 518 km da capital Salvador, sendo a terceira maior cidade da Bahia. No ano 2018, a sua população foi estimada em 338.885 habitantes.[24] O território onde hoje está localizado o município foi habitado pelos povos indígenas Mongoyó, Ymboré e Pataxó. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio de Contas.

Marcada pelo clima tropical de altitude, é uma das cidades que registram as temperaturas mais baixas no Estado da Bahia, chegando a registrar 6,2 °C. Tem os tipos climáticos: úmido a subúmido, seco a subúmido e semiárido, com altas taxas de variação de temperatura (dia e noite). O relevo predominante é o planalto e o bioma é caracterizado pela Caatinga e pela Mata Atlântica.[25]

Segundo Macedo (2017), a cidade conta com um setor educacional privilegiado, formado por instituições de ensino superior, privadas e públicas. Entre essas, estão: a Universidade Federal da Bahia (UFBA - Campus Anísio Teixeira); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Instituto Federal da Bahia (IFBA); Universidade Católica de Salvador (UCSal); Universidade Tiradentes (UNIT); Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR); Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC); Faculdade Maurício de Nassau;

[24] Dados da população foram obtidos do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama.

[25] PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. História, Geografia e Clima. Disponível em: pmvc.ba.gov.b. Acesso em: 24 de março, 2019.

Faculdade Santo Agostinho; Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), entre outras. “Isso fez de Vitória da Conquista um grande polo educacional. A cidade recebe pessoas de todo o país para estudar nas diversas instituições de ensino. Este fato movimenta o comércio e o setor imobiliário, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento econômico” (MACEDO, 2017, p. 104 - 103).

Segundo o anuário estatístico de 2015, o município contava com 59 estabelecimentos de ensino, entre as zonas urbanas e rurais, que ofertavam à Educação de Jovens e Adultos 7.493 matrículas. Desses, 18 eram colégio estaduais, que ficavam na área urbana, ofertando 3.269 matrículas.

Este estudo se realizou no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira. Tal escolha foi devido as instruções das disciplinas de ‘Pesquisa em educação e Memória como objeto para pesquisa, abordagem teórica e metodológica aliadas à orientação’, ministrada pela professora Dra. Cecilia, pois o projeto anterior focava os estudos em outra unidade escolar, onde, atualmente, exerço o cargo de vice-diretora, o que demanda uma série de atribuições diárias, que provavelmente interferiria no estudo. Além disso, no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira – PP tive a oportunidade de trabalhar, ainda quando cursava o curso de Licenciatura em História, nos anos de 2000 a 2001.

A Escola Estadual Padre Luiz Soares Palmeira foi criada através da Portaria n.º 5997, de agosto de 1989. Surgiu da necessidade de atender a uma reivindicação dos moradores do bairro Zabelê e seus loteamentos: Urbis IV e V, Senhoria Cairo, Remanso, Cidade Maravilhosa e Henriqueta Prates. Posteriormente, outros loteamentos vieram a fazer parte desse processo, no caso Vilas Serranas I, II, III, IV e Sobradinho. Recebeu esse nome em homenagem ao padre Luiz Soares Palmeira, que viveu nessa cidade e lutava em prol da educação. Essa unidade escolar está situado na Via Local E, Urbis V – Bairro Zabelê.

No período de 1990 a 1995, a escola funcionava em 4 turnos para atender a quantidade expressiva de alunos. Todavia, essa organização gerava transtorno e, a partir do ano de 1996, passou a funcionar em 3 turnos. Logo após, fora criado um anexo no Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET (atual Instituto Federal da Bahia - IFBA), vizinho da escola. Em 1999 a 2001, a extensão da escola passou a funcionar em um prédio próximo (escola Início da Vida – hoje extinta). A partir do ano 2003, não foram mais utilizadas extensões na sede do município. Contudo, existe uma extensão no povoado de Bate Pé, funcionando no turno matutino, ofertando o ensino Médio.

Através da Portaria n.º 492/02, sua denominação passou a ser Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, por oferecer o Ensino Médio. Atualmente, o colégio funciona nos três turnos: Matutino, Vespertino e Noturno. Possui cerca 90 professores, 15 funcionários. Em 2018, a escola contava com 1.619 alunos, sendo 1.450 na sede e 169 no anexo. Oferece o Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, com a seguinte divisão: Fundamental II (do 7º ao 9º ano); Tempo Juvenil Etapa 4 (8° e 9º ano); Tempo Formativo II eixo V (8º ao 9º anos); Ensino Médio Regular do (1º a 3º série) e Tempo Formativo III eixos VI e VII (1º a 3º série).

O Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, no município de Vitória da Conquista, Encontra-se situado em uma das áreas periféricas da cidade, circundado por bairros habitados principalmente por famílias trabalhadoras. Essa Unidade Escolar apresenta, em sua localização geográfica, o espaço propício para analisar como, na prática pedagógica, se aplica a proposta criada pela SEC-BA em 2009.

Em 2018, fui autorizada a iniciar a pesquisa nesse espaço. Depois de autorizada, o diretor informou o número de turmas dos Tempos formativos que o colégio apresentava, sendo 1(uma) turma do Tempo Formativo II, 4 (quatro) turmas do Tempo formativo III, e 1(uma) turma do Tempo Juvenil.

Quadro 9: Relatório das turmas da EJA no Colégio Padre Palmeira em 2018.

| TIPO DE ENSINO | MODALIDADE | SUBMODALIDADE | SÉRIE | Nº DE CLASSES | Nº DE ALUNOS |
|---|---|---|---|---|---|
| EJA | TEMPO FORMATIVO II | EIXO V | TEMPO FORMATIVO II EIXO V | 1 | 35 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | EIXO VI | TEMPO FORMATIVO III EIXO VI | 2 | 80 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | EIXO VII | TEMPO FORMATIVO III EIXO VII | 2 | 80 |
| EJA | TEMPO JUVENIL | SEGUNDO SEGMENTO | ETAPA 4 | 1 | 35 |

Fonte: Dados extraído do SGE do Colégio Padre Luiz Soares Palmeira, em 03/11/2018.

Diante do quadro apresentado, verificou-se a possibilidade de uma pesquisa com um número considerado de turmas. Além disso, se trata de uma unidade escolar que também trabalha com alunos do Ensino Regular Fundamental e Médio. Esse panorama reflete impactos na prática pedagógica.

Contudo, em 2019 o Colégio Padre Palmeira – devido à modificação realizada pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) no reordenamento da rede estadual de ensino, que objetiva extinguir o ensino fundamental para todo o Estado – passou a ter no seu quadro de

turmas da EJA, apenas as do Tempo Formativo III – Eixos VI e VII. Conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 10: Relatório das turmas da EJA do Colégio Padre Palmeira em 2019.

| TIPO DE ENSINO | MODALIDADE | SUBMODALIDADE | SÉRIE | Nº DE CLASSES | Nº DE ALUNOS |
|---|---|---|---|---|---|
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | EIXO VI | TEMPO FORMATIVO III EIXO VI | 2 | 80 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | EIXO VII | TEMPO FORMATIVO III EIXO VII | 2 | 80 |

Fonte: Quadro extraído do SGE do Colégio Padre Luiz Soares Palmeira, em 03/04/2019.

Com base nas observações levantadas pelos documentos do SGE-BA e relatos dos professores, os alunos da EJA dessa Unidade Escolar específica se caracterizam por serem alunos trabalhadores de diferentes setores econômicos – serviços, indústria, campo. As classes são formadas por turmas de faixa etária mista, variando entre 18 e 58 anos de idade. Os professores da EJA que compõe o Padre Palmeira são todos licenciados e trabalham em suas respetivas área de formação. Contudo, alguns complementam sua carga horária com disciplinas de áreas de conhecimento afins.

### 3.4.1 Estrutura física do Colégio Padre Palmeira

Apesar dos dados obtidos com o PPP do Padre Palmeira serem válidos, nas observações feitas durante os turnos vespertino e noturno, alguns aspectos são fundamentais para entender como a prática educativa e o currículo do professor podem sofrer inúmeras interferências. Como exemplo: as salas onde, atualmente, funcionam as quatro turmas da EJA, no período noturno, têm 40 alunos matriculados e não havia carteiras em boas condições para todos. De acordo com as observações, a estrutura do Colégio Padre Palmeira não conta com biblioteca, laboratório de ciências, nem sala de recurso multifuncional.

Além das carteiras, foi observado que, na sala do Eixo VII da turma A, algumas janelas estavam quebradas, deixando os alunos sujeitos às intempéries. Outro problema grave e que afeta diariamente as aulas é a estrutura física do colégio. Sua acústica reverbera o som produzido em outras salas, o que fora notado em vários momentos, vez que, nas diferentes aulas observadas, o problema ficava evidente, ainda mais, quando existiam aulas vagas. Todos os pavilhões do Colégio apresentam o mesmo problema. Em um ambiente que exige

dos professores o aumento do tom da voz para se fazer ser ouvido por todos os alunos, provoca um desgaste de energia, dificultando as orientações aos discentes.

O colégio foi construído em 1989, numa área extensa, porém mal projetada – seu espaço foi mal utilizado. No total, são 4 (quatro) pavilhões. Um onde funciona a parte administrativa e pedagógica; outro, de menor tamanho, onde funciona a cozinha, depósitos e a sala de leitura; Nos dois pavilhões restantes, se localizam as salas de aula, as quais foram erguidas uma ao lado da outra, formando duas linhas separadas por um extenso corredor. – o primeiro pavilhão, com 43,5 metros, o segundo, com 27,6 metros. As salas têm o pé direito variando entre 4 a 5 metros e foi projetada uma abertura na parte superior para ventilação. Contudo, o resultado desse modelo é uma reverberação do som, em todos os espaços.

Apesar de Vitória da Conquista ser considerada uma cidade fria – pois se localiza em um Planalto –, nos períodos de verão, a temperatura é muito elevada. Devido à estrutura do colégio, com um telhado de amianto, sem qualquer isolamento, o calor – principalmente no turno vespertino – é insuportável. Nos dias em que foi possível observar, naquele horário, notou-se que muitas aulas estavam acontecendo na área externa do colégio. Em média, 4 a 5 turmas se revezam nos espaços dos quiosques e sob as copas das árvores. O vice-diretor usou um termômetro para medir a temperatura em diferentes ambientes da escola, sendo que, em uma sala-de-aula, registrou 49°C. Na quadra de esportes, apesar de não ser coberta, exposta ao sol, colocando o termômetro no piso quente, apesar de muito elevada – variando entre 40°C a 46ºC – a temperatura era menor que a da sala-de-aula. Os problemas relacionados ao espaço escolar suscitou inúmeras cobranças, tendo os alunos ocupado a rua do colégio, quando fizeram um protesto exigindo providências da SEC. A organização e movimentação dos alunos foi registrada pela TV[26] local.

De certa forma, esses aspectos observados no Colégio Padre Palmeira, podem contribuir para a prática educativa e a escolha do currículo na escola. Uma aula trabalhada em um ambiente com condições físicas tão distintas, requer do professor um "jogo de cintura"[27], para contornar os problemas. São esforços e energias que poderiam ser gastos em uma prática mais voltada ao aprendizado do aluno, sem se preocupar com condições tão adversas

[26] A TV Sudoeste, uma das afiliadas da TV Bahia, apresentou, no dia 19/03/2019, no horário de meio-dia, a reportagem falando do problema do calor no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, evidenciando em nota a temperatura de 49°C e convidando um médico (pneumologista) e uma pedagoga para falar dos problemas de saúde provocadas pelo calor em ambiente fechado, e das dificuldade de aprendizado e concentração que o aluno tem nesse tipo de ambiente.

[27] O termo "jogo de cintura" aqui usado remete ao fato do professor ser obrigado a ultrapassar os obstáculos e as dificuldades que lhe são impostas.

## 4- CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO OBJETO DE ESTUDO/ FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A construção conceitual do objeto desse estudo ‘Os tempos Formativos como proposta de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos”: Prática Educativa no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira’ se foca em análises de diferentes teóricos da Educação de Jovens e Adultos, como Freire, Gadotti e outros. Se fez necessário buscar nas ideias desses estudiosos o empréstimo de alguns conceitos por eles já debatidos. A construção de conceito pouco fundamentado exigiu mapear cada palavra separadamente, buscando em dicionário específico de filosofia sua origem e significados. Os conceitos discutidos abaixo perpassam por toda a pesquisa, sendo fundamentais para responder os questionamentos que a dissertação apresenta.

Para a construção do conceito ‘tempo formativo’ houve a necessidade de buscar o significado de cada palavra (tempo / formativo) no dicionário da língua portuguesa e em dicionário específico de filosofia. A elaboração desse conceito tem a sua relevância para compreender a nomenclatura dada ao estudo em tela, estando presente na proposta pedagógica para a EJA do Estado da Bahia. Entretanto, é pouco discutido entre os teóricos da Educação de Jovens e Adultos.

A palavra ‘tempo’ de acordo com o dicionário Aurélio (1999), tem origem do latim *tempus* e *temporis*, que significa a divisão da duração em instante, segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, etc. O ‘tempo’, para a filosofia, remete a um conceito que pode ter conotação variada. Contudo, encontramos, no pensamento filosófico de Abbagnano (1982), três possíveis distinções desse conceito. Entretanto, nos apoiaremos na primeira concepção vinculada à antiguidade e à modernidade que determina o tempo em relação a vida do homem, como ordem mensurável do movimento cíclico do mundo. Segundo Abbagnano (1982), a definição do conceito de tempo para os pitagóricos está relacionado ao céu, que, com o seu movimento ordenado, permite medi-lo perfeitamente. Platão define o tempo em períodos planetários, no ciclo constante das estações ou das gerações vivas e de qualquer espécie de mudança. O tempo se reproduz no movimento eterno.

Em uma tentativa de entender como o tempo opera dentro da ciência moderna, Abbagnano (1982) compreende a sua especificidade por diferentes abordagens, tanto com os fundamentos da mecânica de Newton, quanto na relatividade de Einstein. Os variados significados dados ao termo ‘tempo’, nas diferentes definições, serviu de base para a

construção de um conceito de tempo que se remete ao complexo movimento do ser e da matéria, em um período não estático ou específico, mas que é relativa em cada indivíduo.

O conceito de tempo pode assumir conceitos variados, de acordo com diferentes perspectivas. Segundo Teixeira (2003), na docência o tempo:

> É uma experiência complexa, que envolve dimensões objetivas e quantitativas - o tempo dos relógios, calendários e horários escolares – como também dimensões subjetivas e qualitativas – relativas aos significados que os sujeitos atribuem à suas práticas no exercício do magistério, nos tempos docentes. Trata-se, também, de uma vivência temporal inscrita nos ordenamentos rítmico-temporais peculiares à escola, que estão circunscritos e contextualizados nas estruturas rítmico-temporais da vida moderna. (TEIXEIRA, 2003, p. 1),

No dicionário Aurélio (1999), a origem da palavra ‘formação’ está atrelada ao latim *formatio* e indica ideia de ato, de dar forma, aparência, padrão. Segundo Abbagnano (1982), “no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente[28], indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significação de cultura; compreendida de um lado como educação de outro lado como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 1982, p. 448).

De acordo com o conceito específico de tempo e de formação, atribuímos a ideia de período impulsionado pelo movimento e pela mudança, dando forma e transformando o sujeito durante um determinado percurso. Portanto, ‘tempo formativo’, em seu conceito ligado à educação, é uma trajetória específica de tempo em que o indivíduo adquire novas habilidades que contribuirão para sua formação, enquanto cidadão.

No documento usado para a formação do professor da EJA, pela SEC- BA, na construção da política para a EJA, do Estado da Bahia de 2009, foi usada uma sequência entre os tempos formativos denominados: ‘Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer’, indicando uma progressão que o aluno deve ser capaz de desenvolver, durante seu tempo de formação. Tal sequência, foi fruto da influência da VI Confintea realizada no Brasil na cidade de Belém, Pará, em dezembro de 2009.

---

[28] O termo alemão correspondente refere ao significado de cultura. Nesse sentido, esse termo talvez tenha sido usado, pela primeira vez, pelo filósofo alemão Oswald Arnold Gottfried Spengler, que entendeu "consciência pessoal de uma nação inteira"; consciência que, em sua totalidade, é um organismo vivo; e, como todos os organismos, nasce, cresce e morre. Segundo filósofo prussiano Immanuel Kant "Num ser racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e portanto de ser livre). No mesmo sentido, Georg Wilhelm Friedrich Hegel dizia: "Um povo faz progressos em si, tem seu desenvolvimento e seu crepúsculo” (ABBAGNANO, 1982, p. 225).

‘Educação’, derivado do latim *educare*, significa guiar, instruir, conduzir. Segundo Abbagnano (1982), educação deriva do “termo transmissão e o aprendizado de técnicas culturais, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades (...) e de trabalho em conjunto de uma forma mais ou menos ordenada e pacífica” (ABBAGNANO, 1982, p. 288).

Para tal definição, buscou-se – principalmente nas ideias de Freire (1996) – uma definição que atribui a educação como uma especificidade humana, que contribui numa intervenção no mundo. Sobre esse prisma, Freire argumenta que a intervenção, por meio da educação, se refere à transformação completa da sociedade “(...) no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (FREIRE, 1996, p. 109). Qualquer pensamento contrário significaria manter a ordem injusta.

Segundo a perspectiva de Dayrell (2011), o conceito de educação compreende-se como algo mais amplo que o conceito de ensino, pois é entendido que a educação ultrapassa os processos de escolarização – transmissão de conteúdo –, em uma relação mais ampla, intrinsicamente ligada à formação humana. Consequentemente, sobre essa ótica, jovens e adultos não se enquadram na categoria generalizante de alunos. Antes, são sujeitos com uma trajetória de vida, no tempo e em espaço determinados, os quais apresentam demandas e necessidades específicas.

Segundo Gadotti (2005), o conceito ‘Educação de Adultos’, popularmente usado por organizações internacionais, como a UNESCO, é usado para se referir a uma área especializada da educação. Por outro lado, segundo Ireland (2010), no Brasil, o conceito de EJA é relacionado ao antigo Supletivo. De acordo com esse autor, a Lei n.º 5692/71 sistematizou o ensino supletivo, em termos de exames e cursos, tendo como principal finalidade suprir a educação para adolescentes e adultos que não a tenham alcançado na idade própria. Funcionava fora do sistema do ensino regular do 1º e do 2º graus, sem a obrigatoriedade do processo presencial. Por conseguinte, os exames supletivos eram realizados com regras estabelecidas pelos respectivos Conselhos de Educação. Também destaca que a garantia da EJA no sistema regular – como conhecemos hoje, superando o conceito anterior – se tornou possível, a partir da evolução na legislação da Constituição de 1988, que garantia o direito à educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar ou concluir em idade própria.

Em relação ao conceito de ‘jovem’, não existe uma conformidade de tempos, segundo as leis brasileiras. Ao comparar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, no

artigo 2, é considerado adolescente o indivíduo dos 12 aos 18 anos. Contudo, no primeiro parágrafo do Estatuto da Juventude, de 2013, considera-se jovem o indivíduo que possui de 15 a 29 anos de idade. Essa variação cronológica se refere à dificuldade em se estabelecer um tempo determinado para todos os indivíduos. O ser humano, por ser único, também tem desenvolvimento peculiares e únicos.

Na política desenvolvida para a EJA (BAHIA, 2009), ficou determinado que o público alvo da nova proposta seria os indivíduos a partir dos 18 anos de idade. Os Programas do Governo Federal – a exemplo do ProJovem no Campo e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - delimitam a participação de jovens, sempre a partir dos 18 anos. Essa idade mínima é justificada com base no artigo 2 do ECA, que determina: "Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990). Além disso, no Documento Base para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada no Brasil, em 2009, e, por fim, a revisão do Parecer da EJA, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual resultou no Projeto de Resolução que indica a elevação da idade a partir dos 18 anos para o acesso na EJA.

Devido à natureza complexa em relação a idade mínima na oferta para EJA na Bahia, no entendimento da nova proposta de 2009, gerou incompatibilidade e alterações quanto a idade para ingressar nas turmas da EJA, e, em 2010, a Portaria de Matrícula Nº. 8.392, de 04 e 05 de dezembro de 2010, determinou:

> Art.1º - Alterar o § 4º, do Art. 7º da Portaria nº 8.110/2010 que passa a ter a seguinte redação. § 4º - A idade mínima para matrícula na educação de jovens e adultos é de 15 (quinze) anos completos para o ensino fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o ensino médio, salvaguardada a recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre a política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. (BAHIA, 2013, p. 16).

Essa mudança provocou nas unidades escolares problemas nas turmas que atendiam a EJA, como expõe na justificativa da proposta para o Tempo Juvenil:

> No primeiro caso, eles são integrados a turmas de jovens e adultos (com idade mais avançada) e segundo observações e depoimentos de professores da rede não se ajustam bem, causam "indisciplina", etc. Por outro lado, os mais velhos também rechaçam a sua maneira de ser, a sua postura na sala e outras atitudes. (BAHIA, 2013, p. 4).

Dessa forma, objetivando o atendimento para os alunos considerados adolescentes, entre 15 e 17 anos, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC – BA) criou, no ano de 2013, a Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil, específico ao ensino fundamental para estudantes de 15 a 17 anos. Essa proposta segue orientação da política da EJA, de 2009, que determina:

> Os adolescentes (de 15 a 18 anos incompletos) deverão ter garantido o direito ao processo de formação em programas e projetos específicos à Educação Fundamental e próprios à atualização do percurso escolar. Inspirados nos princípios da EJA, compreendemos que essa não se configura enquanto espaço de formação adequado às especificidades do tempo humano da adolescência. (BAHIA, 2009, p. 13).

A definição da 'educação popular' é compreendida como "(...) uma vocação da educação. Ela é uma investidura do sentido social do trabalho do educador. Ela surge toda vez que um caminho dado à educação surge como algo novo, como algo emergente, como uma experiência liminar, sem dúvida alguma contestatória." (2008, p. 38) Segundo Brandão (2008), a educação popular continua sendo como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; por várias organizações não-governamentais e inúmeros movimentos sociais, em todo o país, e de uma maneira crescente e diferenciada.

> Além disso, ela ressurge nos programas de políticas educacionais de vários municípios, e até mesmo de alguns estados da Federação. A concepção de educação popular aparece associada a nomes como administração popular, governo democrático, escola cidadã, escola plural, constituinte escolar, orçamento participativo. Sabemos também que tais experiências governamentais têm chamado tanto a atenção de estudiosos do país, sobretudo do exterior, quanto à de instituições devotadas à cultura e à educação. (BRANDÃO, 2008, pp. 18-19).

Para Fazzi (2007), o fazer da Educação Popular estendeu:

> As pessoas, agentes políticos, que passaram pela Educação Popular, foram formadas naquele espaço e naquele período de tempo e continuaram, de uma forma ou de outra, sua atuação, buscando uma nova articulação ou procurando novos espaços políticos de ação. São professores, universitários, artistas, músicos, cantores, pintores, profissionais liberais, médicos, dentistas, engenheiros que resolveram participar da Educação Popular. São pessoas que fizeram a opção e escolheram trabalhar com os mais pobres, com os oprimidos, com o povo.
>
> A Educação Popular nasceu da confluência dessas opções com a atuação dos movimentos sociais da época, de forte cunho popular. Dessa junção aflorou

> um rico processo de educação, de formação humana, visando a intervenção e a transformação das condições de vida do povo". (FAZZI, 2007, p. 76).

Nesse aspecto, a Educação Popular, de acordo com Fazzi (2007), está vinculada por movimentos sociais do campo e da cidade. Garantir que a Educação Popular que também seja financiada pelo Estado, defendendo uma escola pública, gratuita e de qualidade para os projetos das classes populares, talvez seja a maneira mais justa de incluir a classes trabalhadora a um projeto de vida que seja condizente a todos.

## 4.1 Reflexão sobre a prática educativa e o currículo na EJA

Compreender o currículo da Educação de Jovens e Adultos é extremamente importante para fazer um retrato da EJA no Brasil. Na história da Educação de Jovens e Adultos, como afirma Almeida (2006), há um percurso, em princípio, pautado apenas nas campanhas de alfabetização. Ao educando da EJA é ainda oferecido um currículo mínimo, muitas vezes com objetivo específico de alfabetizar e desenvolver algumas competências básicas na aquisição do código linguístico e dos cálculos matemáticos, competências essas estanques e sem ligação com o cotidiano dos estudantes. Para romper com esse estigma, as pesquisas – tendo como objeto de análise a escola e sua prática curricular – precisam assumir sua função social e acadêmica para garantir, indiscriminadamente, o acesso e a permanência dos educandos no ambiente escolar e assegurar a qualidade na oferta de uma educação emancipadora, respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos.

De acordo com o trabalho selecionado do banco de dados da ANPED, Pinheiro (2008) ao abordar sobre o currículo na formação de professores da EJA, argumenta que:

> O embate cultural e ideológico se manifesta nesse campo, em que se valida e transforma conhecimentos, intenções político-educativas, normas, valores e atitudes. Entendendo esse espaço como possibilidade de contradição e produção cultural, em nosso trabalho de formação na área da EJA concretizamos a elaboração curricular subsidiando-nos pela necessidade de considerar a apropriação, a re-significação e a produção de conhecimentos (...). (PINHEIRO, 2008, p. 2).

O panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, nas últimas décadas, está permeada por propostas instáveis e contraditórias a respeito dos desejos, das necessidades e expectativas desses sujeitos. "Talvez a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras" (ARROYO,

2011, p. 19). Para uma ação que objetiva atender o público da EJA, é necessário, antes de tudo, se compreender quem são seus sujeitos, nos seu contexto social, cultural, econômico e político.

O conteúdo programático organizado para a proposta do ensino da EJA foi amparada nas ideias de Freire (2018). Os temas geradores formam o elo que conecta os eixos temáticos com um currículo diversificado. O currículo proposto objetiva contemplar a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA. O reconhecimento dos sujeitos é um ponto de partida imprescindível para compreender a complexidade que envolve o ensino de Jovens e adultos.

Freire (2018), ao especificar a investigação dos temas geradores, como um norteador da prática curricular do docente, entende que tal prática implica numa ação pautada na dialogicidade da educação como um mecanismo indispensável para entender o universo desses alunos. Os conteúdos devem se nortear a partir de situações que se conectam com a realidade concreta dos sujeitos.

Ao sintetizar o conceito de currículo, Pinar (2016, p. 19) define que "currículo é uma conversa complicada". Estrategicamente organizado para se ter resultado, o currículo se pratica dentro do espaço escolar, entre professor e aluno. Por essa razão, não é uma tarefa fácil, pois a relação professor aluno imprime uma dinâmica, por vezes, caracterizada por conflitos, os quais são marcados pelos diferentes contexto de vida dos seus sujeitos, indicando interesses e desinteresses. Esse panorama se estende a contextos históricos, geográficos e climáticos que cada espaço escolar vivencia. Entender como se processa essa prática curricular no Colégio Padre Palmeira é um dos objetivos desta pesquisa.

Segundo Garcia (2016), o currículo, ao selecionar determinados conteúdos, privilegia determinados saberes, negando e excluindo outras formas de pensamento. Essa é uma realidade sedimentada dentro das unidades escolares. Além disso, ao analisar as mudanças no quadro curricular do ensino superior para as licenciatura, Garcia (2016) observa que as alterações feitas incluem a ampliação das experiências práticas no exercício do estágio. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a ênfase da prática, ressaltando que o conhecimento teórico só é válido quando esse estiver submetido à experiência. Ao avaliar esse estudo – Tempos Formativos como proposta de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos – é necessário questionar a formação recebida pelo professor para atuar nessa tarefa. Quando se pensa em formação de professores, não é possível restringir apenas às universidades, pois, no momento em que a proposta para a EJA da Secretaria de

Educação do Estado da Bahia é colocada em prática, no ano de 2009, os professores das unidades escolares não tiveram tempo hábil de se apropriar da base teórica, nem de entender os mecanismos metodológicos e avaliativos que essa modalidade dispõe.

Verificar como a nova proposta para EJA da Bahia fundada nos Tempos Formativos está sendo exercida no colégio (lócus da pesquisa) é um dos objetivos desse trabalho, saber como esse novo currículo é praticado dentro da escola. Nesse ínterim, pretendemos analisar a formação dos professores – no intuito de – entender, como é operacionalizada dentro da escola.

## 4.2 Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação docente

A história da EJA está marcada por políticas desconectadas da realidade e dos desejos dos adultos e dos jovens que, em seus percursos de vida, foram obrigados a interromper sua trajetória escolar. O trabalho aqui desenvolvido é um exemplo de como as transformações econômicas têm impactado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas políticas públicas e nas universidades, em relação à formação dos professores. Dessa forma, analisaremos os fluxogramas (mais recentes) das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, buscando entender se na formação do professor, durante a graduação, se reconhece e se determina, na sua matriz curricular (que prepara o futuro educador para exercer seu trabalho), aportes teóricos que contemplam a Educação dos Jovens e adultos. Além disso, objetiva-se compreender como o trabalho do professor – em um cenário mergulhado pelas interferências neoliberais – se depara com uma prática pedagógica que está submetida às regras predefinidas da programação escolar, em uma perspectiva de uma política de EJA (BAHIA, 2009), a qual estabelece um perfil de educador que, em teoria, deve estar preparado para lecionar nas turmas da EJA.

Como argumenta Tardif (2002), o trabalho modifica não apenas o objeto fruto da transformação como o executor do objeto – a mudança é mútua. Na educação, a experiência do ofício do professor lhe permite carregar uma identidade única que marca sua história e sua vida. “Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses” (TARDIF, 2002, p. 57 - grifo do autor). Dominar o saber para o exercício do trabalho do magistério exige anos de formação, acompanhado da prática plena no ambiente da sala de aula.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes utilizados pelos professores resultam de fontes variadas que estão mergulhadas na história de vida, de formação e de experiência laboral, dificultando desvinculá-los delas, quando se leva em conta o cotidiano da sala de aula. O caráter plural da prática educativa marca a profissão de licenciatura. Por esses saberes serem de origem diversas, não é possível, segundo o autor, "(...) fornecer soluções totalmente prontas para problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentem, aliás, com frequência (...)" (TARDIF, 2002, p. 65). No universo escolar, o docente se depara com inúmeras situações com os alunos que colocam "em cheque" sua capacidade profissional de exercer seu trabalho.

A dinâmica de uma sala de aula impacta diretamente na vida dos educandos. Dessa forma, o professor é o sujeito que atua em uma condição de efervescência intelectual e emocional, na qual também se encaixam os alunos. Em um ambiente marcado por tais características, exige do educador elementos únicos que o capacitam a lidar (quase sempre) com diferentes posturas. Esses fatores diversos são características marcantes da docência – com uma prática constante, o professor com experiência em sala de aula aprende a se adaptar ou a ignorar tais dinâmicas. Qualquer uma dessas atitudes acarreta ao aluno inúmeras consequências positivas e/ou negativas. Ao jovem profissional que se prepara dentro de uma instituição de ensino superior, encontrar situações que o impõe a assumir uma postura completamente nova diante de uma turma – seja qual for – pode acarretar inúmeras frustações ao educador e, principalmente, ao aluno.

### 4.3 Reflexão sobre o trabalho e educação num contexto do neoliberalismo

Segundo Lyotard (interpretado por Ball 2010), no conjunto de mudanças provocadas pelo modelo do capitalismo neoliberal, indivíduos e instituições são medidos e avaliados quanto a sua eficiência. Nesse novo parâmetro, a educação se situa em uma realidade sufocada por constantes avaliações. Ball (2010) entende que os recursos usados para medir a capacidade (em um discurso de eficiência), repassado do modelo neoliberal do capitalismo à educação, quanto à eficácia são contínuos. Entretanto, as questões que geram um paradoxo dão a sensação de se estar sendo sempre vigiado: "(...) ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes (...)" (BALL, 2010, p. 39).

Segundo Ball (2010), em uma ótica capitalista, a educação pública está mergulhada por interesses materiais e pessoais, embaralhados por competições, sejam elas por recursos, segurança ou deferência, acarretando muito mais trabalho ao professor. Dentro dessa realidade, a educação brasileira está sujeita a essas avaliações, buscando eficiência sobre os resultados obtidos. Segundo Nunes e Oliveira (2017), se não houver constante qualificação para o professor, ele pode perder o ânimo e não estará preparado para as mudanças no cenário da educação. Salientam também que o profissional se depara com mudanças na educação, passando a atribuir funções antes desconhecidas, acarretando ao mesmo uma sobrecarga, tendo, como consequência, uma prática ainda mais precária.

Em teoria, a educação como um direito inalienável do homem, não seleciona, não determina, não exclui. Entretanto, quando se passa a medir desempenho objetivando avaliar as instituições, com vista ao mercado, privilegiando o custo, em detrimento do benefício, impõe às escolas o amargo sabor da competição. Uma instituição tem sempre que estar à frente de outra, numa disputa que gera insegurança, que pune alunos, professores e o próprio conceito de educação - um paradoxo. Nesse aspecto, questiona-se qual o sentido dessas mudanças, quando se analisa todo o benefício histórico que a educação construiu.

### 4.3.1 A formação do Professor da EJA num panorama apresentado pelas licenciaturas da UESB

Para Jardilino e Araujo (2014), o foco da Educação de Jovens e Adultos nas Universidades se concentra mais em cursos de formação inicial de professores, considerando, em muitas instituições, a extensão e a pesquisa. Contudo, não se encontra presente em todos os cursos de licenciatura. Segundo Laffin e Dantas (2015), existe um aumento significativo das produções acadêmicas, após 2015, possivelmente, devido à criação e implantação do primeiro mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), no ano de 2013, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mesmo assim, ainda não há dados que informem como a EJA é tratada dentro das licenciaturas.

Segundo Soares (2005), é imprescindível expandir a formação do educador da EJA para além da pedagogia. Esse avanço pode significar uma preparação metodológica da prática pedagógica, pois, na efetiva ação, os professores das diferentes disciplinas da matriz curricular, que são programados nas unidades escolares, se deparam com uma realidade completamente diferente do sistema formal de ensino. “É preciso avançar no campo

conceitual, tendo como foco o jovem e o adulto concreto, como sujeitos de direitos e não de favores" (SOARES, 2005, p. 286 - 287).

Acerca da presença da EJA no contexto universitário, Jardilino e Araújo (2014) consideram que:

> [...] falar da presença da Eja no contexto universitário significa mencionar, principalmente, a oferta de cursos de formação inicial de professores para atuar com a educação de pessoas jovens e adultas, mesmo considerando que, em muitas instituições de ensino superior, a extensão e a pesquisa nas temáticas relacionadas a EJA sejam mais representativas que os cursos de licenciatura. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 94).

Percebemos, assim, que o segredo para um processo de ensino e aprendizagem adequados no contexto da EJA depende da oferta e da qualidade da formação inicial dos docentes. Ainda, segundo Jardilino e Araújo (2014):

> (...) Compreendemos que formação inicial é 'a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens a adultos'. Consideramos que grande parte desses educadores ainda não trabalha nas escolas, ainda não foi formada, muito embora alguns tenham experiências com alfabetização de adultos e educação popular. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 95).

A prática na Educação de Jovens e Adultos nem sempre está relacionada a uma formação inicial, mas sim a uma experiência direta de alguns docentes com a educação popular, que, consequentemente, leva muitos educadores a lidarem com a realidade de formação de discentes trabalhadores ou que não viveram a educação regular, sem contar, contudo, com uma formação acadêmica prévia.

De acordo com o documento nacional para a VI Confintea o Brasil:

> No que tange a recursos humanos, ainda há um grande desafio no Brasil em relação à formação de professores e gestores que atuam na EJA. É tímido o esforço de alguns sistemas na formação e o resultado desse investimento tem pouca visibilidade. São insuficientes as iniciativas dos sistemas na formação continuada de educadores de redes públicas. No que se refere à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica e permanente como política pública de Estado. Na formação de licenciados em Pedagogia cumpre reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA e constituição de núcleos que dinamizam iniciativas de pesquisa e extensão. (BRASIL, 2019, p. 42).

Entretanto, sobre a formação dos docentes em EJA, Gadotti e Romão (2005) asseguram ainda que:

> [...] É verdade que o alfabetizador tem uma grande série de perguntas antes de iniciar seu trabalho. Nada impede, portanto, que exista uma ação formadora inicial para responder a essas perguntas. Todavia, [...] No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente. (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 81).

Sendo assim, percebemos que a continuação da formação, ou mesmo uma formação permanente em EJA, tem se mostrado muito difícil para os docentes que anseiam por atualizarem suas práticas em sala de aula e, também, deve ser levada em conta quando são feitas críticas pertinentes a essa formação.

Notamos que os avanços na formação inicial dos docentes em EJA também depende dos avanços das pesquisas em educação que se debruçam sobre essa modalidade. Sobre esse aspecto, Jardilino e Araújo (2014) asseguram que:

> (...) Assumindo a pesquisa em educação como uma ação de investigação minuciosa e sistemática da realidade educacional, no sentido de conhecê-la, compreendê-la e atualizá-las nas suas ações de ensino, em diferentes contextos e áreas, verificamos que o número de pesquisas que tematizam a Educação de Jovens e Adultos ainda é pequeno, embora se registre, nos últimos anos, algum crescimento- que apesar de ser mais acentuado em temáticas específicas, demonstra certo desenvolvimento nesse campo de conhecimento. Esses estudos são necessários, pois nos auxiliam na interpretação da realidade vivida nos espaços escolares como uma "prática social do conhecimento" (...). (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 98).

Portanto, sem pesquisa em EJA, a percepção do vivido pelos discentes inseridos nessa modalidade da educação fica com interpretações desatualizadas, quando buscadas literaturas e bases teóricas metodológicas que tratem de um contexto político, cultural e econômico atual. Contudo, essa problemática se refere a pouca atenção e interesse nessa modalidade da educação por pesquisadores e profissionais da educação, fato que denota uma questão muito delicada a ser resolvida.

Sobre esse aspecto Gadotti e Romão (2005) dizem que:

> (...) A reflexão continuada sobre esta nossa prática de formação como não poderia deixar de ser, foi possibilitando o desenvolvimento de uma série de

> conclusões sobre o melhor caminho a seguir na formação de educadores. Longe de acreditar que essas conclusões sejam definitivas cremos, no entanto, ser oportuno dividi-las com outros formadores. Isso permitirá a sua crítica e deste diálogo certamente poderemos crescer em conhecimento sobre este campo tão importante da educação (...). (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 79).

Contudo, as pesquisas que avançam na área da EJA são preciosas, pois fornecem condições para adequações emergenciais nos processos didáticos pedagógicos dessa modalidade da educação, proporcionando, sobretudo, críticas contextualizadas à realidade vivida pelos discentes, bem como com as novas demandas encontradas pelos docentes na tarefa de educar trabalhadores de turmas seriadas.

Tendo em vista o que foi exposto até então acerca da formação docente em EJA, nos propomos analisar o fluxograma[29] dos cursos de pedagogia e das licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, dos cursos de licenciatura ofertados pelos *campus* de Vitória da Conquista, Jequié, Itapetinga, uma vez que os sujeitos que fazem parte desse estudo foram licenciados por essa universidade.

Inicialmente, optamos por analisar o curso de pedagogia separadamente e depois os demais cursos de licenciatura, por áreas: humanas, linguagem, exatas e ciências da natureza. A escolha por esse caminho se deve ao fato que a distribuição da carga horária do professor da rede estadual segue o percurso, sua formação ou áreas afins. Além disso, o ensino médio da EJA se divide também por áreas.

Na verificação das disciplinas ligadas a formação de professores, constatou-se que, no curso de pedagogia do *campus* de Vitória da Conquista, existe duas disciplinas obrigatórias para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essa disciplina é oferecida em dois módulos, totalizando 120 horas. No *campus* de Jequié e Itapetinga, a disciplina também é obrigatória, contendo uma carga horário de 60 horas, além de também ser oferecida como optativa, com carga horária de 60h.

Quadro 11: Disciplinas das Licenciaturas de Pedagogia relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB .

| DISCIPLINA | *CAMPUS* | TURNO | Base | DISC. EJA | CARGA HORÁRIA | OBRIGATÓRIA /OPTATIVA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Licenciatura em Pedagogia | Jequié | Matutino e Noturno | Agosto 2014 | Educação de Jovens e Adultos I e II | 60h<br>60h | Obrigatória e Optativa |

[29] Obtidos do site oficial da UESB, no link lista dos cursos de graduação. UNIVERSIDADE, ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB. 2019, página inicial. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/cursos/. Acesso em: 06 de jan. de 2019.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Itapetinga | Matutino e Noturno Semestre I | Julho 2015 | Educação de Jovens e Adultos | 60 h | Obrigatória |
| | Vitória da Conquista | Matutino e Noturno Semestre II | Junho 2015 | Educação de Jovens e Adultos I e II | 60h 60h | Obrigatórias |

Fonte: obtido dos dados dos Fluxograma das disciplinas de licenciatura da UESB, 2020.

Analisando o componente da disciplina com referência a EJA, percebe-se que o curso de pedagogia se preocupa com a formação de pedagogos com preparação acadêmica para trabalhar na modalidade de ensino da EJA.

Nos cursos de licenciatura, nas áreas de humanas, o resultado da busca se mostrou ambígua e desconectada da realidade das escolas estaduais. Pois, em uma verificação dos fluxogramas analisados, percebe-se que, no *campus* de Vitória da Conquista, nos cursos de ciências sociais, filosofia e história não aparece nenhuma disciplina que trabalha exclusivamente com a EJA. Contudo, o curso de geografia oferece, nos dois turnos, na opção das disciplinas optativas, com carga horária de 60 horas, a disciplina metodologia da geografia para pessoas jovens e adultas.

Quadro 12: Disciplinas das Licenciaturas das áreas de Humanas e suas tecnologias relacionada à Educação de Jovens e Adultos da UESB .

| DISCIPLINA | *CAMPUS* | TURNO | Base | DISC. EJA | CARGA HORÁRIA | OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Licenciatura em História | Vitória da Conquista | Noturno e Vespertino | Junho 2015 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Geografia | Vitória da Conquista | Matutino e Noturno | Junho 2015 | Metodologia da Geografia para Pessoas Jovens e Adultas | 60h | Optativa |
| Licenciatura em filosofia | Vitória da Conquista | Noturno | Junho 2015 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Ciências Sociais | Vitória da Conquista | Matutino | Agosto 2018 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: obtido dos dados dos Fluxograma das disciplinas de licenciatura da UESB, 2020.

Nesse panorama, apresentado das licenciaturas nas áreas humanas, o desconexo se evidencia no pouco preparo para a realidade de se trabalhar com turmas vinculadas a EJA, com exceção do curso de geografia, que abre um pequeno espaço para que o aluno em formação possa escolher (em uma optativa) uma preparação metodológica da prática pedagógica para os alunos da EJA.

Na área de linguagem, em todos os campos, verifica-se um quadro completamente indiferente ao ensino do Jovens e Adultos.

Quadro 13: Disciplinas das Licenciaturas das áreas de Linguagem códigos e suas tecnologias relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB .

| DISCIPLINA | *CAMPUS* | TURNO | Base | DISC. EJA | CARGA HORÁRIA | OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Licenciatura em Letras | Jequié | Matutino e Noturno | Julho 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Letras Modernas | Vitória da Conquista | Vespertino | Junho de 2015 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Letras Vernáculas | Vitória da Conquista | Vespertino | Junho de 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Educação Física | Jequié | Vespertino | Julho 2017 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: obtido dos dados dos Fluxograma das disciplinas de licenciatura da UESB, 2020.

Não existe nenhuma disciplina específica que estude os sujeitos, uma metodologia e/ou currículo da EJA. Dessa forma, um professor recém licenciado na área de linguagem provavelmente não estará preparado para lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino.

Em uma avaliação dos cursos que envolvem as ciências da natureza e exatas, o quadro apresentado é irregular, em relação ao campus e disciplinas.

Quadro 14: Disciplinas das Licenciaturas das áreas das Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias relacionadas à Educação de Jovens e Adultos da UESB .

| DISCIPLINA | *CAMPUS* | TURNO | Base | DISC. EJA | CARGA HORÁRIA | OBRIGATÓRIA/ OPTATIVA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Licenciatura em Ciências Biológicas | Itapetinga | Noturno | Julho 2017 | Educação de Jovens e Adultos | 60h | Optativa |
| | Jequié | Diurno e Noturno | Julho 2017 | Educação de Jovens e Adultos | 60h | Optativa |
| | Vitória da Conquista | Vespertino | Junho 2015 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Física | Itapetinga | Noturno | Junho 2017 | Educação de Jovens e Adultos | 60h | Optativa |
| | Vitória da Conquista | Diurno | Outubro 2016 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura Química | Itapetinga | Noturno | Novembro de 2010 | 0 | 0 | 0 |
| | Jequié | Noturno | Julho de 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura em Matemática | Vitória da Conquista | Vespertino | Julho 2017 | Educação de Jovens e Adultos | 60h | Optativa |
| Licenciatura em Matemática (com | Jequié | Noturno | Julho 2017 | Educação de Jovens e | 60h | Optativa |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| enfoque em informática) | | | | Adultos | | |

Fonte: obtido dos dados dos Fluxograma das disciplinas de licenciatura da UESB, 2020.

Verifica-se que, em ciências biológicas e física, não aparece, no *campus* de Vitória da Conquista, nenhuma disciplina ligada à EJA. Contudo, em matemática, existe uma disciplina optativa chamada 'Educação de Jovens e Adultos', com carga horária de 60 horas. No *Campus* de Jequié, dos cursos existentes, matemática, com enfoque em informática, apresenta uma optativa, com carga horária de 60 horas. Já no curso de química não existe tal disciplina. No *Campus* de Itapetinga, dos cursos de física e química, apenas o de física tem uma optativa ligada à EJA, com carga horária de 60 horas.

Em uma avaliação preliminar desse retrato apresentado, das áreas específicas das ciências da natureza e exatas, mesmo considerando a autonomia na construção do fluxograma por parte dos *campus* apresentados, não é possível conectar, de forma precisa, uma preocupação para um olhar diferenciado da EJA. Porém, dependendo do *campus*, alguns cursos apresentam, em seus fluxogramas, disciplinas que abarcam a especificidade do trabalho pedagógico com jovens e adultos.

Haja vista que, nessa análise inicial, recorremos apenas aos fluxogramas, é necessário para uma avaliação mais precisa, recorrer a uma análise de todas as disciplinas ligadas à educação de cada curso de licenciatura, verificando as ementas para comprovar se, de fato, existe uma desatenção – dentro dos cursos de licenciaturas da UESB – em diferenciar esse tipo de modalidade de ensino. De qualquer maneira, o impacto desse silenciamento por parte de uma instituição superior – no foco específico das licenciaturas – em preparar novos professores, sendo que esses futuros profissionais possivelmente estão trabalhando nas escolas estaduais preocupa e expõe consequências sérias para a EJA.

Segundo Oliveira e Neves (2016), no que concerne ao estudo do lugar da EJA nas licenciaturas, a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa um lugar de pouco destaque nos cursos de Licenciatura. Essa modalidade de ensino quando se faz presente nos cursos de formação de professores são em sua maioria optativas e com carga horária insuficiente, deixando uma lacuna nos aspectos teóricos e metodológicos das especificidades da EJA. Isso leva a uma prática pedagógica pouco motivadora para esses discentes.

Igualar a Educação dos Jovens e Adultos ao mesmo patamar da educação regular é reconhecer o total despreparo para assumir um compromisso com a educação. Os sujeitos são outros e trazem consigo uma carga de experiências de vida e trabalho que o ensino formal

desconhece. Segundo Arroyo (2005), é necessário "(...) um novo olhar que deverá ser construído, que os reconheça como jovens adultos em tempos e percursos de jovens e adultos (...) vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas (...)" (ARROYO, 2005, p. 23-24). Para o autor, negar aos jovens e adultos o direito de suas especificidades é negá-los o direito à educação.

Segundo Melo e Barreto (2017), a Educação de Jovens e Adultos, sendo uma ação contínua de formação e direito inalienável do cidadão em que se prepara o ser humano nos diferentes espaços sociais para viver e conviver em sociedade, deve primar por uma educação pública de qualidade. Sendo assim, as universidades públicas não devem se abster de preparar os novos professores para atuar com os sujeitos da EJA.

Os improvisos que marcam as políticas da EJA se perpetuam em não assegurar a formação específica para esses professores dentro das universidades. Segundo Freire (1996), a segurança da autoridade docente se solidifica na sua competência profissional. Em contraposição, "a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor" (FREIRE, 1996, p. 92).

Para Jardilino (2014), o espaço da EJA é o ambiente propício para mobilizar a ressignificação da nossa democracia. O Estado (de modo geral) não garante, de forma contínua, uma formação permanente aos professores para essa modalidade. Para Freire (1996), é somente por meio da formação permanente do professor que ocorre a reflexão crítica sobre a prática. Quando afunilamos ao conjunto específico dos alunos da EJA – com toda sua bagagem de história de vida – as dificuldades são ainda mais evidentes. Estar preparado para entender sua especificidade requer um preparo de formação único para esses sujeitos.

Diante de uma dinâmica neoliberal na qual se valoriza a técnica e a eficiência, o professor vive um contexto complexo de propostas políticas educacionais que buscam resultados imediatos, contudo, não são oportunizados para esses educadores, tempos e saberes necessários por meio da graduação ou mesmo de uma formação continuada. Segundo Oliveira, Neves e Reis (2017, p. 11) "a discussão sobre o campo da EJA ainda está na periferia das disciplinas, seja pela generalidade de sua abordagem seja pela carga horária insignificante para tais discussões".

Acreditamos que, na educação, quando se reporta a mudanças no panorama das propostas pedagógicas, é necessário formação adequada e permanente do educador. Não é possível conceber uma educação mediatizada por dados que se revelam maquiando ou

desconsiderando a realidade cultural, social e econômica dos nossos alunos. No contexto em que se apresenta este estudo, o quadro evidencia o pouco preparo dos docentes para atuarem nas turmas de EJA. Os institutos de formação de professores que, em tese, deveriam está na vanguarda para preparar os novos educadores para o ensino da EJA, caminham de forma morosa para abrir, nas licenciaturas – em seu quadro de disciplinas –, espaço para a formação completa do professor, em todas as modalidades de ensino (Ensino Regular, EJA, Tempo Juvenil, Educação Prisional) que o estado da Bahia possui.

# 5- PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA: O QUE REVELAM OS DE DOCUMENTOS

Para este estudo é necessário recorrer à análise de alguns documentos que norteiam, hoje, a prática pedagógica e curricular da Educação de Jovens e Adultos da Bahia. Dessa forma, optamos por três documentos: o primeiro, feito em 2008, usado na formação de docentes para compreender e discriminar a nova proposta para as unidades escolares; o segundo é a proposta pedagógica para EJA, disponibilizada para todas as escolas do Estado em 2009; e o terceiro se refere à proposta para o Tempo Juvenil, em 2013, adequada à proposta da EJA para a juventude em idade série defasada, que ocupavam as turmas da EJA.

## 5.1 Documento 1 – Formação Docente da EJA: Educação de Jovens e Adultos

Segundo Tardif (2002), os saberes necessários para o exercício de qualquer trabalho exige uma construção progressiva de conhecimentos, que requer um tempo de formação que varia, de acordo com a ocupação. O pré-requisito temporal é devido à exigência para que o trabalhador tenha competências necessárias para executar o ofício. De acordo com Tardif (2002), os saberes necessários para o ensino ultrapassam os conteúdos teóricos das disciplinas, pois abrangem uma diversidade de instrumentos, de situações e de problema que margeiam seu trabalho.

Ao analisar o documento EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida – (BAHIA, 2008), percebemos que o material de formação dos professores utilizado pela SEC foi construído, entendendo as bases conceituais que o amparou. Além disso, observamos no documento como a nova proposta foi idealizada e de que jeito foi disseminada para os professores da rede estadual da Bahia. Identificamos que foi apresentada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, por meio da Superintendência da Educação Básica, visando à formação parcial dos professores da rede estadual, para atuar na proposta intitulada ‘Política da EJA da Rede Estadual da Bahia’ (SEC, 2009). Para essa análise documental, escolhemos autores que dialogam com os conhecimentos relativos a formação do profissional de educação e da Educação de Jovens e Adultos.

Em meados de 2007, Miguel González Arroyo foi convidado a repensar a Educação Básica da Bahia, quando, por meio de sua consultoria, alguns autores tiveram os seus trabalhos apreciados com o intuito de respaldar a construção da Proposta Curricular Tempo formativo, validada para toda a EJA da Rede Estadual, através da portaria de n.º 13.664/08, publicada no Diário Oficial da Bahia, em 19/11/2008. O material para a formação dos

professores nasce da consultoria do professor Miguel Arroyo, como também de fóruns que se dedicaram a discutir as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Esse debate de ideias possibilitou a formação de um rico material, com amplos discursos no sentido de conectar os professores da Rede com as singularidades dos sujeitos da EJA, haja vista que nem todos os professores que participaram da formação tinham previamente trabalhado com o ensino de Jovens e Adultos.

Dessa forma, no ano de 2008, foi apresentada a nova proposta à rede da Educação do Estado da Bahia, por meio da antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC), hoje Núcleo Territorial de Educação – NTE. Representantes das unidades escolares foram convocados e, durante uma semana, participaram do Curso de Formação dos profissionais que atuavam e/ou atuariam na EJA da rede estadual, com o objetivo de formar os docentes multiplicadores da nova proposta.

O documento apresentado para a Rede Estadual foi dividido em cinco módulos, os quais continham estudos basilares e norteadores que serviram para a formação dos professores durante o curso. Os amplos discursos contidos nos textos que respaldaram a nova proposta, tiveram origem nos anseios daqueles diretamente envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. As discussões e debates fomentados pelos fóruns e consultoria de Miguel Arroyo, somadas aos desejos dos movimentos sociais, tornaram possível a construção dessa proposta inovadora. A motivação principal são os sujeitos da EJA. Dessa forma, este programa visa o desenvolvimento da formação humana, com as suas especificidades de sujeitos do campo, das periferias, levando em conta a sua cultura, raça, ideias e valores.

### 5.1.1 Diversidades dos Sujeitos da EJA

No primeiro módulo estão contidas as informações básicas que incluem princípios, objetivos e eixos da nova proposta: “Uma Escola de Todos Nós”. Nele, fica definido os motivos que levaram a repensar a Educação dos Jovens e Adultos na Bahia, levando-se em consideração os baixos índices educacionais, nos quais o Estado se encontrava em relação ao resto do país, com base na análise dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como do cenário ranqueado pela Bahia nas avaliações externas: prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ficando nas últimas colocações.

Nos segundo e terceiro módulos estão os textos que serviram de base para a formação dos professores, em 2008 – são os fundamentos para o entendimento dos sujeitos da EJA. As

ideias debatidas por Miguel Gonzáles Arroyo (2005), Rosana de Almeida Pires (2006), Vera Lucia Nogueira (2005) e Paulo Carrano (2008) levam à conclusão de que as identidades dos alunos da EJA são caracterizadas como jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria, vivendo de subempregos, dentro da informalidade nas grandes cidades, no campo com trabalhos temporários, durante o período de safra. Esses sujeitos, por vários motivos, tiveram que abandonar a escola formal, trazendo em suas caminhadas, histórias de lutas pela sobrevivência.

Possuem também faces de lutas contra o preconceito social, racial e de gênero. Nos estudos de Pires (2006) e Nogueira (2005), percebe-se que, na exclusão social do Brasil, se evidencia uma maioria composta de negros, com grande percentual de mulheres, sendo que essas características (gênero e raça) interferem diretamente na condições de subordinação, opressão e injustiças a que estão submetidas. Entretanto, são justamente esses contingentes que buscam seu lugar de direito.

Os estudos de Arroyo (2003) e Carlos Rodrigues Brandão (2008) sugerem a importância dos diversos movimentos sociais nas periferias, comunidades afro descendentes e indígenas, nas lutas dos movimentos dos sem-terra, sem-teto, etc., quando passam a exigir o direito básico à educação, como uma responsabilidade pública. Para Arroyo (2005), são nos movimentos sociais que se desnuda uma imagem fracionada de quem são os sujeitos da EJA e mostra uma trajetória coletiva de uma sociedade que teve, historicamente, seus direitos negados. São os pobres, desempregados e negros que fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais.

Nessa ótica, reconfigurar a EJA implicará mudanças na compreensão da política, dos mecanismos pedagógicos, das Universidades. Também exigirá dos sistemas escolares uma abertura para a singularidade dos alunos da EJA. Para Miguel Arroyo (2005), o passo decisivo para reconfigurar a EJA é entender quem são esses sujeitos e superar a estreita imagem que marca esses alunos, como se o fracasso escolar estivesse atrelado à incompetência individual. Rever essa imagem é alargar o entendimento desse aluno, que não foi privado apenas do direito à Educação.

### 5.1.2 Proposta de organização curricular

Igualar a educação dos jovens e adultos ao mesmo patamar da educação tradicional e formal é reconhecer o total despreparo para assumir um compromisso com a educação. Os sujeitos são outros e trazem consigo uma carga de experiências de vida e trabalho que o

ensino formal desconhece. Segundo Arroyo (2005), é necessário um novo olhar para a EJA, que reconheça jovens adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Enfatiza que é preciso vê-los em suas trajetórias humanas. Segundo o autor, negar o direito da especificidade de Jovens e adultos é negar o seu direito à educação.

O quarto e quinto módulos se dedicam ao currículo e à prática pedagógica. São apresentados estudos versando como o currículo deve estar vinculado a uma prática pautada nos princípios defendidos por Freire, em que se valoriza o conhecimento dos sujeitos. Segundo Brasileiro (2008), a grande contribuição de Freire não é necessariamente problematizar o tempo reduzido para alfabetizar o adulto, ou mesmo pela incorporação dos temas geradores, e, sim, entender a educação como uma prática libertadora, em uma proposta em que a teoria e prática se fundem dialeticamente, deixando de ser encaradas de forma distinta. A defesa de uma prática voltada a valorizar o universo do jovem adulto e trabalhador emerge do que é significativo para esses sujeitos e ultrapassa seus limites ao conectá-los com o conhecimento sistematizado.

Os caminhos apontados pela autora implicam em valorizar atualmente, e não só ao longo da história, o essencial para a construção do conhecimento: questionamentos e indagações – ferramentas primordiais, que a partir do saber comum conduzem para a construção sistematizada do conhecimento acumulado pela humanidade, cabendo ao educador da EJA uma prática que estimule questionamentos sobre o que lhe é importante. Pretende que o educando passe, de fato, a conhecer sua realidade, não restrita a uma visão simplista, e sim na complexidade em que está submerso, condicionando-o a uma possível, consciente e esquematizada maneira de interferir na realidade.

Entender a etimologia das palavras pode ser simples, se comparado a uma análise crítica no seu contexto histórico e no significado interpretativo que o educando dá, segundo sua vivência. É possível construir um conhecimento sistematizado partindo de temas que permeiam o universo dos alunos da EJA. Entretanto, exige um exercício contínuo do Educador em sua prática, devendo estar constantemente preparado para dialogar com esses sujeitos.

Ainda nesse módulo, se apresenta a nova organização curricular, a qual define um foco para a avaliação, pois, segundo essa proposta, todo o trabalho deve ser iniciado com o professor tendo o conhecimento de quais sujeitos fazem parte do processo. O currículo está atrelado à formação dos jovens e adultos e suas histórias de vida. Nele se encontra os eixos temáticos, que, por sua vez, estão subdivididos em temas geradores. O trabalho do professor

deve mirar nos temas, segundo a perspectiva de uma formação, ao longo da vida. Assim, ao contabilizar o percurso a ser percorrido por esses alunos ao final de sua formação, ele percorre o ensino fundamental e médio.

A Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida tem características próprias, pois se baseiam em ideias típicas do mundo atual, que valorizam as múltiplas habilidades da pessoa humana. São valores diversos e carrega identidades, estando aptos às alterações do mundo moderno. Os indivíduos não se sustentam tendo uma visão do mundo engessada, fixa, pois as suas instituições não se comportam dessa maneira. Não está excluído da proposta apresentada pela SEC a ligação da Educação de Jovens Adultos a esse mundo repleto de transformações. Arruda (2005), quando discorre sobre a economia solidária, pontua raros aspectos dentro do sistema econômico atual que permite a sobrevivência de forma digna e autônoma, sem que esses trabalhadores fiquem à mercê das incertezas do subemprego ou da exploração.

Para Arruda (2005), não é possível considerar a formação de adultos longe do mundo do trabalho. Muitos desses jovens e adultos estão nos sistemas formais e informais de sobrevivência, há muito tempo. Ademais, desse universo de pessoas, uma parcela considerável deixou a escola para trabalhar, ainda muito jovem. Dessa forma, ter uma educação que ignore essa realidade está propícia ao fracasso.

Uma das mudanças mais acentuadas dessa proposta é a avaliação. Arroyo (2004) aponta para ênfases em pedagogias menos segregadoras e mais democráticas. Dessa forma, a nova proposta propõe o fim dos dados quantitativos descritos em códigos numéricos e passa a adotar conceitos. Ao Educador cabe o registro descritivo dos avanços obtidos pelos alunos da EJA. O que se busca são valores que não se verificam através de números, mas especificidades no desenvolvimento da “visão de mundo” do aluno.

Ao fazer um exame preliminar do documento: EJA - Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao Longo da Vida, usado para a formação dos professores do Estado da Bahia, nos meses que antecederam a adoção da nova proposta, percebemos que múltiplas ideias contribuíram para a construção da mesma. Os diálogos permitiram ao professor conseguir compreender as motivações que levaram a repensar a educação da EJA na Bahia, bem como as características dos alvos da nova proposta, focando nas singularidades desses alunos. Dessa forma, fica evidente porque as mudanças devem permear o currículo e a avaliação. E, como tal, deve valorizar as vivências desses sujeitos dialogando com seus saberes para sistematizar novos conhecimentos. Tendo em vista as especificidades dos alunos da EJA, a avaliação

pautada na descrição dos percursos desses sujeitos deve seguir um caminho mais humano, sem a frieza dos números quantitativos que a educação escolarizada e formal apresenta.

Nesse aspecto, o documento usado na formação dos professores do Estado da Bahia, em tese, permitiria oportunizar ao professor a soma de elementos teóricos que o capacitariam a divulgar a proposta da EJA e a exercer seu trabalho dentro das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Todavia, "o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamento e capacitações, o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos" (ROMÃO, 2005, p. 64).

Contudo, não é apenas entender o processo que originou a proposta que, de fato, vai significar a sua aplicabilidade. Na prática, não é possível garantir que a nova proposta elaborada por essa secretaria realmente esteja sendo efetivada, uma vez que é latente a sua complexidade, principalmente, ao se refletir sobre a precariedade em que se encontra o profissional da Educação, quando muitos necessitam de uma carga horária extensa para tentar dar conta das expectativas do estado, assim como a sua sobrevivência.

## 5.2 Documento 2 – Política da EJA da rede Estadual: Educação de Jovens e Adultos Aprendizagem ao longo da vida

Em 2009, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) implementou, nas escolas públicas, a política de EJA para rede estadual, intitulada: EJA – Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida. Uma proposta marcada por inovações curriculares, metodológicas e avaliativas, tendo como base o envolvimento de todos os ligados à EJA, a exemplo de educadores, gestores, educandos, coordenadores, movimentos sociais, instituições universitárias. Levou-se em conta a opinião desses sujeitos, além das discussões nos fóruns internacionais, nacionais e regionais da EJA, feitas por meio de reuniões, encontros, coleta de dados, etc.

Uma das questões levantadas por esse trabalho é de como se sustenta teoricamente a proposta curricular elaborada pela SEC-BA. O referencial teórico deve ser analisado, fazendo um levantamento de alguns autores que contribuíram na construção do documento. Dialogaremos com as ideias de Freire (1986; 1996; 2018), Arroyo (2003; 2005), Gadotti (2016), Vygotsky (1991a; 1991b), Piaget (1983) e outros teóricos, para analisar a referida proposta.

### 5.2.1 Princípios da Educação Popular

A nova proposta para a EJA, implementada pela SEC-BA, em 2009, incluía, em seu formato, o compromisso de uma concepção política pedagógica que segue os fundamentos teóricos "pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado)" (BAHIA, 2009, p. 14). Entender os fundamentos teóricos que corroboraram para o desenvolvimento e implementação da proposta é essencial para compreendê-la.

Nesse contexto, Arroyo (2005) enfatiza a necessidade de entender como a história da Educação de Jovens e Adultos se configurou, exigindo analisar como o Movimento de Educação Popular aponta horizontes na defesa das especificidades desse campo educativo. Dessa forma, Arroyo compreende que foi no Movimento de Educação Popular que se construiu características únicas para a EJA. Em primeiro lugar, o reconhecimento dos sujeitos da EJA e suas histórias de vida; em segundo, a positividade do conhecimento popular, por meio do diálogo, para se chegar ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; em terceiro, a riqueza das experiências inovadoras das teorias pedagógicas, permitindo-se repensar os profissionais que atuam na Educação de Jovens e adultos; em quarto, o foco na Educação e não no ensino, pois a educação para adultos não se adequa a uma linearidade do sistema formal devido à realidade em que se apresenta; em quinto, a valorização dos saberes desses jovens – suas vivências são fertilizantes para as interrogações na produção do conhecimento; em sexto, a tônica de discussões politizadas da EJA, que não concebe separadamente as relações das trajetórias escolares truncadas com sua trajetória de exclusão social, econômica, cultural e étnica.

Ainda sobre a educação popular, Brandão (2008) indaga se a mesma pode ser uma ideologia pedagógica, uma modalidade de proposta ou uma vocação da educação. Em sua análise, afirma que essa é uma vocação da educação, dando ao trabalho do educador um sentido social. Ao discorrer sobre as formas mais tradicionais da educação, traz à lembrança que a educação popular era um instrumento político da força pedagógica, a serviço das classes populares, e que não era de sua competência ou vocação propor ideologias, antecipar políticas e estabelecer programas de ação social. Sob essa ótica, descortina-se dois extremos: um que defende a educação como uma preparação revolucionária e o outro como uma maneira de elevar a qualidade de vida das camadas populares.

É diante dessa realidade que Brandão (2008) aponta para quatro pontos da Educação Popular, que trazem no seu âmago as bases do trabalho pedagógico: as transformações constantes no mundo devem focar em algo justo e humano; a mudança contínua é direito e

dever daqueles inseridos no trabalho pedagógico; a educação não é determinante, mas é essencial para a construção do mundo; e, por fim, o direito à educação deve ser pensada sob a ótica dos excluídos, devendo ser fundada na qualidade e no respeito à sua vivência.

### 5.2.2 A influência da Teoria Psicogenética

Dentro do aparato de influências, a teoria psicogenética contribuiu para a construção da proposta da política da EJA na Bahia, em 2009, defendendo uma concepção de educação em que o pilar do conhecimento humano se fundamenta no vínculo entre ambiente e a aprendizagem. A educação perpassa pela estruturação do pensamento do indivíduo, que é capaz de analisar a realidade, interferindo sobre ela. Para Piaget (1983), o conhecimento se desenvolve com base nas relações de troca que o indivíduo estabelece com o meio e, dessa forma, não pode ser concebido como algo predeterminado.

O conhecimento é alcançado através de uma atividade particular. Segundo Pinheiro e Carmo (2017), o indivíduo recebe as informações novas, adicionando-as aos conhecimentos anteriores, criando relações entre ambos, resultando em uma construção efetiva e contínua.

Argumentando sobre os novos conhecimentos, a Proposta para a EJA(2009) defende que o conhecimento anterior é elemento indispensável para a aquisição de saberes recentes, pois se trata de uma combinação de dados atualizados com os já existentes. Sincronizando as ideias de Piaget (1983) com a política da EJA para o estado da Bahia:

> [...] saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível o reconhecimento: a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos (BAHIA, 2009, p. 20).

Vygotsky (1991a; 1991b) apresenta, como o principal expoente da teoria psicológica histórico-cultural, o sujeito socialmente inserido em um meio historicamente construído. Enquanto veiculador da cultura, o meio se constitui em fonte de conhecimento.

A proposição da educação como um ato dialógico que se apresenta nas ideias de Freire (2010) também é para Vygotsky (1991a; 1991b) um referencial de destaque, no que se refere à linguagem como principal elemento mediador no processo educacional. Nesse aspecto, defende a conexão entre centralidade da linguagem na ação pedagógica. Dessa forma, o universo do conhecimento acadêmico e popular é, em tese, uma produção cultural – advinda da experiência histórica do homem, que materializa, entre outras formas, na verbalização de

comunicação entre os homens. Sendo assim, a linguagem proporciona a interiorização dos conteúdos.

Percebe-se que existe um elo entre as ideias de Vygotsky e os fundamentos da proposta, pois, ao conhecer os verdadeiros sujeitos e seu histórico educacional, permite um retrato mais verdadeiro das condições da realidade do aluno.

### 5.2.3 Contribuição da Teoria Progressista / Freireana

Freire (2018) defende a estratégia de aprendizagem com foco no aluno para que esses sejam sujeitos autônomos e conscientes. Pensar a Educação de Jovens e Adultos na concepção freireana reforça o conceito de educação popular, em uma perspectiva que valoriza o saber dos sujeitos. Freire (1986; 2018) elenca o papel da educação como uma ação humana, o que a faz ser mediada pelo mundo. Nesse sentido, entende que não há educação fora das sociedades humanas, pois somos seres sociais.

Ao fazer uma reflexão dentro de uma prática educativa-progressista, Freire (1996) sublinha a nossa responsabilidade de estarmos ancorados com a rigorosidade ética. Uma ética que se afronta quanto às injustiças e descriminações que são imputadas aos seres humanos. Defende que maneira mais correta de propagar essa ética é vivenciando, exemplificando em uma prática que independe da concepção ideológica. Se ampara num senso crítico e respeitoso, imerso a nossa humanidade e sobretudo do outro.

Segundo Arroyo (2003; 2005) e Rosane (2006), a existência de uma relação pedagógica atrelada com as ideias de Freire, no que tange ao diálogo, é indispensável como um mecanismo para materializar as vivencias dos jovens e adultos, pois eles estão transbordando de experiências e seus estudos precisam ter significado.

A proposta curricular para a política da EJA na Bahia se sustenta nos temas geradores defendida por Freire. De acordo com Freire (2018), essa prática exige uma docência pautada na dialogicidade: “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser percebido nas relações homens-mundo” (Freire, 2018, p. 136). Compreender a realidade dos alunos é o primeiro passo para uma prática dialógica. Segundo Freire (2018), conectar a realidade dos sujeitos da EJA através de uma metodologia conscientizadora possibilita a esses sujeitos uma visão crítica da realidade.

Esses conteúdo, partindo dos temas geradores, conectam um currículo diversificado posto que sua construção depende dos interesses dos seus sujeitos, levando, assim, a um currículo amplo que perpassa as discussões de raça, gênero, religião, sexualidade, valores. São essas nuances que tornam a EJA tão complexa. A proposta dos Temas Geradores exige investigação no processo de aprendizagem para o docente e alunos, levando uma prática diretamente ligada a pesquisa. Para Freire (2018, p. 137), "Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade (...)". Entender a temática através da investigação é se apropriar da realidade, interferindo criticamente sobre ela.

### 5.2.4 Estrutura Curricular dos Tempos Formativos

As expressivas mudanças dentro da educação baiana para o ensino de jovens e adultos trouxe consigo questionamentos que procuram entender as alterações que permearam a proposta curricular. No que se refere à importância dada ao currículo, Sacristán (1998) argumenta o papel regulador dos conteúdos e das práticas cruzam o ofício do docente dentro do aparato das instituições nos processos de escolarização. Pressupõe-se o currículo em uma organização padronizada que envolve os sistemas de ensino. No que tange a esse aspecto, toda a concepção deve ser levada em conta – desde a seleção de conteúdos, até a organização do tempo desprendido para alcançar a meta desejada. O levantamento dessas informações envolvem um aparato de ideias e valores que fazem parte da proposta para a EJA.

O modelo curricular proposto para a EJA busca reconstruir posturas afirmativas e olhares menos escolarizados. Para Arroyo (2003; 2005), redefinir a EJA, os seus sujeitos, bem como sua história tem a sua relevância, uma vez que a diversidade empregada nas práticas pedagógicas apresenta características mais progressivas (inovações didáticas e curriculares) do que no sistema escolar fechado, que segue um desenvolvimento linear, onde os sujeitos que, por fatores diversos, não conseguem se adequar a essa linearidade, são expurgados do sistema escolar. A abertura para o novo – em relação às práticas pedagógicas – gera uma avaliação por vezes negativa. Nessa perspectiva, é fadado ao fracasso conceber a EJA no modelo de escolarização linear que temos.

A política da EJA para a rede estadual apresenta quatro objetivos principais:

1- Sustentar-se numa construção coletiva da nova Política de EJA, com uma metodologia buscando a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de Educação de

Pessoas Jovens e Adultas, de modo que a proposta expressasse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais sujeitos desta modalidade de educação;

2- Elaborar uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores – sendo que esses organizam as diferentes áreas do conhecimento. Essa nova organização da Estrutura Curricular apresenta um caráter circular. A especificidade circular propõe uma forma de organização escolar, na qual as características de tempo aprendizado dos indivíduos devam ser respeitadas. Na prática, a inclusão do modelo circular na proposta da EJA, de 2009, para a Bahia, significa que a formação do indivíduo se conceberá de maneira dialética e a avalição terá função diagnóstica e descritiva, respeitando a aprendizagem dos sujeitos entre os tempos formativos, os eixos temáticos e os temas geradores;

3- Formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais, viabilizando a construção coletiva de um currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA;

4- A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA.

A Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, baseada na organização dos tempos formativos, apresentados pela política da EJA, de 2009, do estado da Bahia (BAHIA, 2009), se baseou nos quatro pilares da educação construídos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1999 – coordenada por Jacques Delors (1996) – para a UNESCO. Nesse relatório, determinava: quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.

A Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, apresentada pela política da EJA do estado da Bahia (BAHIA, 2009) se configura em:

1º Tempo: Aprender a Ser - em três anos (contendo 3 eixos temáticos), com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente);

2º Tempo: Aprender a Conviver - em dois anos (apresenta 2 eixos temáticos), com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais);

3º Tempo: Aprender a Fazer - e ensino médio, em dois anos (finaliza com 2 eixos temáticos), com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

Na prática, tem-se uma redução dos anos letivos, que totaliza sete anos para concluir a educação básica. Existe um redução do tempo desprendido para formação dos alunos da EJA, contudo, vale salientar que a proposta não prioriza a escolarização, como um fim em si mesma, mas evidencia a necessidade de uma formação crítica e consciente do cidadão. Pois entende-se que os sujeitos da EJA, por diversos motivos, foram privados do seu direito à educação.

O currículo apresentado para a EJA se caracteriza por um cruzamento de ideias que leva em conta a construção do conhecimento sobre as teorias psicogenéticas de Piaget, bem como a Educação Popular e os preceitos de Paulo Freire. Os Eixos temáticos, presentes na proposta, sinalizam um modelo curricular que valoriza os saberes dos sujeitos da EJA.

A análise da Política Curricular da EJA do Estado da Bahia demonstra como a elaboração desse documento apresentou influências, marcadas pela pluralidade no debate que envolve o aprendizado na modalidade do ensino de Jovens e Adultos e que levou à construção da proposta. O documento buscou a participação de diferentes segmentos da sociedade e de autores para construí-la, de forma coletiva. Caracterizado pela diversidade de ideias, a proposta política pedagógica foi arquitetada tendo como base os fundamentos freireanos, da educação popular e da teoria psicogenética. Dessa forma, busca garantir o acesso e a permanência dos alunos na EJA, como um direito.

Segundo Arroyo (2013), apesar das mudanças pedagógicas e curriculares se caracterizarem enquanto propostas de governos, não há garantia de que tais propostas formulem verdadeiras mudanças no cotidiano da prática escolar. Pensar que toda inovação vertical traga a luz para os problemas educacionais é contraditório, é uma falácia. Não é possível mudar sem colocar os agentes (professores) como protagonistas dessas mudanças.

Contudo, em uma conclusão preliminar sobre o contexto das influências apresentadas no documento da Política da EJA para o Estado da Bahia, de 2009, nota-se que os debates não estão esgotados, pois os elementos que ancoram a discussão da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos se mesclam a diversas outras influências, que não tiveram espaço neste estudo, para uma análise mais profunda. Dessa forma, o documento está aberto a diversas interpretações sobre as concepções teóricas que o fundamenta. Nota-se que as

mudanças oficiais podem não ser necessariamente constatada na prática. Porém, além da falta de coleta de dados, carece de comprovação no campo empírico para que possam ser provados, ou, ao menos, se constatar como se processa a prática curricular para a EJA, no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira.

Pesquisas que versam sobre políticas de currículo dentro das unidades escolares trazem importantes contribuições, por apresentarem dados empíricos mais realistas, diante de discursos que pregoam a homogeneidade em um ambiente marcado pela tentativa incessante de nacionalização e/ou universalização do ensino. Contudo, na prática, no cotidiano escolar, devido a sua complexidade, gera outras interpretações. O debate dos elementos que ancoram a discussão da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos requer uma análise mais profunda.

### 5.3 Documento 3: Tempo Formativo Juvenil

A presença, cada vez maior, da juventude nas turmas da EJA demonstra – segundo Leão (2011) –, um rejuvenescimento da EJA como um fenômeno social, que necessita de reflexão sobre esses sujeitos, devendo, assim, investigar que motivos estão levando esses adolescentes a adentrar nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Baseado nessa perspectiva, o presente estudo propõe analisar o documento Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil ensino Fundamental, para os estudantes de 15 a 17 anos, de 2013, feito pela Secretaria de Educação da Bahia SEC- BA, junto à coordenação de Educação de Jovens e Adultos, e disponibilizada para as escolas do Estado da Bahia, em 2014.

A motivação para este estudo se traduz na experiência enquanto gestora de um colégio estadual, que apresenta, em sua composição, turmas do Tempo Juvenil: etapas três e quatro do Ensino Fundamental 2. Nesse sentido, o olhar para essas turmas necessita, antes de mais nada, entender as especificidades que seus sujeitos exibem. Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, analisando o documento feito para a modalidade Tempo Juvenil, de 2013, a Política da EJA da rede estadual da Bahia, de 2009, bem como as orientações da matrícula de 2010 e 2014, que também valem para o ano de 2019 – nas escolas que apresentam essa modalidade de ensino.

O presente estudo é relevante para as pesquisas que tratam da juventude nas escolas e como seus sujeitos se veem num ambiente que nem sempre considera suas realidades e expectativas. Hoje, a política de Educação do Estado da Bahia exibe em seu quadro a

diminuição[30] gradativa da oferta do ensino Fundamental I e II. Estima-se que, em 2022, não tenha mais dessas turmas nos colégios oficiais do Estado – com exceção dos Colégios da Polícia Militar[31] (CPM) e da Educação Prisional.[32] Ainda assim, os adolescentes são uma realidade nas escolas de ensino fundamental, inclusive naquelas que estão à cargo dos municípios.

Para reforçar essa análise, dialogaremos com autores como Paulo Freire (2018), Dayrell (2002; 2007; 2011), Gonçalves (2011), Leão (2011) e Macedo (2017), por entenderem a EJA, perceberem esses sujeitos nas suas motivações e suas expectativas e como se ocorre a inserção da juventude nessa modalidade de ensino. Este estudo está dividido em quatro tópicos: o primeiro, que fala das motivações para a construção da proposta Tempo Juvenil; o segundo, aborda as características dos sujeitos que estão nessa modalidade de ensino; o terceiro, aponta os referencias teóricos que fundamentam a proposta, fazendo uma comparação superficial da Política da EJA, de 2009, com a proposta Tempo Juvenil; o quarto e último tópico, além das considerações finais – que não pretendem esgotar o assunto –, analisa o currículo e os aspectos desafiadores da formação do professor para a prática educativa, na intenção de entender os educandos.

### 5.3.1 Tempo Formativo Juvenil: motivações da proposta

Segundo a proposta para o Tempo Juvenil (2013), os processos de formação dos indivíduos são desiguais, implicando em diferentes trajetórias em uma mesma instituição. Os

---

[30] De acordo com o anuário estatística de educação da Bahia, de 2015, o número de matrículas para o ensino infantil na Rede Estadual reduziu significativamente. Em 2006, haviam 7.853 alunos sendo 60 escolas, já em 2015, esse número chegou a 888 alunos, ficando apenas 21 escolas. No ensino fundamental, em 2006, foram matriculados na Rede Estadual 539.606 alunos, sendo 1336 escolas. Já em 2015, reduziu para 216.926 alunos e um total de 661 unidades escolares. Não foram localizados dados mais recentes para análise. Contudo, a Secretaria de Educação continua com a política de reordenamentos das escolas, segundo a portaria 3618/2017, publicada no D.O.E., de 12/05/2017, especifica no terceiro artigo no quarto inciso que: a abertura de novas turmas para Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, dar-se-á apenas quando o municípios não tiver capacidade de realizar a matrícula.

[31] O Colégio da Polícia Militar funciona de acordo com um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Polícia Militar. A maioria dessas escolas trabalham com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mas ainda existe uma escola que também trabalha com o Ensino Fundamental I.

[32] A Educação Prisional é uma parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, com objetivo de garantir o acesso à educação como direito, independentemente da situação de privação de liberdade. Dessa forma, busca-se a implantação de cursos presenciais de EJA em todas as Unidades Prisionais do Estado, por meio da implantação de salas de aula que funcionam dentro das Unidades Prisionais da Capital e também do interior. Essas salas são vinculadas a uma unidade escolar da Rede Pública Estadual, como um anexo. Os cursos implantados seguem o mesmo tempo anunciado nos cursos presenciais (Tempos Formativos I, II e III) e nos cursos semipresenciais (Tempo de Aprender I e II).

alunos não apresentam um fluxo contínuo ou linear e padronizado dentro das unidades escolares, o que evidencia a distorção série/idade entre muitos jovens.

O fracasso escolar, a repetência e o abandono (por diferentes motivos) implicam em uma fragmentação da trajetória escolar da juventude, presentes em sujeitos que correspondem ao quadro de alunos em distorção idade/série, os quais – de acordo com a proposta – são a maioria, frequentam "as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social" (BAHIA, 2013, p. 9).

A origem desses alunos, que, em sua maioria, se encontram em situação de desigualdade social, apontam vários aspectos que levam essa juventude a ter sua trajetória escolar truncada. Diante desse quadro e devido às contradições entre a proposta da EJA de 2009 e a Portaria de Matrícula de 2010, gerou-se fatores que provocaram incompatibilidade e alterações quanto à idade para ingressar nas turmas da EJA. Dessa forma, enquanto a proposta da EJA, de 2009, estabelecia a idade mínima de 18 anos para se matricular, em 2010, a SEC publicou a Portaria de Matrícula nº. 8.392, de 04 e 05 de dezembro de 2010, que determinou no Artigo 1º a alteração no parágrafo 4º do sétimo artigo da Portaria n.º 8.110/2010, a idade mínima para a matrícula na EJA alunos a partir de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 para alunos do ensino médio.

Essa mudança, provocada pela Portaria de Matrícula n.º 8.110/2010 levou os alunos que se encontravam em idade/série defasada e que não concluíram o ensino fundamental entre os 15 a 17 anos de idade, a, involuntariamente, migrar para as turmas da EJA. Essa mudança provocou problemas nas unidades escolares que atendiam tais turmas. Tal situação foi alvo de análises, inclusive na justificativa da proposta para o Tempo Juvenil (BAHIA, 2013), que observa depoimentos de professores e alunos, que argumentam que os mais jovens não se ajustam com suas atitudes e hábitos das turmas de alunos mais velhos.

A partir do manual de matrícula de 2014, as turmas da EJA não mais recebiam alunos em idade inferior a 18 anos. Esses "estudantes do Ensino Fundamental na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos terão opção de matrícula em oferta específica, no Curso de Ensino Fundamental Tempo Juvenil, considerando o currículo para atendimento pedagógico desse tempo humano e apresentando organização própria" (BAHIA, 2014, p. 3).

A Secretaria de Educação apresenta a proposta para a educação básica na intenção de atender os alunos em idade-série defasada. No documento, a justificativa usada pelo órgão se fundamenta nos dados do SGE, de 2013, que expõe o quadro geral do Estado, em relação aos

alunos que se encontram atrasados na sua formação. O Projeto Tempo Juvenil (2013) usou a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, em seu Artigo 5º parágrafo único, inciso II, o qual traz orientações para proporcionar ofertas de vagas para os adolescentes entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos, garantindo mecanismos específicos para a realidade desses alunos, considerando "suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis" (Bahia, 2013, p. 4).

De acordo com a proposta para o Tempo Juvenil (2013), reduzir o problema da defasagem desses alunos apenas ao fator socioeconômico, não encerra a questão. Também deve ser levado em conta a qualidade das escolas e o ingresso no mercado de trabalho. Aspectos relativos ao lugar da escola no cenário desse mercado, atrelado às necessidades dos adolescentes e, por conseguinte, o lugar desses na escola e no próprio mercado de trabalho, expõe tensões e desafios que a juventude e a escola enfrentam – os quais são produto das transformações que estão acontecendo na sociedade ocidental, interferindo nos diferentes espaços sociais.

Segundo Macedo (2017), a relação desses jovens com a escola tornou-se conflituosa em virtude dos sucessivos fracassos escolares, desencadeando o estigma da repetência, do baixo rendimento e da indisciplina. Ao impor rótulos, condena-os a reprovação, colocando-os num paradoxo do não saber qual seu lugar no espaço escolar. Ao tentar enquadrá-los em salas de aulas – onde seus interesses parecem ser tão distantes – tornar-lhes um desafio ainda maior. Ônus também fadado aos professores. Dessa forma, se faz necessário investir na formação dos professores para entender esses sujeitos, bem como apresentar as alternativas de uma prática educativa e de um currículo mais apropriado a esses alunos.

### 5.3.2 Sujeitos do Tempo Juvenil

De forma geral, para definir os sujeitos que correspondem ao atendimento escolar da modalidade de ensino tempo juvenil, se faz necessário especificar o seu tempo e a sua trajetória. Segundo Dayrell (2011), quando se utiliza o conceito de 'jovens e adultos', e não apenas 'alunos', automaticamente, remete-se à deia de que esses sujeitos estão situados em um tempo da vida, possuindo, assim, características próprias e, consequentemente, gerando demandas e necessidades específicas. Também destaca que, ao se referir aos alunos da EJA utilizando o conceito de 'juventude', a concepção se torna confusa, pois a ideia de juventude, em relação aos professores, está constantemente associada a uma perspectiva negativa. "O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, 'na falta de

respeito' nas relações entre os pares e com os professores, na sua 'irresponsabilidade' diante dos compromissos escolares, na sua 'rebeldia' quanto a forma de vestir (...) (DAYRELL, 2011, p. 54)". Nessa perspectiva, a proposta tempo juvenil argumenta quanto ao conceito estereotipado:

> (...) o uso de conceitos como "situação de risco" e "vulnerabilidade social", associada à ideia de ocupação do tempo ocioso, acabam por reforçar uma representação do público-alvo como "problema" e "risco social", principalmente no que tange ao uso do tempo livre. Essa abordagem dos jovens pobres tem sido recorrente nas políticas públicas dirigidas a esse público, partindo-se de uma visão estereotipada dos jovens como "problema social" em contraposição à visão dos jovens como "sujeitos de direitos". (BAHIA, 2013, p. 9 - grifos do autor).

Para Leão (2011), a noção corrente de juventude se identifica como um momento de transição da infância para a vida adulta. Nesse processo, os jovens são calcados por incertezas, por uma crise de identidade. "A juventude assume assim um caráter negativo – fase de confusão, de conflitos, de rebeldia – em contraposição à positividade da vida adulta, à qual está subordinada" (LEÃO, 2011, p. 73).

De acordo com Dayrell (2011), a juventude pode ser entendida como uma condição social que representa um caráter universal de transformação que alcança todos os indivíduos, determinando o seu desenvolvimento físico e psicológico. Todavia, os grupos sociais lidam de forma diferente com essa fase, por diversos motivos: condições culturais, sociais, de gênero, espaciais, além de outros aspectos. "Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade" (DAYRELL, 2011, p. 55 - grifo do autor).

Leão (2011) argumenta que, segundo os dados do IBGE, em 2000, os estudos apresentavam o aumento do acesso de jovens à escola. Essa tendência fora observada em toda a década de 1990. Contudo, o autor, considerando a análise da idade-série, em relação ao ensino Fundamental e Médio, percebe uma alta taxa de repetência. Ademais, notadamente se constata o alto índice, em relação ao número de analfabetos funcionais.[33] Esses dados descortinam a distorção impactante, quando se vislumbra a real "democratização" da educação no país.

[33] Entende-se por analfabeto funcional pessoas que reconhecem o código linguístico, contudo, são incapazes de compreender textos simples ou realizar cálculos mais elaborados.

O autor discorre que, somando-se os problemas educacionais aos problemas com o mercado de trabalho (elevado número de desemprego no Brasil), expõem-se a fragilidade que se encontra a juventude, vez que os mais atingidos são os jovens que vivem nas cidades. A contradição se evidencia, posto que, apesar do aumento da escolaridade, a ocupação funcional desses jovens diminuiu, levando-os a condições de precarização do trabalhos, obrigando-os a submeterem-se ao trabalho informal e instável.

De acordo com Gonçalves (2011), é temerário dar ênfase às experiências juvenis por um enfoque apenas negativo – quando não considera as possíveis reações positivas dos jovens, principalmente no que se refere às profundas desigualdades sociais. Logo, a pobreza, hoje, não está vinculada apenas à falta de alimento, mas a outras privações como o mercado de consumo, o bem-estar, a liberdade. Nesse aspecto, as novas gerações não estão mais dispostas a fazer sacrifícios – ela quer resultados imediatos.

Posto isso, Dayrell e Gomes (2002) também observam que a associação da juventude a contextos de conflito e violências, bem como vandalismo e delinquências juvenis, estão relacionados ao panorama social do país: na injustiça, na descrença política, no estrangulamento dos laços de solidariedade. Todo esse cenário é refletido nas instituições escolares, dentro das salas de aula – a complexidade da sociedade se faz presente no universo da educação básica em nosso país.

### 5.3.3 Base teórica da proposta do Tempo Juvenil

A base teórica que fundamenta a construção da proposta Pedagógica do Tempo Juvenil para o ensino fundamental para estudantes de 15 a 17 anos (BAHIA, 2013) está amparada na política da Educação de Jovens e Adultos da rede Estadual da Bahia (BAHIA, 2009). É possível notar as similaridades entre elas, no tocante à divisão por eixos temáticos e subdivisão em Temas Geradores, e no quesito avaliação. A diferença básica entre os projetos se evidência quanto aos componentes que se apresentam no currículo, pois, em seus eixos temáticos e nos temas geradores da Proposta do Tempo Juvenil, busca-se valorizar os saberes dos adolescentes – sujeitos não abrangidos na EJA.

Segundo a proposta para o Tempo Juvenil (BAHIA, 2013), o modelo em uma divisão por eixos temático “representa uma lógica curricular que supera o modelo seriado, superando também a visão que limita os educandos e os educadores a um conjunto de conteúdos e habilidades já predeterminados a serem atingidos no período de um ano” (BAHIA, 2013, p. 19). Nessa perspectiva, o ensino fundamental I e II fica dividido em quatro etapas, que

correspondem a quatro Eixos Temáticos: para o Fundamental I (1º ano ao 5º ano) Identidade e Cultura (1º ao 3º ano), Saúde e Meio Ambiente (4º ao 5º ano); para o Fundamental II (6º ano ao 9ºano) Sociedade e Trabalho (6º ao 7º ano), Cidadania e Movimentos Sociais (8º ao 9º ano). Dessa forma, idealiza-se a conclusão do ensino fundamental em quatro anos.

Segundo o texto que regulamenta a proposta do Tempo formativo Juvenil, o desafio atual da educação brasileira é resolver o problema dos alunos em idade-série defasada. De acordo com o texto, os princípios teóricos metodológicos evocados para o Tempo Juvenil se fundamentam pelo respeito à condição do adolescente, buscando garantir o direito à sua formação, levando-se em consideração os seus valores culturais, suas memórias e suas identidades. Sob esse argumento, em 2013, a proposta é criada e diz:

> [...] o modo precário de escolarização abrange alunos: com média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, descontinuidade e fragmentação como marcas de uma trajetória entrecortada por repetências, rupturas, ingresso em projetos inorgânicos entre si e em suas relações com a tradição das séries, configurando trajetórias que se destacam pela multiplicidade das formas e pela concatenação inusitada de seriação, ingresso em projetos e repetências. (BAHIA, 2013, p. 2).

Ao analisar os princípios teóricometodológicos da proposta Tempo Juvenil, de 2013, é possível verificar que existe uma tênue linha entre a proposta e política da EJA na Bahia de 2009. Nesse sentido, tais princípios são similares, como analisadas no quadro:

Quadro 15: Comparação entre os Princípios Teóricos e Metodológicos para EJA e para o Tempo Juvenil.

| Proposta para EJA 2009 | Proposta para o Tempo Juvenil 2013 |
|---|---|
| 1. Reconhecimento dos coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano. | Os coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas: educação, formação e desenvolvimento humano; |
| 2. Reconhecimento e valorização do amplo repertório de vida dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades, como ponto de partida e elemento estruturador de todo o estudo das áreas de conhecimento. | Reconhecimento e valorização do repertório de vida dos sujeitos adolescentes: saberes, culturas, valores, memórias, identidades; |
| 3. Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos *sujeitos jovens e adultos.* | Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na especificidade do processo de aprendizagem *dos sujeitos adolescentes;* |
| 4. Construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências *específicas aos sujeitos da EJA.* | Currículo que contemple a diversidade: sexual, de gênero, raça/etnia, cultural, valores e vivências específicas – construção coletiva; |
| 5. Metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e | Problematização da realidade existencial favorecendo o aprender “a saber” e o fazer fazendo; |

| | |
|---|---|
| favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo.<br>6. Tempo pedagógico específico, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação.<br>9. Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo. (BAHIA, 2009, p. 15 e 16, grifo nosso) | Tempo pedagógico específico destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação;<br><br>Acompanhamento do percurso formativo, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo. (BAHIA, 2013, p. 18 e 19, grifo nosso) |

Fonte: Quadro comparativo elaborada pelas autoras com base nos dados dos documentos (BAHIA, 2009; 2013).

É possível observar pontos de convergência entre as duas propostas, de acordo com o quadro acima, permanecem segundo a complexidade que perpassa os sujeitos da EJA. Arroyo enfatiza que é possível verificar a riqueza e a diversidades de atores que compões a EJA "'adolescente', jovens, adultos em várias idades; diversidade de nível de escolarização; de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas [...]" (ARROYO, 2011, p. 31 - grifo nosso). Contudo, nota-se sutis diferenças entre tais propostas que são destacadas nos grifos. Essas convergências e diferenças denotam a complexidade que envolve tais sujeitos que compõem a EJA e o Tempo Juvenil.

Dentro da organização da estrutura curricular do Tempo Juvenil, também apresenta aspectos similares à política da EJA, pois a divisão por Eixos Temáticos e Temas Geradores igualmente são princípios que perpassam as duas propostas. Ao justificar o uso dos Temas Geradores como elemento primordial para uma compreensão crítica da totalidade, partindo de uma visão reversa, separando ou isolando um contexto a ser estudado para depois fundi-lo com outros elementos, objetivando à análise da totalidade, nota-se que tais conceitos convergiram para Freire, fonte dessas ideias.

Como mencionado anteriormente, apesar da similaridade dos princípios quanto à organização teórica-metodológica que norteiam a política da Educação de Jovens e Adultos, de 2009, para o estado da Bahia, existem também algumas diferenças que estão relacionadas ao tempo do percurso formativo de ambas as propostas: A primeira, referente a EJA, são 3 (três) anos para concluir o ensino fundamental I. Além disso, é justamente nas sugestões do currículo (Temas Geradores) que aparecem as principais diferenças. Essas diferenças, se mostram numa escolha de um currículo próprio para a idade série. Como veremos nos quadros comparativos a seguir:

Quadro 16: Comparativo das Propostas Curriculares para os Tempos Formativos da EJA e Tempo Juvenil do Ensino Fundamental I.

| Tempo Formativo EJA<br>1º Tempo: Aprender a Ser | | Tempo Juvenil: Fundamental I- 1º ao 5º anos | |
|---|---|---|---|
| Eixos Temáticos / Duração / Temas Geradores: da Política para a EJA | | Eixos Temáticos / Duração / Temas Geradores | |
| Eixo Temático I Identidade e Cultura | •Diversidade cultural<br>•Gênero: o lugar da mulher na sociedade<br>•Identidade afro brasileira e indígena<br>•A família e a sociedade plural: crise e sentidos<br><br>1 ano (2º ano) | Temático-Identidade e Cultura Etapa I 1 ano (1º ao 3º anos) | • O Jeito de Ser e Conviver do Adolescente<br>•Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência.<br>•Família, Adolescência e Projeto de Vida.<br>•Escola: que espaço é esse?<br>•O(a) Adolescente frente a diversidade (gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual etc.)<br>•A Religiosidade na fase da adolescência<br>• Manifestações Culturais Populares: do espaço rural ao espaço urbano.<br>•Tribos: uma forma de identidade coletiva juvenil |
| Eixo Temático II Cidadania e Trabalho | •Ações coletivas para a construção da cidadania<br>•Aldeias e quilombos: espaços de lutas e resistência.<br>•O cidadão como sujeito de direitos e deveres<br>•O desemprego a fome e suas consequências<br>1 ano (3º e 4º ano) | Eixo Temático-Saúde e Meio Ambiente Etapa II 1 ano (4º ao 5º anos) | •Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo<br>•Cultura Corporal e Comportamento Juvenil<br>•O(a) Adolescente e o Direito à Vida<br>•Drogas Lícitas e Ilícitas: o que o(a) o adolescente pensa sobre isso?<br>•Atitudes Juvenis em Defesa do Meio Ambiente<br>•Como Viver a Sexualidade na Adolescência?<br>•O Planeta Terra: a casa das futuras gerações<br>•Saúde e Condições de Vida do Sujeito Juvenil |
| Eixo Temático III Saúde e Meio Ambiente | •A saúde do planeta<br>•Direito à qualidade de vida dos setores populares<br>•Segurança e defesa da vida<br>•As drogas lícitas e ilícitas como ameaça de vida<br><br>1 ano (5º ano) | | |

Fonte: Quadro comparativo elaborada pelas autoras com base nos dados dos documentos (BAHIA, 2009; 2013).

Em relação ao Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, o tempo formativo é o mesmo de 2 anos. Entretanto, os temas geradores seguem o modelo anterior: aproximar o currículo aos interesses desses alunos mais jovens, conforme pode ser possível entender no quadro abaixo:

Quadro 17: Comparativo das Propostas Curriculares para os Tempos Formativos da EJA e Tempo Juvenil do Ensino Fundamental II.

| Tempo Formativo EJA<br>2º Tempo: Aprender a Conviver | | Tempo Juvenil: Fundamental II- 6º ao 9º anos | |
|---|---|---|---|
| Eixo Temático IV Trabalho e Sociedade | •Relações de poder no mundo do trabalho<br>•Experiências históricas de emancipação<br>•O movimento sindical e as relações de trabalho<br>•Estratégias de emancipação e participação política nas | Eixo Temático Sociedade e Trabalho Etapa III 1ano (6º ao 7º) | •A Sociedade que Temos e a Sociedade que Queremos<br>•O Adolescente e a Escola: tecendo o ser e o saber<br>•O Apelo ao Consumo e a Reação do(a) Adolescente<br>•Geração Digital: os adolescentes e o uso das tecnologias<br>•A Convivência Social na Adolescência<br>• O(a) Adolescente e a Experiência de Trabalho |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | relações de trabalho<br>1 ano (6º ao 7º anos) | | • O Adolescente e Trabalho Informal<br>•A Família como Primeiro Espaço de Formação Social |
| Eixo Temático V Meio Ambiente e Movimen-tos Sociais | •Trajetória dos movimentos sociais<br>•Concepções de meio ambiente e suas implicações<br>•Movimentos em defesa do meio ambiente<br>•Atuação das lideranças populares em defesa da vida<br>1 ano (8º e 9º) anos)<br>(BAHIA, 2009, p. 26) | Eixo Temático Cidadania e Movimen-tos Sociais Etapa IV 1ano (8º ao 9º) | •O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Garantia de Direitos<br>• Os Movimentos Juvenis e a Prática da Cidadania<br>•Políticas Públicas Juvenis: Conhecendo o Plano Estadual de Juventude<br>•O Grêmio Estudantil: exercendo a cidadania no espaço escolar<br>•Protagonismo Juvenil e a Construção da Cidadania<br>•Sociedade Democrática e Participação Política Juvenil<br>•A Presença Juvenil nos Movimentos Sociais<br>•Liderança Juvenil: um jeito próprio de agir na sociedade. (BAHIA, 2013, p. 20 e 21) |

Fonte: Quadro comparativo elaborado pelas autoras com base nos dados dos documentos (BAHIA, 2009; 2013).

Os Temas geradores recomendados pela proposta para o Tempo Juvenil permeiam o universo do adolescente, concedendo identidade e formação própria ao seu tempo formativo. Em comparação com as duas propostas, nota-se que as principais diferenças estão relacionadas aos interesses dos sujeitos.

Os Temas Geradores são apenas sugestões. Cabe ao educador construir, junto aos seus sujeitos, temas que são desenvolvidos com base nas realidades e necessidades dos estudantes. Tomando como base esses temas, devem dialogar com as diferentes áreas do conhecimento.

Na condição de gestora em uma unidade de ensino que ainda trabalha com turmas do Tempo Juvenil, podemos relatar, pelas experiências vividas, que não houve formação para professores, coordenadores e gestores para receber esses alunos. Com isso, os matriculados no Tempo Juvenil que vieram para a escola encontraram um quadro de professores e o currículo ainda focado em um conteúdo seriado, com um conhecimento fragmentado, longe dos interesses e realidade desses adolescentes, gerando inúmeros conflitos entre professores, alunos e gestão. Os primeiros anos não foram positivos, tampouco regulares, sendo que as dificuldades não foram fáceis de transpor. Haviam momentos nos quais os alunos ajustavam seus interesses aos do colégio e vice-versa, enquanto em outros, as inclinações eram completamente destoantes. Entender essas inconsistências na relação adolescentes-escola ainda é um grande desafio.

Segundo Macedo (2017, p. 113), “a presença de alunos com uma faixa etária tão divergente em uma mesma sala requer dos educadores um cuidado especial na preparação das

aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender às diferentes necessidades de cada grupo".

Com base nas discursões elencadas neste estudo, observa-se que a inserção da juventude nas turmas da EJA gerou problemas quanto à prática pedagógica e ao currículo, uma vez que as áreas de interesses dos seus sujeitos nem sempre eram correspondentes. Para uma plena implementação do projeto desenvolvido pela SEC- BA, implicaria na necessidade de um largo estudo dos seus sujeitos, bem como de sua proposta de currículo, pois nela estão sugestões de temas geradores que perpassam o universo dos adolescentes, com temas centrais que poderiam ser de interesses para esses alunos. Todavia, é necessária uma formação específica desses professores, pois nas "realidades" escolares, entender as inconsistências na relação adolescentes-escola, exige um esforço que requer um estudo ainda mais aprofundado – o qual esse estudo tenta responder.

Dessa forma, ainda é necessário compreender a realidade desses sujeitos como uma primeira condição para encontrar um currículo e uma prática pedagógica que venha a ser, de fato, executada pelos educadores – desafio esse que se tornou um dos principais elementos para, em alguns momentos, a experiência das Turmas do Tempo Juvenil terem sido tão negativas. Contudo, esses sujeitos, na sua condição humana, tem sonhos! Fazer com que a escola consiga causar nesses alunos o apreço ao conhecimento e o entendimento da sua importância para seus projetos futuros, ainda é um grande desafio.

## 6- “PRA AQUELES QUE NÃO QUEREM APRENDER O QUE VOCÊ QUER ENSINAR..., EU DIGO QUE QUER!”

A partir dessas abordagens investigativas, realizamos este estudo sobre a prática educativa dos docentes na EJA: Tempos Formativos no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira.

Os relatos aqui contidos ocorreram através da observação participante, usando notas de campo. O período para esse registro teve início em abril, de 2019. Em princípio, esse contato se restringiu as observações feitas no espaço físico e acontecimentos habituais que antecedem a prática educativa do colégio. Essa observação se tornou importante para definir categorias que nortearam este estudo. Dessa forma, os sujeitos (professores) foco dessa pesquisa e sua formação foram imprescindíveis para se entender como ocorre a prática educativa na referida unidade escolar. Além disso, os desafios que marcam o cotidiano da escola também foram fundamentais para se compreender como essa prática é posta em ação.

Durante o contato inicial com o colégio – nos primeiros momentos de observação – tive a sensação de me sentir uma intrusa. Percebi alguns olhares com uma certa desconfiança. Como as observações nas ACs e na sala de aula era uma das técnicas de coleta de dados, optei por aumentar o número de idas à unidade escolar, com a finalidade de conhecer melhor o cotidiano dos docentes. Com isso, foi possível estabelecer uma confiança entre a pesquisadora com os professores e a gestão da escola. Sobre a observação participante, os autores Bogdan e Biklen (1994) recomendam que ela seja feita de forma moderada, com distanciamentos para não interferir na prática do professor. Acatamos a recomendação dos autores, no que refere à prática da observação participante.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética – Parecer nº 3.239.190 –, com agendamento antecipado e a autorização dos professores das diferentes áreas, iniciaram-se as observações nas ACs e nas aulas, seguido pelas entrevistas semiestruturas dos sujeitos. Também foi esclarecido pelo gestor que era a primeira vez que a escola recebia um coordenador pedagógico. De início, buscou-se coletar informações pertinentes ao quadro profissional dos professores ligados à EJA, o número de turmas e de alunos, as características dos sujeitos quanto a faixa etária e ao gênero, além de alunos desistentes que, porventura, haviam retornado à unidade escolar. Nesse aspecto, a coleta ocorreu por meio do sistema SGE da SEC-BA, utilizado para gerir a vida escolar dos alunos. Toda essa estrutura possibilita

mostrar o impacto causado na prática pedagógica do professor, assim como pode interferir na insistência do aluno em continuar ou não seus estudos.

Apresenta ser uma praxe do vice-diretor do vespertino e noturno fazer uma oração antes do início das aulas, sendo que dela participam os demais professores – convite que a mim fora estendido. Nas duas primeiras semanas de observação após a oração, os professores se encaminham para as salas. Permaneci por um tempo nas dependências internas da direção, da secretaria, sala dos professores e da coordenação, quando foi possível coletar novos dados sobre o Padre Palmeira (PP). No estudo feito através do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi possível verificar que, no ano de 2019, a escola reduziu o atendimento aos Tempos Formativos da EJA, ficando apenas com o Ensino Médio Eixo VI e VII. Essa nova realidade do Colégio é o reflexo das mudanças que o Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) vem implementando, com a reordenação das unidades escolares, resultando na diminuição do atendimento ao ensino fundamental de toda a rede Estadual.

Todo esse novo panorama – fruto das mudanças relatadas – influenciou, de forma direta, o estudo, pois os objetivos que norteiam o trabalho forçaram algumas mudanças nas entrevistas semiestruturadas, uma vez que exigiam dos partícipes o uso da memória para retratar a prática das turmas do Tempo Formativo II e do Tempo Juvenil – extintas no Padre Palmeira (PP), no ano de 2019.

Durante as observações, fora constatado que não havia fiscal de pátio e alguns alunos do ensino regular se encontravam fora da sala de aula, pois faltava um professor – ainda não havia sido designado o professor de química para algumas turmas. Descrever esse fato é importante porque a prática do professor em uma turma pode ser afetada quando alunos em “aula vaga” podem atrapalhar ou comprometer o trabalho do docente. O pavilhão onde se encontravam os Tempos formativos Eixo VI e VII estava tranquilo, com todos os alunos em sala. Notei que o vice-diretor fazia, em parte, o trabalho de fiscal nas dependências da escola.

Os professores do Colégio Padre Palmeira enfrentam, diariamente, inúmeros problemas para efetivar sua prática pedagógica. Através do relato dos professores durante os ACs e durante a produção das notas de campo – fruto da observação participativa desenvolvida durante o estudo –, foi possível perceber que o ambiente físico afeta, mas não impede o professor de exercer sua prática nas turmas de EJA e do Tempo Juvenil.

## 6.1 Prática Educativa dos Tempos Formativos no Colégio Padre Palmeira

A ideia abrangente desse item pode ser resumida nas palavras de Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia:

> Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro a que junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 135).

Para este estudo, foi necessário fazer modificação na coleta dos dados, quanto à modalidade do Tempo Formativo Juvenil, devido à extinção dessas turmas, em 2019. Não foi possível fazer as observações em sala de aula ou nas ACs dos professores, impossibilitando, assim, visualizar os procedimentos da prática educativa e do currículo. Por isso, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, que exigiram dos partícipes o uso da memória. No processo de coleta das entrevistas semiestruturadas do Tempo Formativo Juvenil, um professor se recusou a participar do estudo. Segundo ele, as experiências que teve nas turmas do Tempo Juvenil (TJ) foram tão ruins que não desejava lembrar dos momentos em que trabalhou com esses alunos. Segundo esse professor, apesar de ter trabalhado em um colégio na periferia de Salvador e ter presenciado invasões de facções criminosas na escola municipal da Capital baiana, não temeu pela sua vida. Entretanto, nos 3 anos que atuou nas Turmas do TJ do Padre Palmeira, chegou a ser agredido e ameaçado. A experiência negativa do professor relatada nesse estudo – apesar da aparente lacuna para entender como a prática educativa é realizada no colégio Padre Palmeira nessas turmas específicas – evidencia as complexidades que perpassam as Unidades de Ensino.

Nenhum colégio é igual. Nenhuma proposta vinda de cima garante um imediato sucesso ou que seja executada como fora determinada. Apesar de estar em um cargo de vice-direção de um colégio que ainda tem turmas do Tempo Juvenil, a experiência não me foi traumática, como a descrita pelo professor do Padre Palmeira. Porém, tivemos altos e baixos em relação aos alunos, suas condutas e seu aprendizado. No processo das entrevistas, é indispensável a recorrência do uso da memória por parte dos professores. Nesse processo, a reflexão de sua prática é notória em um dos trabalhos selecionados dos periódicos da CAPES. Quanto ao processo, Moreira e Mota (2017) evidencia que:

> (...) refletirmos sobre a prática docente e nos "reinventarmos" profissionalmente através da ação-reflexão-ação. À medida que pensamos sobre a nossa trajetória profissional, tomamos consciência das nossas convicções pessoais e ou pedagógicas e a partir daí reforçamos ou não os nossos posicionamentos. (MOREIRA; MOTA, 2017, p. 128 - grifo das autoras).

No processo de coleta de dados, em relação às entrevistas e observações, essas ocorreram de maneira diferenciada para os Tempos Formativos. As turmas do Tempo Juvenil funcionavam (em 2018) no turno Vespertino, as do Tempo Formativo II e III, no noturno. Foi identificado apenas três professores que trabalhavam nos dois turnos. Desses três, um se negou a participar da entrevista pelo motivo anteriormente apresentado. A carência das observações nas ACs e na sala de aula nas turmas do Tempo Formativo II e Tempo Juvenil se deu devido à extinção dessas turmas, em 2019, no Padre Palmeira. Dessa forma, não havia mais nenhuma discussão sobre o Tempo Formativo II e Tempo Juvenil.

Nas turmas do Tempo Formativo III, foi possível realizar as entrevistas e as observações, culminando em uma coleta de material bem mais ampla. Em relação às ACs, verificou-se que são realizados abrangendo todas as modalidades de ensino do colégio. Não existe uma separação das turmas do ensino regular das turmas dos Tempos Formativos, ficando evidente que o planejamento de aula ou dos projetos desenvolvidos pela escola abarcavam todas as turmas. As notas de campo referente às observações nas ACs ocorreram em diferentes momentos no noturno, em sua maioria, sendo registradas no planejamento de humanas. As discussões nas outras áreas foram acompanhadas predominantemente no turno vespertino. Todos os(as) professores(as) que participaram desse estudo permitiram observações de suas aulas, que foram registradas por meio de notas campo e analisadas nesse trabalho.

## 6.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido com 12 participantes. Desses, 10 professores que chegaram a atuar em algum momento no Colégio Padre Palmeira nas turmas dos Tempos Formativos II, ou III e/ou Tempo Juvenil Etapa 4; 1 coordenador e 1 vice-diretor. Todos possuem licenciatura plena. Apenas o coordenador não reside no município, retornando nos finais de semana para sua cidade. A maioria dos professores atuam nas turmas do Ensino Médio do Tempo Formativo da EJA Eixos VI e VII, bem como nas turmas do Ensino Médio

Regular, sendo que apenas dois deles atuaram nas turmas do EJA e do Tempo Juvenil. Para a preservação do anonimato, os mesmos foram denominados como ‘informantes’, sendo caracterizados da seguinte forma:

Inf. 1: Professor/a possui uma carga horária de 40 horas semanais. Tem 44 anos de idade, está na unidade escolar, desde 2008. Antes de seguir a carreira como educador/a, trabalhou no comércio e no setor administrativo de indústria. Formou-se pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em 2001. Afirmou que, durante sua formação, não teve nenhuma preparação acadêmica concernente à EJA que o capacitasse para trabalhar como educador ou mesmo como gestor/a em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Inf. 2: Professor/a tem 42 anos, ainda não havia atuado nessa função em escolas com turmas específicas de EJA. Contudo, já teve a oportunidade de trabalhar em turmas da EJA como professor/a no município onde reside. Formou-se pela UESB, em 2005. Durante sua formação, não havia na matriz curricular uma disciplina específica que tratava da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o/a informante, alguns colegas pontuavam a respeito do assunto em determinados momentos, durante a graduação.

Inf. 3: Professor/a, com 58 anos de idade, se orgulha em dizer que nunca trabalhou em outra profissão. Quando discorreu sobre a sua experiência na docência (31 anos), mudou sua postura, assumiu um tom de voz firme e sereno. Sua primeira formação foi no magistério, posteriormente, concluiu sua Licenciatura pela UESB, no ano de 1994. Trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, desde 1987, após sua formação no magistério. Informou que chegou a ministrar aulas para mais de 60 alunos, e que teve a experiência de ter trabalhado no Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA BAHIA, implementado pelo governo do Estado, em 1995. Durante sua formação acadêmica, não teve nenhuma disciplina que abordava a EJA, sendo que o conhecimento nessa modalidade de ensino ocorreu de forma continuada e na experiência cotidiana de trabalhar com esses sujeitos.

Inf. 4: Professor/a tem 33 anos de idade. Antes de ingressar na carreira como educador/a, teve a oportunidade de ser representante comercial e trabalhou como manipulador/a em uma farmácia de Vitória da Conquista, tanto na parte da pesagem como produção de cremes e xaropes. Formou-se em 2011, pela UESB, ingressando no Colégio em 2012. Durante sua formação existia na matriz curricular uma disciplina optativa que permitia um conhecimento prévio das turmas de Jovens e Adultos, tendo optado em cursar a disciplina.

Inf. 5: Professor/a da turmas de EJA, 58 anos de idade. Antes de começar a lecionar, trabalhou no comércio com o cônjuge. Não se recorda em que ano se deu sua formação, mas

acredita que foi entre 1986 ou 1987, na UESB. Durante sua formação, não teve nenhuma disciplina que orientasse a trabalhar com as turmas da EJA e nem teve formação continuada para trabalhar com essas turmas. Entrou nessa unidade escolar no ano de 2000 e leciona nas turmas da EJA há 3 anos.

*Inf. 6*: Professor/a tem 53 anos de idade, antes de entrar na educação, trabalhou com bancário/a, vendedor/a e autônomo/a. Concluiu a licenciatura na UESB, em 2004, e, durante sua formação, não teve nenhum contato com a Educação de Jovens e Adultos. Trabalha no Padre Palmeira, desde 2013, sendo que, em 2019, não trabalhou com os Tempos Formativos. Teve a experiência de atuar em todos os Tempos Formativos do Colégio: Tempos Formativos II (6º e 7º anos, 8º e 9º anos), III (Eixo VI) e Juvenil (Etapa 4 - 8º e 9º anos).

Inf. 7: Professor/a, com 46 anos de idade, trabalhou no comércio em um negócio da família. Passou a lecionar no colégio, no ano de 2015, sendo que nunca trabalhou com as turmas da EJA. Contudo, teve a oportunidade de trabalhar, durante 3 anos, com as turmas de Tempo Juvenil. Formou-se pela UESB de Jequié e, durante sua formação, não houve nenhum preparo para trabalhar com as turmas da modalidade EJA.

Inf. 8: Professor/a, com 51 anos de idade, nunca trabalhou em outra profissão, a não ser como educador/a. Leciona nessa unidade Escolar, desde 2000, e trabalha, há dois anos, nas turmas da EJA. Sua formação se deu, em 1995, na UESB, onde não teve nenhuma formação para trabalhar nas turmas da EJA. Também não participou de nenhum curso na área que tenha sido promovido pelo estado.

Inf. 9: Professor/a, tem 53 anos de idade e nunca trabalhou em outra profissão, a não ser como professor/a. Está no Padre Palmeira, desde 2016, tendo atuado nas turmas do Tempo Juvenil (TJ), por dois anos. Este é o primeiro ano que trabalha com as turmas da EJA, nesse colégio. Porém, já trabalhou em outra unidade escolar do Estado, em turmas da EJA. Por lecionar 60 horas, trabalha com nas turmas de Educação de Jovens e Adultos na rede de educação do município, há alguns anos. Recorda de ter participado dos estudos que viabilizaram a implantação da EJA na rede municipal, inclusive de ter estudado alguns livros de Paulo Freire. Segundo o/a informante, participou de cursos de formação para se preparar para o fluxo[34], que entende ter a mesma configuração da EJA. Durante sua formação acadêmica, não teve nenhum estudo voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

[34] Para saber mais sobre o Fluxo, sugiro a leitura da dissertação de Luciana Santos Leitão, intitulada "Banco Mundial na Bahia: O projeto de Regularização do Fluxo Escolar". O estudo discute o Programa de Regularização do Fluxo Escolar (PRFE), integrante do Programa Educar para Vencer, desenvolvido pela

Inf. 10: Professor/a, tem 42 anos. Já trabalhou como vendedor/a, caixa de supermercado, recepcionista de hotel, técnico/a em eletrônica. Entrou no Padre Palmeira, em 2007. Este é o primeiro ano que atua nas turmas da EJA, apesar de já ter trabalhado nessa modalidade em outro momento com aulas extras. Segundo o/a professor/a, para a disciplina que leciona, não tem muitos profissionais qualificados e, quando uma turma precisa, ele se dispõe a pegar aula extra. Formou-se pela UESB, em 2005, e, durante sua formação, não teve nenhum preparo para trabalhar nas turmas de EJA.

Inf. 11: Professor/a, tem 43 anos, já foi comerciante de um negócio da própria família. Segundo o/a informante, cresceu dentro de um comércio. Entrou no Padre Palmeira, em 2002, sendo que só no ano de 2019 passou a trabalhar no Tempo Formativo III Eixo VII. Entretanto, no ano passado, teve uma experiência com o Tempo Formativo II Eixo V. Para o/a professor/a, é uma experiência nova, pois ainda está aprendendo a trabalhar com o Eixo VII. Sua formação se deu, em 2001, pela UESB, no *campus* de Jequié, não tendo nenhuma disciplina que pudesse prepara-lo(a) para trabalhar com as turmas de EJA.

Inf. 12: Professor/a, tem 52 anos, sempre trabalhou como educadora. Entrou no Padre Palmeira, em 2000, trabalhou no Tempo Juvenil e Educação de Jovens e Adultos, desde as primeiras turmas do colégio. Formado/a em Santa Cecília dos Bandeirantes-SP, em um ano que não se recorda (estimou que foi em 1984). Durante sua formação, não teve disciplinas que trabalhassem sobre a Educação de Jovens e Adultos. Alega que o conhecimento adquirido se deu por pesquisas e experiências própria nas turmas da EJA.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, a maioria é de mulheres. Apenas um/a professor/a teve a formação mínima necessária para atuar nas turmas da EJA, durante sua graduação, e apenas dois/duas tiveram uma formação continuada nessa modalidade de ensino. Durante o período das entrevistas, foi percebido que todos os professores tem 40 horas de trabalho em escolas estaduais, alternando os turnos matutino e vespertino, matutino e noturno, vespertino e noturno. Contudo, alguns acumulam mais uma jornada de 20 horas em escolas da rede municipal de ensino, totalizando uma carga horária de 60 horas semanais. Com base nos dados produzidos a partir dos diálogo inicial com os/as professores/ras, foi necessário entender qual o lugar da EJA nos cursos de licenciatura na UESB. Nesse sentido, procuramos averiguar se nos fluxogramas dos cursos de licenciaturas da referida instituição têm alguma

---

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC) e Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM). O projeto tencionava reduzir a defasagem idade/série.

disciplina específica que trabalha com questões referentes à EJA, conforme discutimos no capítulo 4 deste estudo.

### 6.3 A prática educativa do Colégio Padre Palmeiras: desafios e superações

No exercício da prática educativa dos professores do Colégio Padre Palmeira, se evidencia a necessidade de transpor obstáculos se tornando essa uma prática comum. Diante das informações dadas pelos educadores, foi possível destacar quatro desafios, entre eles estão: os problemas disciplinares e de violência das turmas do Tempo Formativo Juvenil; a presença de alunos especiais em turmas de EJA onde não há profissionais treinados para orientar o trabalho dos professores; a estrutura física dos pavilhões onde se localizam as salas, e o calor excessivo, principalmente no turno vespertino – no ano de 2018, o colégio tinha ainda turmas do tempo juvenil funcionando naquele horário. Outro grande desafio apontado pelos professores seria o número considerado de alunos evadidos por conta da violência externa e também por necessidade de trabalho. Todos esses aspectos, presentes no dia a dia do labor educacional, afetam a prática pedagógica nas turmas dos Tempos Formativos.

Dentre os principais problemas relatados pelos docentes e direção concernentes às turmas do Tempo Formativo Juvenil etapas 3 e 4, durante o período em que foram ofertados no Colégio, destacou-se os constantes atos de indisciplinas: “no Tempo Juvenil eu tinha alguns alunos descompensados que estouravam por pouca coisa não aceitavam limites. E tinha a questão das drogas que era um problema sério”. (Inf.6). Em relação ao Tempo Juvenil, o professor afirma: “o tempo juvenil não foi uma experiência boa para a escola. A proposta é válida, mas a experiência que nós tivemos com os alunos é que não foi assim das melhores. Os alunos sem interesse nenhum de estudar” (Inf.1).

> Muito conflito, alunos extremamente agressivos, a disciplina da escola foi prejudicada e muito. Tinha aluno que não tinha nenhuma disciplina. Quando eu falo de nenhuma disciplina, não obedecia regras, não queria ficar na sala de aula não fazia a tarefa, tumultuava a aula, tumultuava o bloco inteiro e não aceitava reclamação tratava os professores mal, tratava a direção mal. E as vezes não era um aluno só na sala, a gente teve a experiência de funcionar tempo juvenil etapa 3 e 4 e nesse período que ficou as duas o aluno saia de uma sala perturbava outra sala. A experiência não foi muito agradável. (Inf.2).

> Foi muito difícil. Fazíamos reuniões com os pais pra tentar salvar essas vidas. Só a psicologia pra entender, porque era um absurdo o comportamento deles: inquietos, hiperativos. Eu acredito que muitos eram viciados, não tinha a conduta de um jovem. Quando dava o intervalo, dava o sinal, não saiam pela porta não, pulavam a janela. Foi luta. Foi luta. (Inf. 12).

Os aspectos que envolvem a indisciplina ou mesmo a falta de interesse e respeito à autoridade do professor são abordadas pelos informantes, a seguir: "e não respeitavam ninguém. Nada estava bom, um texto que a gente levava, um filme, uma dinâmica, uma aula diferenciada. Não queriam produzir nada era muito difícil" (Inf.9). Um(a) dos(as) informantes, ao relatar a falta de interesse dos mais jovens afirma:

> [...] alguns são irresponsáveis, não tem perspectiva do que quer. Muitos vem pra escola pra bater papo. As vezes a dificuldade de ensinar pra aqueles que não querem aprender o que você quer ensinar [...] algumas pessoas costumam dizer que essa geração não quer aprender, eu digo que quer. Ela não quer aquilo que eu tenho pra oferecer. Só que eles querem aprender outras coisas e aí quando vem pra escola como um escape, um lazer, porque não tem outra coisa pra fazer. Não quer ficar em casa, quer fugir da mãe, aí veem pra escola. (Inf. 11 - grifo nosso.).

Ao abordar suas considerações sobre a possível falta de interesse que outros informantes relataram anteriormente, o/a professor/a corrobora com os argumentos de Dayrell (2007):

> (...) a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os "situem na matéria", ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Por outro lado, o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo da forma como cada um elabora o seu estatuto como aluno, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem. (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Esses depoimentos frisam aspectos que Dayrell (2011) coloca em evidência, quando trabalha a relação do professor versos juventude, que traz em si valores antagônicos em relação à geração adulta. Valores esses que geram desafios e conflitos disciplinares nas escolas.

Esperar da juventude a resignação das gerações adultas retrata o desconhecimento dos sujeitos, o que vai de encontro a uma das principais características da proposta Tempo Juvenil: o conhecimento dos seus sujeitos. De acordo com Dayrell (2011, p. 54) "é comum

também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência de compará-las às gerações anteriores (...)".

No que tange à violência, os/as/ informantes relatam que alguns jovens do Tempo Juvenil apresentavam evidências que possuíam algum envolvimento com o Tráfico de Drogas. De acordo com um/a dos/as professores/as, "era mais comum no tempo Juvenil [...] A violência era comum entre alunos e professores e alunos entre si. Eram perceptíveis os problemas com tráficos de drogas" (Inf. 9).

Para os informantes, a violência no colégio era mais evidente nas turmas do Tempo Juvenil. Contudo, para muitos, o receio era que pudesse, de alguma forma, ultrapassar os muros da Escola e chegar a alunos e funcionários dentro da instituição, os quais não tinham nenhuma ligação com gangues, ou mesmo com o tráfico de drogas. Vale ressaltar que a violência temida pelos relatos dos professores não se refere aos atos de indisciplina – que no cotidiano alguns alunos eventualmente apresentasse – mas à violência onde armas (brancas ou de fogo) pudessem ser usadas contra qualquer indivíduo, dentro ou nas imediações do colégio.

> O que a gente notava muito era a questão da violência fora da escola de alguns, não todos. Primeiro, por que estavam em uma idade muito maior que a maioria dos meninos do colégio ou pelo menos das turmas que estavam 5ª/6ª e 7ª/8ª e segundo, uns dois ou três a gente sabia que tinham **problemas lá fora** em relação a violência. (Inf. 7 - grifo nosso).

> Meu Deus! o Tempo Juvenil foi uma experiência de meninos rebeldes drogados. As mães choravam. Muitos deles já morreram. Eu tentava orientar eles. Lembra de um rapaz que degolaram? Era aluno daqui do Tempo Juvenil. Outro caso que aconteceu [...] amarraram o rapaz [...] torturaram, tiraram foto, levaram pra mãe e era aluno dessa escola do Tempo Juvenil. (Inf. 12).

Ao ser questionado sobre 'problemas lá fora', o professor sugeriu que tinha relação com crimes e/ou gangues em que os alunos do Tempo Juvenil estavam envolvidos. Todavia, o Colégio não tinha o conhecimento se algum desses alunos estavam cumprindo alguma medida sócio-educativa. Em relação às séries apontadas pelo/a professor/a, seriam as Etapas do Tempo Juvenil, Etapas 3 e 4, respectivamente.

Dayrell (2011, p. 65) afirma que “esses jovens demandam mais do que escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até aos bens culturais”. Esse argumento ecoa nas perdas de vários alunos para a violência a que estão submetidos, pois, segundo o/a professor/a 6, “tive no Tempo Formativo Juvenil alunos que foram assassinados, alunos que foram detidos – presos” (Inf. 6).

Sobre isso, o/a professor/a comenta sobre o sentimento de impotência diante da violência escolar. Sente-se “como se fossemos jogados aos leões. O Estado tem uma proposta, joga pra o professor regular, professor só recebe orientações rápidas e pra dá conta disso é impossível” (Inf.6).

A respeito da violência existente em muitas escolas, Dayrell (2007) esclarece a cultura masculinizada que valoriza a virilidade e a violência. Dessa forma, ele argumenta:

> Todavia, nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira...Mas há, também, uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito reforçada na cultura popular, constituindo-se de um valor que é perseguido por muitos e que, aliado à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil. (DAYRELL, 2007, p.1111).

Quando questionamos os/as informantes que trabalham com as turmas da EJA do Tempo Formativo III do turno noturno sobre as preocupações a respeito da violência, para a nossa surpresa, disseram que não havia situações de violência escolar. De acordo com um/a dos/as professores/as, “não percebo isso nas turmas da EJA. Talvez indisciplina, mas uma conversa e tá resolvido. Não me sinto ameaçado/a. Eu sei que, nas capitais, talvez isso possa ser comum, mas aqui é tranquilo” (Inf. 9). Durante as observações do estudo, no noturno, o colégio se caracterizava como uma unidade muito tranquila, além de um ambiente em que a maioria dos alunos se cumprimentam. Muitos alunos e professores levam seus filhos e netos para o colégio.

Durante as observações nas turmas do Tempo Formativo III (período noturno) foi possível presenciar reclamações de vários alunos e professores quanto ao barulho. Durante as

entrevistas, pelo menos dois informantes apresentaram uma rouquidão constante e com outros fora necessário perguntar mais de uma vez para conseguir ser ouvida. Na fase de observação, devido ao eco produzido, era possível escutar pelo menos 3 aulas ao mesmo tempo. Quando havia uma aula vaga e os alunos circulavam conversando nos corredores, a situação se agravava ainda mais. Segundo o relato dos/as professores/as: "É insuportável. A noite nem tanto, mas pela tarde, deixa a gente angustiado com tanto barulho" (Inf.9).

> O professor passou uma música e ele atrapalhou a escola toda, ele colocou uma música mais agitada, mais nordestina. Ele queria fazer um trabalho com a temática do nordeste e ele atrapalhou a todos, por causa dessa questão da acústica da escola, que não ajuda, um prédio com nove salas, com um corredor enorme reverberando o som em todas as salas. (Inf. 1).

> É horrível aqui! Pela noite nem tanto, os meninos não fazem tanto barulho. Mas durante o dia é terrível. O som produzido em outras salas deixam a gente desnorteado/a. É um estresse. Eu chego em casa no final da manhã saturado/a, de barulho. Teve um ano que o diretor vedou a passagem – dos buracos na parede – para diminuir a passagem de som (reverberação) isso foi ótimo. Contudo, chegou um engenheiro do NTE e mandou abrir tudo. Segundo ele gerava um problema de circulação. E ainda havia o problema do calor. (Inf. 8).

> Atrapalha muito. Na minha matéria eu preciso que o aluno escute bem as palavras, pois exige uma boa audição. Quando preciso usar uma metodologia que exige um som mais alto, eu atrapalho as aulas dos meus colegas. E o contrário também acontece. Às vezes são os colegas que atrapalham minhas aulas. (Inf.10).

No relato desse informante, a rouquidão é latente. Durante a sua fala, ele/a pigarreia para evidenciar que está rouco/a:

> Pra você vê: eu já ando assim (pigarreio) [...] Então a gente sente no físico. Eu passei mais de quatro meses rouco(a) [...] E aí é a questão da sobrevivência, a gente já reivindicou, já cobrou, mas a gente tem que trabalhar... os meninos vem pra escola pra aprender e a gente acaba tentando se superar fazer o sobrenatural pra que a aprendizagem aconteça de alguma forma. E, à tarde até os meninos brincam: será que o/a professor/a tal não veio hoje? Pois, ele/a fala muito alto, todo mundo escuta! Ás vezes o professor precisa passar um filme ou alguma coisa [...] para não incomodar ele acaba não passando e as vezes passa e a gente entende, [...] é uma ação pela boa convivência. O professor entende o lado do outro e aí a gente vai sobrevivendo. No ambiente escolar tem coisas que estão além das nossas forças. (Inf. 11).

Esse tipo de desafio impõe ao professor pensar antecipadamente, não apenas em qual metodologia usar para atingir um objetivo, mas qual de modo que consiga atingir tal finalidade, sem, necessariamente, impedir os/as colegas de trabalharem e os/as alunos/as de aprenderem. A situação explicitada pelo/a professor/a exemplifica um dos desafios relatados, uma vez que uma aula mais dinâmica, que exige um envolvimento mais sonoro dos alunos, pode atrapalhar uma outra prática que envolva silêncio e concentração numa outra sala de aula.

Outro desafio verificado durante as observações foram as altas temperaturas registradas. O telhado do Colégio é formado por telhas compostas de amianto e não existe isolamento térmico. O resultado dessa configuração é o calor excessivo nas salas, chegando a registrar 49º C, gerando outro problema: pensar antecipadamente sua prática pedagógica, pois durante as observações no turno vespertino verificou-se que muitas aulas aconteciam na área externa. Sobre as aulas do Tempo Juvenil, que aconteciam no turno vespertino, de acordo com o informante 7:

> Eu tive algumas aulas no 1º e 2º horário. Era quente na sala e quente na quadra – só que eu sou de Jequié então eu estou acostumado/a com o calor. Eles de fato não, e aqui nos dois últimos anos, tá meio insuportável dar aula nesses horários. Mas dava pra equilibrar porque tinha o momento de ir pra fora (Inf. 7).

> O turno vespertino é o pior. No ano que enquadrei tive que complementar minha caga horária no turno vespertino e ainda tive a sorte de chegar depois do 3º horário. Eu não conseguia dar aula nas salas. Levava os alunos para fora. Os alunos ficavam agitados. A gente passa mal. Eu já imagino chegar o mês de novembro [...] É sofrido. No início do ano também. Fevereiro e março e parte de abril. E o problema é o telhado não tem isolamento. (Inf.8).

> É desumano, eu passo muito mal com o calor. Eu já me senti mal, não consigo nem imaginar chegar no mês de novembro, dezembro, fevereiro ou março. Não consigo dar aula dentro da sala. Sempre que posso levo a sala para o lado de fora. Tá vendo essa sala aqui no noturno? No turno da tarde o sol fica no telhado. Na medida que vai descendo no horizonte vai invadindo a sala. Aos poucos vamos afastando os alunos da área que o sol bate. Ao final ficam todos os alunos amontoados em um só lado. É horrível. O Sol cozinha a telha, entra pela janela. Eu costumo dizer que o **inferno se abriu.** (Inf.9 - grifo nosso).

> Quando tá alta a temperatura, os meninos passam mal. É muito quente e o sol bate, entra sala adentro, então é muito complicado. Já foi solicitado a

> mudança do telhado, já foi plantado várias árvores ao redor, mas aí, até essas árvores se desenvolverem pra dar a sombra necessária ao refrigero é demorado. Já fizemos abaixo-assinado, já fizemos reivindicações. O verão é horrível. Os meninos além de passar mal, tem dores de cabeça, ai vem a moleza. Junto da preguiça aquele mal estar e, depois do almoço eles enjoam, ficam tontos [...] É uma confusão. E eles ficam inquietos, querem toda hora sair da sala, beber água ou ir ao banheiro. Um problema vai desencadeando outro, e outro, até a direção tomar a direção das coisa não é fácil. (Inf.11).

A prática se altera para propiciar um conforto térmico aos alunos e professores, sendo, então, necessário o deslocamento para o espaço físico exterior. Fica em evidência que a escolha não está sendo executada pensando-se em uma dinâmica diferenciada para aquele dia, mas por uma exigência provocada pelo desconforto excessivo proveniente das condições climáticas.

Durante o período de observação, percebeu-se que um aluno possuía deficiência motora. Havia dois alunos que – segundo as hipóteses dos informantes –, poderiam ser portadores de deficiência intelectual e mental. Contudo, nos arquivos da escola, nenhum dos três alunos tinha laudo atestando tais problemas. Os professores conduziam normalmente as suas aulas, sem levar em conta essas especificidades, pois apesar das suas intuições a respeito das condições especiais de alguns alunos, não se achavam aptos a diferenciá-los por não estarem preparados ou não terem formação específica para uma intervenção especializada.[35]

Durante uma das aulas de história em uma das turmas do Eixo VI, um aluno apresentava atitudes destoante da turma, com brincadeiras não condizentes à idade. Segundo o diretor, esse discente tem muita dificuldade de aprendizado. Entretanto, numa visão mais apurada, notou-se na realidade um distúrbio de aprendizagem, carecendo de uma abordagem distinta. Outro aluno era agressivo no trato com os colegas. Questionado sobre a situação, o vice-diretor informou que o dito aluno apresentou uma mudança no comportamento nos últimos 3 anos, uma vez que antes era um aluno aplicado, esforçado e possuía uma linda caligrafia. Também disse que, pelo fato da mudança ter sido muito abrupta, solicitou da família uma explicação, e que, segundo o seu pai, acreditava que a mudança não era por uso de droga, mas devido a questões “espirituais”. O genitor não o encaminhou a um especialista, sendo esse o motivo de não ter laudo e tampouco ser medicado. A angústia de não saber como se posicionar diante de um aluno em crise ou surto se reflete nas palavras da professora, justamente quando se referiu ao aluno supracitado:

---

[35] Para aprofundar os estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos, sugiro a leitura do texto de Miron e Reis (2017).

> Inclusive um desses que você viu aí, eu tenho medo quando ele tá atacado. Esse ano ainda não, mas no ano passado teve um dia que eu falei para o vice diretor que eu não iria ficar na sala, pois ele estava muito atacado e eu fico perdida sem saber o que fazer – ele era bom tinha uma letra bonita e de repente ele mudou. (Inf. 5).

Em uma aula, outra professora – depois de explicar oralmente o conteúdo – desenhou 5 gráficos no quadro. Dos alunos presentes, apenas um não copiou, apesar de estar muito atento a aula. O mesmo tem deficiência motora, nos membros inferiores e superiores (dificuldade no andar e manusear objetos), além da fala ser comprometida. Verificou-se que também não tem laudo médico, não sendo possível saber as causas do comprometimento, pois as informações específicas sobre sua deficiência não foram encontradas na pasta do aluno. A aula em questão transcorreu até o final, não tendo a docente percebido que esse aluno não havia copiado os gráficos. Ao ser indagado/a sobre a formação dos/as professores/ras para trabalhar com os alunos especiais, o informante 1 respondeu: "pra atender alunos especiais não. Temos muitos alunos, não um ou dois nem três, são vários. Mas a gente não tem amparo tecnológico, técnico e nem humano" (Inf. 1). O/a professor/a lamentou sobre o fato de não terem formação específica:

> Não, infelizmente não temos. Isso é uma deficiência da escola que precisa ser sanada. Aos poucos que a gente vai conhecendo o indivíduo, e tem aluno que é bem introspectivo e você tem que tá ali, junto. E o tempo é curto, principalmente o noturno. Pra você dar assistência é complicado, infelizmente a gente não tem esse preparo. (Inf. 4).

> Tem alguns especiais. Mas acho que eles nunca foram num médico. Acredito que eles nem saibam que tem alguma coisa. Tem um aluno em uma das salas que não faz nada. Acho que seja especial [...] eu dou nota boa, porque ele não fila. Tá vendo aquele outro? Acho que tá dopado. Não fala nada, não participa, fica aéreo. Às vezes ele dá uns gritos, mas nunca chegou a agredir ninguém. Tá vendo aquela outra? Nunca falta, mas tem muita dificuldade [...] não sei como agir. No Tempo Juvenil tinha um aluno que tinha dislexia, mas ele compreendia tudo que a gente falava. Tinha uma boa compreensão de tudo, se comunicava bem. Mas não lia nada. Eu procurava trabalhar com ele a oralidade. (Inf.9).

Segundo um professor que atuava nas turmas do tempo juvenil:

> Não apenas emocional ou psicológico, mas problema cognitivo mesmo, de aprendizagem, de você não conseguir avançar por questões cognitivas, e aí você fica de mãos e pés atados. Aqui não tem suporte. No Tempo Juvenil eu

> tinha alguns alunos descompensados, que estouravam por pouca coisa. Não aceitavam limites. (Inf. 6).

Trabalhar com alunos da Educação de Jovens Adultos requer do professor uma constante preparação no tocante as práticas e currículo, pois toda uma dinâmica pode sofrer mudanças, a depender das necessidade dos educandos, ainda mais quando esses são portadores de necessidades especiais, demandando ter formação para entender ou saber lidar com as peculiaridades dos casos.[36] Outrossim, há necessidade de acompanhamento especializado – preferencialmente em turno oposto.

As turmas dos Tempos Formativos se deparam com alunos com necessidades especiais. Infelizmente, não existe um núcleo multifuncional[37] em todos os colégios para fazer um atendimento individualizado, que ajude os alunos e oriente os professores no desenvolvimento de melhores estratégias de ensino para atingir o potencial desses discentes.

Segundo algumas entrevistas, o processo de permanência no Colégio é um dos desafios apontados:

> Eu já tive muitos problemas com alunos que se ausentaram por dois meses ou trinta dias (...) e quando a gente procura saber o porquê, precisou fazer uma viagem pra levar o pai que adoeceu pra São Paulo ou uma viagem a trabalho, ou as vezes é caminhoneiro e retorna. (Inf. 3).

> O desejo de concluir os estudos é notório. Porém, assim (...) a maioria dos nossos alunos, eles enfrentam dificuldades de trabalho, espaço geográfico entre escola casa. A maioria mora na periferia (nossa escola está bem localizada), porém os alunos moram em locais onde é difícil pegar o ônibus. Nem todos têm o dinheiro para pagar o ônibus. É assim, tem essa dificuldade (...) uma vez ele pode até pegar o ônibus, mas todo dia já implica no orçamento doméstico. Eles desistem por vários motivos: segurança porque vários são assaltados durante o retorno às suas casas, ao longo do ano outros presenciam e saem correndo. Tem o trabalho, eles estudam à noite porque precisam trabalhar, aí quando chegam do trabalho – exemplo: na área de vendas você passa o dia inteiro em pé – aí quando chega na escola bate o cansaço. (Inf. 2).

---

[36] Para saber um pouco mais sobre currículo e a educação especial, na perspectiva da inclusão, sugiro a leitura do texto de Silva; Oliveira e Reis (2019).

[37] O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo governo federal, por meio da Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, como medida de apoio às escolas, frente à aprovação da Resolução n.º 2/2001, que normatizou artigos da LDB 9394/96, estabelecendo que a matrícula dos estudantes, do público da Educação Especial, se realizaria na escola regular. Essa política pública se fortaleceu em 2008, com a nova Política Nacional de Educação Especial, em uma Perspectiva Inclusiva, a partir de quando o Atendimento Educacional Especializado – AEE passou a ser o foco da Educação Especial. Desse modo, revigorar as escolas para atender os estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação passaram a ser prioridade do MEC nos sistemas de ensino públicos.

Primeiro: cansaço. Eles trabalham o dia todo. Tem uns que não vão em casa, eles vem direto pra cá. Segundo ponto: eles só ficam com isso da escola (...) não tem tempo pra estudar. Em terceiro, a violência. No ano passado sim... esse ano nem tanto, mas reclamam. Teve uma menina no ano passado que perdeu um irmão por causa de tiroteio. Ela não teve condições de retornar. A mãe teve síndrome do pânico, ela não podia sair. Como ela saía à noite pra vir pra escola? E deixar a mãe com quem? Quase que ela perde. (Inf. 5).

Com base nesses depoimentos, solicitei junto à secretaria do colégio as relações dos alunos matriculados em todas as modalidades da EJA do ano passado e a relação dos concluintes. Com base nos dados obtidos, o quadro a seguir permite entender o porcentual de alunos que concluíram o ano de 2018.

Quadro 18: Relação dos alunos da EJA matriculados e concluintes de 2018.

| TIPO DE ENSINO | MODALIDADE | SÉRIE | Nº DE CLASSES | Nº DE ALUNOS NO INÍCIO DO ANO | Nº DE ALUNOS AO TÉMINO DO ANO |
|---|---|---|---|---|---|
| EJA | TEMPO FORMATIVO II | TEMPO FORMATIVO II EIXO V | 1 | 35 | 23 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | TEMPO FORMATIVO III EIXO VI | 2 | 80 | 60 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | TEMPO FORMATIVO III EIXO VII | 2 | 80 | 60 |
| EJA | TEMPO JUVENIL | SEGUNDO SEGMENTO ETAPA 4 | 1 | 35 | 23 |

Fonte: Extraído do SGE da secretaria do Colégio Padre Palmeira, em 23/10/2019.

De acordo com os dados, ao final do ano letivo de 2018, os alunos do Tempo formativo II Eixo V e as turmas do Tempo Juvenil etapa 4 apresentam uma taxa de, aproximadamente, de 71% de permanência no colégio. Em relação às turmas do Tempo Formativo III, eixos VI e VII, o percentual é de 75% de permanência. Comparadas com as outras turmas do ensino Regular do mesmo colégio, o percentual de permanência para as turmas do Ensino Fundamental da EJA é baixo, posto que o ensino regular do fundamental ficou acima de 90% em todas as outras séries - 7º, 8º e 9º anos. Contudo, em relação às turmas do ensino Médio Regular, os dados apresentam uma relativa equidade, ficando a 1ª série com 87%, a 2ª série 78% e a 3ª série com 69%.

Para entender como ocorre esse processo, é necessário compreender quem são os sujeitos da EJA. Arroyo (2017) argumenta sobre o significado revelado nos itinerários dos sujeitos da EJA que:

> Começamos pelas vivências das passagens de ônibus ou a pé em longos itinerários. As identidades da EJA começam no ponto de ônibus onde começa as identidades de estudantes jovens-adultos. Lá se encontram com outros-outras colegas, amigos, com outros trabalhadores voltando do trabalho. (ARROYO, 2017, p. 32).

> Revela que os percursos de ônibus ou a pé são uma cartografia do espaço urbano e do campo. Uma cartografia do seu viver (...) Cartografia do espaço da EJA no sistema escolar. (ARROYO, 2017, p. 33).

Nesse aspecto, quanto aos desafios que os/as informantes relataram sobre a permanência na conclusão dos estudos da EJA, outros professores pontuam o compromisso que muitos alunos apresentam em resistir e contornar os problemas. Dessa forma, algumas falas corroboram as alternativas utilizadas para contornar o problema da violência – que é uma realidade para esses jovens: "eles fazem assim, saem em grupos. Por exemplo, tem gente aqui que é vizinho de outro aluno de outra sala. Se falta algum professor o colega pergunta se dá pra ir. Eu fico com pena e digo pode ir e eles vão em grupos" (Inf. 5).

Como eu falei na pergunta anterior, eles são muitos responsáveis. Quando eles percebem que não estão conseguindo caminhar, aí eles se julgam: 'Eu não vou passar eu não estou indo bem'. Mesmo a gente explicando a forma de trabalhar na EJA, a avaliação de nota, a gente observa o processo se está avançando [...] você está conseguindo progredir nos seus estudo a avaliação que é feita. Mas mesmo assim a auto avalição [...] às vezes a autoestima está lá embaixo. Por serem bem responsáveis eles: "eu vou deixar pro ano que vem aí eu vejo". E como são alunos que já desistiram antes, a tendência deles agora é maior. (Inf.2).

Nesse contexto, conforme relato anterior do professor, a desistência ou abandono não representa "desleixo" com o processo de aprendizagem, mas a consciência de que precisa ter um melhor desempenho. Apesar do ano perdido, demonstra resistência, quando afirma que vai tentar no ano seguinte. Segundo Freire (2018, p. 101) "o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais" .

Quadro 19: Relação dos alunos da EJA matriculados e que permaneceram em 2019.

| TIPO DE ENSINO | MODALIDADE | SÉRIE | Nº DE CLASSES | Nº DE ALUNOS NO INÍCIO DO ANO | Nº DE ALUNOS AINDA EM CURSO |
|---|---|---|---|---|---|
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | TEMPO FORMATIVO II EIXO VI | 2 | 80 | 60 |
| EJA | TEMPO FORMATIVO III | TEMPO FORMATIVO III EIXO VII | 2 | 80 | 60 |

Fonte: Dados do SGE do Colégio Padre Palmeira, em 23/10/2019.

O quadro acima retrata o mesmo percentual de alunos que permanecem do ano anterior. Esse percentual de 75% apresentado no sistema do colégio, permite um retrato

parcial do dia a dia da sala de aula. As observações nas diferentes salas da EJA indicou que realmente existe um esvaziamento em algumas turmas – mas isso não é uniforme. É perceptível também a baixa frequência, não necessariamente um abandono. De acordo com os relatos dos/as professores/as: "não percebo muita evasão. É muito irregular [...] tem turmas com um maior porcentual de jovens, que geralmente evadem mais. Mas não significa que é sempre dessa forma" (Inf. 8). "Tem o problema da evasão. Alguns desistem, principalmente os das turmas do TJ" (Inf.9).

De acordo com o documento nacional preparado para a VI Confintea, um dos desafios hoje enfrentados seria: "Além da difícil tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, do desafio de fazê-los permanecer no sistema escolar, há ainda um elemento fundamental que a EJA precisa enfrentar: como fazer com que conhecimentos produzidos sejam significativos (...)" (BRASIL, 2009, p. 40).

Esses relatos evidenciam que muitos professores não percebem a evasão. Contudo, no depoimento de outro/a informante, fica mais esclarecedor

> Nas turmas este ano da EJA, não percebi muita evasão. Existe mais a ausência diária, mas desistência não percebi muito. Acho que muitas vezes a pressão externa ou mesmo a vontade de terminar faz com que retorne às aulas. Eu noto mais evasão após o período do São João [...] É nesse momento que alguns alunos evadem. É comum também alguns alunos que se ausentam com frequência retornarem nas semanas de provas. (Inf.10).

A baixa frequência perceptível nas aulas maquia a evasão nas turmas dos Tempos Formativos da EJA. Geralmente, no retorno do recesso junino, a maiorias dos diretores atualizam os dados do SGE com a realidade presente nos colégios. Isso se deve ao fato de que após as festas juninas e/ou um período maior sem aulas os alunos tendem a desistir de estudar.

Corroborando as entrevistas de alguns professores, um dos trabalhos selecionados no Banco de dados da CAPES, com os depoimentos de alunos Oliveira (2018), reforça como é difícil concluir o ano letivo, por diferentes motivos. Contudo, existem aspectos que demonstram a resistência e persistência da maioria dos alunos em finalizar seus estudos, os quais vislumbram possibilidades de realizarem seus projetos.

> As narrativas dos doze sujeitos da pesquisa, respeitando as singularidades de cada uma, evidenciam uma história de lutas e persistência. A dificuldade de aprendizagem, presentes nas narrativas, legitima e reforça a exclusão social de jovens oriundos de meios carentes, não lhes permitindo o acesso a

> atividades profissionais com remuneração digna e perspectivas de desenvolvimento pessoal, contudo a permanência na escola e nos estudos, representa, para cada um, a oportunidade de realização dos seus projetos de vida. (OLIVEIRA, 2018, p.113).

Ainda segundo Oliveira (2018), discutindo os elementos para se pesar sobre a permanência dos alunos da EJA, salienta que "a permanência dos alunos da Epja na escola tem forte implicação com os projetos de vida, com a aprendizagem, mas também com as perspectivas de cada aluno e do coletivo em relação à escola" (OLIVEIRA, 2018, p. 115).

Os aspectos envolvendo as superações dos alunos no ambiente escolar, em muito estão ligados ao compromisso assumido pela escola, no sentido de motivar os alunos a persistirem na trajetória. Dessa forma, uma professora argumenta sobre um aluno: "Ele tinha 62 anos. Ele queria ser engenheiro civil – "e o senhor vai ser engenheiro civil!". Tem que trabalhar muito a auto estima deles. Eu elevo a autoestima, coloco lá pra cima' (Inf. 3). O relato da professora é evidenciada por Oliveira (2018):

> Essa análise evidenciou que o aluno permanece quando a escola responde às suas necessidades e contribui para a realização de seus projetos de vida, ou seja, quando acontece a aprendizagem. Outro elemento que emergiu das narrativas foi a tomada de consciência. Ao aprender, o aluno vai tomando consciência do poder transformador da escola. (OLIVEIRA, 2018, p. 127).

De acordo com Freire (2018, 77-78) "educador e educando (...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento". O autor nos permite compreender sobre como o elo se entrelaça entre os sujeitos da educação personificados entre professor e aluno no intuito de provocar mudança.

### 6.4 Formação docente: perfil do professor

Uma formação específica do professor – seja continuada ou na graduação – para atuar na EJA, é imprescindível para que tal Política, na forma como foi apresentada, seja colocada em prática. Porém, pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, apenas dois professores tiveram contato teórico sobre a EJA ou os Tempos Formativos.

Em relação ao informante 1, a sua inexperiência com EJA, ficou latente que a recente posse no colégio e a falta de formação apropriada constitui um obstáculo. Entretanto, isso não a impede de realizar o trabalho. Quando indagada sobre a prática e o currículo escolhido para a EJA, relatou que: "É uma proposta que na sua base curricular precisa e é diferenciada, e

tudo que eu vou falar aqui são de leituras particulares. Não é da prática especificamente como coordenação pedagógica, justamente por conta da minha recém posse no colégio" (Inf. 1).

Segundo o/a informante 6, a sua formação para atuar nos Tempos Formativos ocorreu no próprio colégio:

> Sobre a EJA, quando eu entrei aqui, eu tive reuniões com a própria escola. Me foi passado uma série de informações com as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Para Jovens e Adultos a gente teve noção, não foi algo muito profundo e detalhado, mas os objetivos básicos, o tipo de metodologia trabalhada, o público alvo, as formas de avaliação foram faladas. A do Tempo Juvenil como eu só trabalhei um ano, foram informações muito superficiais. Eu tenho menos conhecimento. (Inf.6).

Pelo levantamento feito dos alvos deste estudo, restou verificado que poucos tiveram formação para atuarem nas turmas dos Tempos Formativos da EJA ou do Tempo Juvenil. Porém, independentemente dessa lacuna, muitos professores têm o perfil necessário para trabalhar com os jovens e os adultos. Este importante aspecto, também fora observado pelo/a informante 3: "não adianta o professor que não tem perfil. Ele estraga, ele pratica um *genocídio* na sala de aula." (Inf. 3 - grifo nosso) Durante esse desabafo – que não foi uma pergunta elaborada para a pesquisa – a professora usa a hipérbole 'genocídio', para exemplificar a postura de alguns colegas em relação a falta de sensibilidade. Em resumo, quis exemplificar a não preocupação com o desenvolvimento do aluno, a perda do ano escolar e, consequentemente, sua estagnação enquanto sujeito social.

Segundo a Política da EJA de 2009[38], é necessário considerar o perfil do professor para atuar nessas turmas. Nos depoimentos de um dos/as informantes ao ser questionado/a sobre se achava que tinha perfil para trabalhar nas turmas da EJA, a resposta sincera implica na complexidade de se trabalhar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, segundo seu relato: "eu acho que eu tenho perfil de ser educadora. Quem é o educador? Ele se adapta. É a questão da adaptação, da evolução que a/ gente tem que ser constante, porque se não, a gente não sobrevive. A diversidade é muito grande" (Inf. 11). Fica evidente que, mesmo com a falta de formação, em sua maioria, apresenta perfil para trabalhar com esses alunos. Segundo Moreira e Mota (2017):

> o perfil identitário do professor da EJA é de um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico, apesar de não possuir formação específica para atuação na EJA. É um profissional que

[38] A análise da Política da EJA (BAHIA, 2009) encontra-se no capítulo 5 desta dissertação.

> demonstra ter afetividade pelos discentes e acredita nas potencialidades dos seus educandos. (Moreira; Mota, 2017 p. 140).

Apesar de apresentarem este perfil, os professores se esbarram na programação da unidade escolar, as quais são determinadas pelo manual de programação da SEC-BA.[39] Em relação à programação estabelecida no Padre Palmeira, evidencia-se a incapacidade do professor de interferir e fazer escolhas das turmas e séries que pretende trabalhar. Ao indagar os/as informantes sobre a opção de trabalhar nas turmas específicas dos Tempos Formativos ouvimos: "Não. Geralmente é a escola que determina. Já tive a oportunidade de optar pelas turmas da EJA no momento que saiu um professor da minha disciplina. Aí vagou e eu pedi pra ficar com as turmas de EJA, que são turmas que eu tenho preferência para trabalhar" (Inf.3).

> Nem sempre. Às vezes, até a parte de logística da escola não permite essa escolha. Vai muito da questão de organicidade, a carga horária, de possibilidade de escolher. Esse ano foi um pouco diferente. Foi atípico porque faltou professor no noturno. Então, eu pude optar pela turma e eu optei por trabalhar nas turmas da EJA. (Inf.4).

Segundo o/a informante 3, ela começou a trabalhar em turmas de EJA com 60 alunos em sala, o que lhe foi apaixonante. Ressaltou que foi nessa experiência docente que conheceu e a concepção teórico-metodológica da educação popular e se encantou por ela. Apesar de desconhecer a proposta da EJA o/a professor/a corresponde ao parâmetro de perfil estabelecido pela proposta da Bahia (2009, p. 16): "comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular".

Os/as professores/as que trabalharam com todos os Tempos Formativos do Colégio Padre Palmeira, relatam suas experiências antagônicas em relação a EJA e ao Tempo Juvenil:

> Eu me diverti demais. Eu me realizei trabalhando com a EJA, eu me realizei com alunos que chegavam aqui e não sabiam procurar no livro o índice, e de repente o aluno fala: 'professor eu conclui! Vou fazer técnico em enfermagem. Imagina. (Inf.6).

> Quando eu cheguei para trabalhar na EJA eu não sabia como fazer. Uma colega me orientou a perguntar aos alunos como sua disciplina poderia ser para seu dia a dia, ou mesmo suas necessidades profissionais. Eu tive uma aluna no ano passado que tinha 60 anos. Era a melhor aluna, fazia tudo,

[39] A análise que se refere ao manual de programação estabelecido pelo Estado da Bahia e da política da EJA (BAHIA, 2009) estão nos capítulos 2 e 5, respectivamente, desta dissertação.

> caderno muito organizado, um orgulho. Não era apenas na minha disciplina, mas também em todas as outras. Era a melhor aluna da EJA. (Inf. 8).

A experiência de trabalhar com o Tempo Juvenil foi oposta:

> Agora, com relação ao Tempo Formativo Juvenil, como minha experiência foi muito curta, eu acredito que por conta do tipo de aluno que carrega consigo uma série de problemas, deficiência do ponto de vista escolar, de requisitos pra aquela idade, tive muito mais problemas com relação à disciplina. Tive muito mais problema com relação à conduta, agressividade. Eu não sei se alguns deles tinham cumprido medida socioeducativa. Eu não sei se alguns tinham problemas com a justiça. Eles eram alunos um pouco ríspidos, com muita evasão. (Inf.6).

> Eu conversava muito sabe [...] Eu explicava: pensa no amanhã! A gente tem que ser e ter amor, verdadeiro, tanto em nossa casa como no espaço do colégio. É uma profissão além de ser profissão [...] É uma missão. Um professor não é só ser um professor tem que ter algo a mais [...] **É linda essa profissão viu, é muito linda.** (Inf. 12 - grifo nosso).

A fala dos/as professores/as ao serem questionados sobre as turmas do Tempo Juvenil relatando as inúmeras dificuldades vivenciadas no dia a dia, mesmo entendendo todas as dificuldades da profissão, corrobora com algumas ideias de Freire (1996) ao defender que "(...) ensinar exige alegria e esperança (...)" (p. 72); "(...) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (...)" (p.76); "(...) ensinar exige disponibilidade para o diálogo (...)" (p. 135); "(...) ensinar exige querer bem aos educandos (...)" (p.141) - são alguns dos princípios fundamentais e indispensáveis ao educador. Nessa fala, o/a informante, muito emocionado/a, chora quando conclui.

> Um rapaz hoje ele tá no 1º ano da tarde e era do Tempo Juvenil. É totalmente diferente, é o oposto do que vi e vivenciei nas turma do TJ [...] É um aluno preocupado, faz as atividades, participa faz as atividades. **Eu me emociono**. Muitos não estão tentando buscar o bem pra si próprio. (Inf. 12 - grifo nosso).

Esse relato emocionado remete algumas ideias de Freire (1996), quando relaciona as exigências do educador em sua práxis com a alegria e a esperança:

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquieta-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a

> nossa alegria [...] A esperança faz parte da natureza humana. (FREIRE 1996, p. 72).

Ao analisar as considerações do/a informante 4, em relação à proposta de currículo e avalição determinadas pela política da EJA (BAHIA, 2009), é possível perceber que a heterogeneidade da turma se tornou um entrave. Apesar de todos estarem em idade apropriada para as turmas da EJA, como determina a Política (acima dos 18 anos), os interesses revelaram-se diferentes, levando-se em conta a acentuada variação de idade dos alunos – entre 18 a 60 anos.

> Infelizmente, a gente não tem um preparo para trabalhar com a EJA. Porque a turma da EJA é mista. Tem alunos por exemplo numa turma, que foram alunos meus do ensino regular no ano passado que resolveu vir pra noite. São alunos que pensam em fazer vestibular. São alunos que tem um foco no concurso e aí não tá tão longe da idade série, não está tão em idade avançada. E nós temos ali alunos que estão na mesma turma (muito heterogênea), com idades muito avançadas, que já parou de estudar há muito tempo, que tá ali só pra ter o diploma, pra conseguir o certificado de conclusão ou pra melhorar no trabalho ou subir de cargo alguma coisa. Mas não vislumbra um vestibular, até por ter parado muito tempo de estudar. (Info. 4).

Em relação aos conteúdos a serem escolhidos, os professores não consultam os temas geradores sugeridos pela proposta. Nos aspectos relacionados ao que vai ser trabalhado – segundo os professores –, faz-se uma consulta prévia aos alunos no intuito de perceber possíveis necessidades e interesses: “A partir de conversas, a partir das escutas que eu faço com eles” (Inf. 3). “Eu escuto primeiro os *meninos* e a partir daí eu seleciono os conteúdos” (Inf.4 - grifo nosso).

A orientação da proposta para a EJA, de 2009, recomenda que os princípios que devem nortear a prática pedagógica têm como principal fundamento o reconhecimento dos sujeitos, a valorização dos saberes. Com base nos depoimentos acima, é possível perceber que os educadores iniciam sua construção curricular com base nas *oitivas* dos seus alunos. Porém, no depoimento do/a professor/a 4, tratando os alunos da EJA pelo termo “meninos”, suscita questionamentos, denotando desconhecimento das reais identidades desses jovens e adultos, bem como uma infantilização não apropriada desses estudantes. Entretanto, em uma outra abordagem, pode-se depreender que apenas é uma forma carinhosa de tratamento.

No que se refere às turmas do Tempo Juvenil do Colégio Padre Palmeira, o/a informante 7 esclarece que não existe uma escuta prévia dos alunos e que a escolha dos

conteúdos se baseiam nas orientações de cada disciplina, tradicionalmente divididas nas 4 séries do ensino fundamental regular:

> Eu pegava o conteúdo do 6° e do 7° ano e trabalhava na etapa 3. Eu peguei esses conteúdos e diluí em um ano [...] só que seria em 2. Eu botei em um ano só, eu compactei o que achei mais importante e fui dando essas aulas. Uma aula teórica eu dava o assunto, depois uma avaliação na unidade. (Inf. 7).

Os professores não têm conhecimento de como a proposta da EJA, de 2009, trata da seleção dos conteúdos. Contudo, apesar dos professores não estarem usando os temas geradores sugeridos na proposta, existe um consenso – adquirido com a prática – de que não é possível trabalhar um currículo que não esteja vinculado aos anseios dos alunos.[40]

### 6.5 Conceitos apropriados pelos educadores do Padre Palmeira dos Tempos Formativos.

Entender os conceitos básicos da política da EJA baseada nos Tempos Formativos e na Proposta Tempo Juvenil é primordial para transformar a teoria em uma realidade prática na sala de aula. Porém, a maioria dos professores não tiveram formação adequada para trabalhar com os diferentes tempos formativos. Mesmo assim, atribuíam conceitos próprios (provenientes de leituras ou da experiência) quando eram indagados. Para o/a informante 6, o conceito de Tempo Formativo não é entendido na teoria:

> Dá forma como ele tá escrito não, mas na prática sim. É uma educação especial voltado para alunos que não tem idade série em alinhamento e para pessoas que querem retornar à educação. O conceito refere a um processo de ensino voltado para alinhar alguns conhecimentos escolares com a vivencia deles, preparação para o mundo do trabalho, pra vivencia cidadã. (Inf. 6).

Este conceito atribuído acima pelo professor é específico dos sujeitos que compõem a EJA e o TJ. Porém, está associado ao percurso de vida e formação escolar. Está vinculado a ideia preconizada pela VI Confintea, de 2009, e que já havia sido discutida anteriormente no relatório de Jacques Delors (1996) para a Unesco.

---

[40] Para saber mais sobre o currículo na EJA, sugiro a leitura do estudo de Silva; Oliveira e Reis (2019).

Ao ser questionado sobre os Eixos temáticos, o/a informante 6 afirma: “são os grandes temas que podem ser trabalhados tanto na geografia, na história, quanto na filosofia nesse sentido”.

Em relação as avaliações por parecer, o afirma que no Colégio eram realizadas a cada unidade:

> Nós fizemos isso o tempo todo, cada período. Pelo menos aqui no Padre Palmeira nós nos reuníamos a cada unidade e aí nós sentávamos com os professores daquele Tempo Formativo e discutíamos a escrita, a articulação com as palavras, a lógica matemática. Nós fizemos essa avaliação por parecer. (Inf. 6)

Ainda sobre a avaliação, quando o informante 7 se refere ao parecer construído em conjunto com demais professores, apresenta uma opinião que implica em associar o valor aritmético quantitativo – através de notas – ao percurso de aprendizagem do aluno.

> Eu acho muito complicado. O parecer fica muito solto em relação à nota. O jovem, o aluno aprendeu [...] tem a visão da **nota mas ela ainda se justifica**. A gente faz uma avalição, vê, se o menino aprendeu dá uma **nota pra eles**. Eu acredito que o parecer teoricamente é muito bom. Contudo, de forma efetiva ele ainda deixa a desejar [...] teria que ter um estudo mais amplo sobre isso. (Inf. 7 - grifos nossos).

O relato do/a informante destoa da proposta, pois a política da EJA segue indicadores[41] específicos para cada área, e, ao final dessa avalição complexa, ela deve ser redigida em forma de parecer único. Porém, não é possível ser impassível diante da formação do professor, que, ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, a “nota” esteve presente em suas conquistas. Os alunos da EJA, do Tempo Formativo III e do Tempo Juvenil do Colégio Padre Palmeiras, vem, em sua maioria, de um sistema de ensino regular no qual a “nota” é constituída como parâmetro de avaliação, e para os mesmos, desvencilhar da “nota” também não uma tarefa fácil.

Sendo assim, resta ao professor transformar a nota em um parecer ao final do ano letivo. Outro problema é constituição do parecer no Sistema de Gestão Escolar (SGE), ao final do ano letivo. Esse sistema é padronizado para toda a Rede Estadual, com Exceção dos Colégios Militares do Estado da Bahia. No caso específico do registro de aprovação das

[41] Alguns indicadores aparecem no documento de 2008, elaborado pela SEC- BA, para a formação dos professores. Neles estão incluídos o desenvolvimento de competências e habilidades, ao longo do percurso de aprendizagem.

turmas de modalidade EJA, os mesmos são digitalizados, ao final do ano letivo, com as opções: Parecer Construído ou em Construção, e o número total de faltas.

No decorrer da observação nas ACs, verificou-se que foram discutidos a necessidades de se estabelecer diferentes estratégias para os alunos, levando-se em conta as suas diferentes realidades. Dessa forma, uma professora apontou o quadro específico do colégio, lembrando que ainda é uma unidade com ensino fundamental (séries do 8º ano e 9º ano), Ensino Médio Regular e o Eixo VI e VII da EJA, e que seria imprescindível criar estratégias para esses sujeitos. Foram elencadas possíveis estratégias, tendo os/as professores/as sugerido algumas práticas já realizadas tanto naquela unidade, quanto em outras em que trabalharam. A primeira proposta foi a implantação de um momento de leitura – que poderia acontecer nos primeiros horários do noturno, em todas as turmas, com todos os/as professores/as das diferentes áreas do conhecimento.

Um dos/as professores/as manifestou suas inquietações quanto a deficiência de muitos alunos, em relação à compreensão básica nas interpretações de textos. O informante 3 compartilhou uma experiência que realizou em outra unidade escolar, a qual entendeu ter sido exitosa. Segundo ele/a, os/as professores elegeram um dia para trabalhar diferentes textos e temas em sala de aula. Os alunos levaram esteiras, almofadas para sentarem e desfrutarem das leituras e que muitos alunos questionaram a possibilidade de repetir tais momentos. Também compartilhou uma estratégia que estava utilizando com suas turmas do tempo formativo do Eixo VI, cujo objetivo principal é trabalhar o conceito de história, e, para isso, sugeriu aos alunos trazerem objetos que fossem importantes para a história de vida de cada um. Esse material será exposto na sala ou nas dependências do colégio, simulando um museu, onde os alunos vão apresentar tais peças (consideradas obsoletas ou fora de moda), informando sua utilidade, importância material e afetiva nas suas vidas. Nesse ínterim, a professora explicou que em complementação, posteriormente, será desenvolvido a “história do Bairro” – por meio de fotografias, os alunos irão captar imagens “bonitas e feias” (palavras da professora) do bairro que residem.

Em contrapartida, uma professora sugeriu incluir legendas nas imagens, explicando cada foto. O informante 3 ponderou que esses alunos deveriam buscar, junto aos presidentes das associações dos bairros, mapear os pontos positivos e negativos da localidade. Por fim, sugeriu que os alunos redigissem uma carta à câmara de vereadores, apontando as reivindicações dos moradores.

Durante o processo de observação foi possível constatar o quão pouco sabemos sobre as características das unidades escolares, no que tange ao atendimento e às suas realidades. Nas conversas ocorridas nas ACs, os professores expunham as barreiras vivenciadas no processo de aprendizagem do aluno especial e suas frustrações. Desconheciam a possibilidade de atendimento desses alunos no CEAM – Colégio que, atualmente, estou como vice-diretora o CEAM, o qual atende não apenas os alunos do colégio em si, como também todos os alunos do NTE-20, cuja finalidade é mapear possíveis traços de distúrbios de aprendizagem.[42] Cabe ressaltar que os alunos podem ser atendidos em turnos opostos no CEAM (Turmas Multifuncionais) e, em alguns casos, os profissionais especializados podem se deslocar para a unidade em que o aluno está matriculado. Essa informação foi recebida com surpresas pelos professores participantes da AC.

## 6.6 As ações da Prática Educativa: o currículo e a avaliação vivenciado nos Tempos Formativos do Colégio Padre Palmeira

Segundo Kramer (1999), a prática pedagógica não se transforma baseada em uma proposta bem escrita.

> Necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias, de tempo para a tomada de decisões organizadas. (Kramer 1999, p.166).

Para Sacristán (1998) – ao teorizar sobre o currículo –, deve-se, antes de mais nada, levar em consideração as reais condições de sua realização, devido à complexidade que se apresenta dentro do universo particular da escola, bem como seu momento histórico e a modalidade de ensino. Nesse contexto, ao analisar como o currículo da Educação de Jovens e Adultos é praticado dentro do Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, levaremos em consideração as nuances de sua realidade.

Seguindo o viés da proposta quanto aos princípios metodológicos, a seleção do currículo sempre parte da consulta aos alunos, seguida do planejamento acordado coletivamente entre os professores. Todavia, não é dessa forma que ocorre no PP. Conforme depoimentos dos/as professores/as, “não há reunião específica para tratar dos assuntos da

[42] Os distúrbios de aprendizagens estão relacionadas ao déficit de atenção, dislexia, hiperatividade, disgrafia e discalculia. O distúrbio de aprendizagem não é o mesmo que dificuldade de aprendizagem. Por isso, é necessário fazer uma avaliação clínica.

EJA" (Inf.4). "Eu penso neles na hora de elaborar o meu planejamento, *sozinha*" (Inf. 5 - grifo nosso).

> Aqui não existe um planejamento unificado. Poderia tá existindo um dia pra que os professores da EJA sentassem pra pensar essa unidade de planejamento. Mas, infelizmente isso não acontece. Agora, nesse momento, depois de tantos anos que estou nessa escola, pela primeira vez a gente tem um coordenador. A gente tá fazendo na AC [...] Tá conseguindo fazer um planejamento unitário. Mas a EJA é cada um trabalhando a sua disciplina. A gente só vai ver isso nos conselhos de classe, que vai se discutir os problemas. (Inf. 3).

As informações colhidas evidenciam que o planejamento não é feito pensando os Tempos Formativos. O currículo escolhido parte de uma visão fragmentada das disciplinas. Quando o professor informa fazer o planejamento sozinho, deixa claro que os docentes não se reúnem para construir os Temas Geradores que a proposta orienta.

Há uma relação muito próxima da formação acadêmica universitária com o currículo selecionado para a prática pedagógica do professor. Segundo o estudo de Pinheiro (2008):

> No saber curricular os educadores selecionam e organizam saberes produzidos pelas ciências, transformando-os num corpus que será ensinado nos programas escolares [...] Um elemento de forte conotação relaciona-se ao saber experiencial enquanto manifestação da experiência e do hábito que estão intimamente relacionados. (PINHEIRO, 2008, pp. 4-5).

Mesmo com tantos desafios os professores planejam e executam suas práticas independente dos obstáculos. Durante uma observação em uma aula de Língua Portuguesa, na Turma A, do Eixo VI, no turno noturno, a professora planejou levar os alunos à sala de leitura. Contudo, a iluminação não estava apropriada (lâmpadas queimadas), forçando-a a ficar na sala de aula. Cabe ressaltar que teve o cuidado de trazer os livros de poemas para a sala. Questionada na entrevista sobre o ocorrido, a professora afirmou: "era pra ir pra outra sala, mas não deu, mas não deixei de fazer" (Inf. 5).

Além da construção de um currículo partindo dos anseios dos alunos dos Tempos Formativos, os professores também trabalham conceitos das disciplinas que julgam importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, dessa forma, tentando atender às diferentes expectativas de turmas tão diversificadas. Nesse sentido, conduzem a uma prática fundamentada em sua formação acadêmica.

> Trabalhar na EJA, eu tento trazer os conteúdos que eu trabalho no ensino regular. Porém, com uma linguagem diferente, eu tento levar de uma forma

> mais acessível e sem correr muito no conteúdo. Vou mais devagar, mas eu tento também passar aquele conteúdo que é cobrado no vestibular pra tentar contemplar aqueles que queiram fazer o vestibular. (Inf.4).

A prática diversificada se torna mais evidente nas observações ocorridas. Durante uma aula de história, a professora havia solicitado dos alunos que trouxessem objetos antigos da família. No início da aula alguns alunos apresentaram os seguintes objetos: ferro a brasa; moedas antigas (datadas de 1927, 1938, 1939, 1944, 1950, 1954); um livro Programa de Admissão (Programa de Admissão. Companhia Editoria Nacional; São Paulo; 1971); um título eleitoral de 1982 (totalmente diferente do que existe hoje); um rádio digital da década de 1990.

A prática pedagógica com uma relação intrínseca do espaço não exclusivamente local, possibilita aos educadores demonstrar outras realidades. Oliveira e Dantas (2018), em um dos trabalhos selecionados da Revista Práxis Educacional que aborda o uso das novas tecnologias ao conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, afirmam que: "na experiência mediada os indivíduos podem ter experiências similares sem compartilhar os mesmos contextos de vida, pois a capacidade de experimentar se desligou da atividade de encontrar, e os indivíduos têm acesso a um "conhecimento não local". (OLIVEIRA; DANTAS, 2018 p. 2)

Nessa aula contextualizada, usando-a como recurso metodológico o slide para abordar o conceito de história, foi possível notar que os alunos ficaram atentos durante a explicação, assim como foram instigados a opinar e participar da aula. Ao abordar o conceito de cultura, a professora relatou uma experiência de ter visitado a Argentina – dizendo não ter se adaptado à comida daquele país, suscitando ainda mais a curiosidade dos alunos, que passaram a fazer diferentes perguntas à professora. Uma aluna a questionou se existiam homossexuais na China e como eram tratados. A professora esclareceu sobre o preconceito, de modo geral, assumindo que carecia de mais informações sobre como a homossexualidade é tratada na China. Também expressou sua opinião sobre os diferentes tipos de preconceitos que os indivíduos são submetidos, por suas escolhas e condição de cor, credo, opção sexual, etc. Um dos senhores (aluno) opinou sobre uma cena divulgada nas mídias sociais, em que um homem negro, em um estabelecimento bancário, fora algemado pela polícia apenas por questionar sobre seu dinheiro, que, supostamente, havia sumido da sua conta. A professora ouviu com atenção, chamando a atenção para a necessidade de uma maior conscientização da sociedade no respeito as diferenças.

O relato anterior retrata a elasticidade que a prática do professor pode assumir nos distintos ambientes em um mesmo colégio. A dinâmica numa sala de aula pode interferir na prática pedagógica do professor, pois o mesmo conteúdo pode apresentar resultados completamente diferenciados em séries similares. Incluir elementos tecnológicos ao contexto da sala de aula sem perder a espontaneidade das contribuições dos alunos é uma prática que requer sensibilidade na escuta. De acordo com Freire (1996, p. 136), "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". Segundo Oliveira e Dantas (2018):

> (...) para os docentes que atuam na EJA, que contribua para uma (re)significação dos conhecimentos e saberes, uma reflexão sobre a prática, antenada com as formas de comunicação da modernidade, sem menosprezar a construção de formas outras de subjetividades (OLIVEIRA E DANTAS, 2018, p. 13).

Durante o período de observação, foi possível compreender o que Santos (2014, p.49) afirma: "que a aula é um acontecimento, o lugar de perguntas, lugar de construção partilhada de saberes, lugar de imprevisibilidade".

Como as práticas do Tempo Formativo são individualizadas pelos professores, se evidencia que, no colégio, há uma dinâmica metodológica diversificada na avaliação:

> Da mesma forma que o ensino regular. É o mesmo ao final da unidade, ela é feita a toda a rede, tanto para o EJA como para o ensino regular. Porém o que eu faço eu trabalho de uma forma diferenciada por uma questão minha, não por determinação do conjunto é uma decisão minha. Eu gosto de trabalhar em atividades mais lúdicas, mais dinâmicas. A questão da produção de vídeo em atividades mais lúdicas, mais dinâmica, a questão da produção de vídeo que eu gosto de trabalhar nas turmas da EJA. Mas é uma coisa minha, da disciplina. Mas não tem uma reunião pra definir como vai ser a avaliação da EJA ou traçar um forma de avaliação EJA. (Inf. 4).

> Geralmente eu valorizo muito o que eles produzem em sala de aula. O caderno eu procuro trabalhar com pesquisas na internet, trabalho com produção textual, as escutas deles a participação na sala de aula. Eu gosto de dar voz aos sujeitos. Eu vejo como é que eles se posicionam em determinados conteúdos. Às vezes eu peço as memórias durantes as aulas. Eles registram. Elas me ajudam a avaliar como está acompanhando, como é que ele está aprendendo. Então, geralmente eu faço a seleção do caderno das pesquisas das memórias e faço a avalição básica tradicional, justamente pra poder não deixar soltos durante o processo avaliativo. Eu valorizo muito o caderno deles e gosto muito do diário de bordo. O diário é onde registram as

> memórias das aulas e também faz as histórias de vida deles. Isso também é um instrumento avaliativo (Inf. 3).

> Eu não me preocupo com visto, com nota, com essas coisas. Vamos relembrar (...) Eu quero que eles internalizem o conhecimento que eu estou passando, porque se eu passar uma atividade sem tá do lado e o aluno copiar do colega e tal, pra mim não funciona. Eu trabalho com eles, aí depois eu peço uma atividade pra ver se entendeu. Quando eles estão fazendo eu estou revisando, cobrando repetindo (...) Dou visto no caderno, Ruth é um vício pra mim, pros alunos. É uma paranoia – Deus me livre – conto os vistos no final da unidade sim. Agora, gosto muito de trabalhar texto, interpretação de texto e produção de texto. Porque eu ainda acho que eu explico melhor, pra ele entender melhor quando ele vai na prática. (Inf.5).

De acordo com a professora, os alunos que permanecem na escola buscam diferentes interesses. “Tem gente ali que está no mercado de trabalho, que quer melhorar enquanto profissional. Tem gente quer crescer na sua profissão – pode ser manicure, caminhoneiros – não importa” (Inf.5). No estudo de Oliveira (2018) sobre as permanências dos alunos da EJA, afirma que a “escola tem forte implicação com os projetos de vida, com a aprendizagem, mas também com as perspectivas de cada aluno e do coletivo em relação à escola” (OLIVEIRA, 2018, p.115). A relação com a idade também interfere nos diferentes projetos, uma vez que “para os jovens significa a oportunidade de ter uma profissão, ter um futuro melhor; já para os adultos, por meio da escola, é possível falar melhor, saber se comunicar, ser respeitados em seus direitos, ter uma vida melhor” (OLIVEIRA, 2018, p. 126).

Em tese, a Prática educativa usada pelo colégio está focada nas diferentes disciplinas. Mesmo as áreas de conhecimento dialogando nas ACs, não foi possível perceber que havia temas em comum – pelo menos no início das observações. Essa análise pode variar porque a escola é muito dinâmica. Não existe um modelo pronto e totalmente definido. Percebe-se que toda comunidade escolar se envolve na execução de projetos e que por esses motivo não há distinção entre as séries do ensino fundamental, ensino médio e do ensino regular ou EJA. Todas as turmas estão diretamente envolvidas nos diferentes projetos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos possui características únicas em relação à educação básica do ensino regular. Os sujeitos complexos – que na escola buscam a oportunidade de recomeçar e concluir seus estudos – exigem do professor um olhar diferenciado, que entenda as suas necessidades e, ao mesmo tempo, possam colocar em prática propostas que visam uma melhor educação para esses jovens e adultos.

Dentro do contexto geral da história da EJA, em que a luta pelo espaço de direito tem sido constantemente disputada em âmbito político e das legislações do nosso país e nos impele a não desistir, pois ainda estamos marcados por uma:

> [...] política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) — tem desvirtuado o real papel da EJA. A produção do conhecimento deve ser avaliada no processo, valorizando a aprendizagem significativa construída no coletivo, dando sentido ao que foi produzido na escola. (BRASIL, 2019, p. 40).

Com base nas provocações que este estudo levanta, na análise de como se exerce a prática educativa dos/as docentes entrevistados no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeiras, fora delineado um campo de ações específicas para responder a esse principal questionamento. Dessa forma, foi necessário elaborar uma trajetória que permitiu entender a Política da EJA no Estado da Bahia na atualidade, por meio das análises dos documentos elaborados para tal feito. Nesse sentido, percebe-se também que, no material que a Política da EJA disponibilizou para as escolas do estado da Bahia, traz em seu arcabouço teórico e metodológico propostas que se amparam nas ideias de Freire, Arroyo, Piaget, Vygotsky, dentre outros teóricos da EJA, além de compartilhar das diretrizes defendidas pelas Confinteas. Os elementos teóricos e metodológicos que justificam a Educação de Jovens e Adultos e Tempo Juvenil, não são dominados pelos professores do Colégio Padre Palmeira, em que pese serem às vezes utilizados, ainda que sem o conhecimento pleno.

Além disso, foi necessário reconhecer os conceitos específicos da Educação de Jovens e Adultos que o próprio estudo apresenta. Os fundamentos teóricos que esse estudo exibe, permite entender alguns elementos da EJA em relação aos sujeitos, currículo, avaliação e prática pedagógica, buscando uma conexão desses princípios conceituais e teóricos da prática educativa do Colégio Padre Palmeira. Contudo, nota-se que, de maneira geral, os professores

não dominam e, até mesmo, desconhecem alguns elementos básicos e específicos da Política da EJA, que a Secretaria do Estado da Bahia construiu e passou a adotar, a partir de 2009.

Ao Analisar as diretrizes curriculares, em consonância com as ideias de Freire, no que se refere à escolha do currículo, a proposta determina a divisão por temas geradores. Entretanto, não é executada em nenhum momento nas salas de aulas. Percebe-se uma ressignificação da prática curricular, sendo construída no cotidiano das turmas dos Tempos Formativos da EJA, em que se preconiza a escuta prévia dos sujeitos de EJA e a escolha autônoma dos professores em relação a conteúdo específico de cada disciplina, segundo sua formação acadêmica. Porém, nas Turmas do Tempo Juvenil, a ressignificação curricular executada pelos professores se espelha aos mesmos conteúdos utilizados para as turmas regulares.

Verificou-se que, nos projetos desenvolvidos no colégio, foi utilizado um tema comum, que fora aplicado por todos os professores e em todas as turmas. Nos projetos estruturantes, de 2019, desenvolvidos pela Secretaria de Educação da Bahia (EPA, TAL, FACE, JERP e outros), além do projeto da Feira do Nordeste, desenvolvido pela própria escola, a participação dos alunos da EJA do Tempo Formativo III, Eixos VI e VII, foram expressivas e emocionante (através de dramatizações, figurinos, apresentações orais, danças, comidas típicas, composições próprias), revelando o comprometimento dos alunos e professores em garantir um ensino de qualidade para os alunos da EJA.

Em relação à avaliação da EJA, as ideias vinculadas estabelecem critérios avaliativos baseados nas produções dos alunos. Partindo do prévio conhecimento desses critérios, os professores do Colégio Padre Palmeira – mesmo sem conhecimento da política da EJA – o fazem, mas não de maneira específica ou regular. Nas informações colhidas, os professores indicam que usam diferentes meios para avaliar os alunos, desde produção de texto, pesquisas, confecções de trabalhos em sala, diário de bordo, avaliações subjetivas e objetivas. Ao término do ano letivo, especificamente no conselho de classe final, elaboram o parecer de acordo com o desenvolvimento dos alunos nas áreas atendidas por cada Eixo Formativo.

A formação docente específica para a EJA se mostra imprescindível no contexto educacional da Bahia, uma vez que este Estado tem em seu projeto de educação uma política elaborada e construída especificamente para a EJA. Com base nos relatos dos professores colaboradores desse estudo, a formação se mostra deficiente ou quase inexistente – seja nas universidades ou quando é promovida pelo Estado. Em seus relatos, quando se referem à formação para trabalhar nas turmas dos Tempos Formativos, revelam que essa formação

ocorreu na própria escola, por meio de colegas que trabalham com as turmas da EJA. Apenas três professores tiveram algum contato com uma formação específica dentro da universidade ou pela rede Estadual e Municipal de educação. Contudo, a apropriação dos conceitos que estão presentes na política da EJA, não fora necessariamente percebidos pelos partícipes. Têm-se que levar em conta que tal julgamento não é justificado de maneira correta, quando avaliamos uma prática voltada aos princípios de uma educação formal e regular, sem considerar a realidade vivenciada pelos professores, no dia a dia da sala de aula.

Em relação à formação para atuar no Tempo Juvenil, todos que trabalharam nas turmas etapas 3 e 4, nos anos anteriores, revelaram que não tiveram nenhuma formação. Tal fato corrobora com minha experiência enquanto gestora, uma vez que, na unidade escolar onde atuo, ainda se trabalha com turmas dos TJ, não havendo formação para trabalhar com tal modalidade. Aliados aos problemas (desafios) que o Colégio Padre Palmeira vivencia, percebe-se que essa falta de preparação seja um dos fatores do insucesso apresentado nos relatos de todos sobre o Tempo Juvenil.

A prática educativa no Colégio Padre Palmeira mostrou-se complexa, pois os professores dessa unidade escolar vivenciam desafios cotidianos, alguns deles singulares. Quanto aos desafios físicos, dois bem específicos do Padre Palmeira merecem destaque: o som e o calor.

É imperativo projetarmo-nos a um ambiente escolar onde o som reverberando nas paredes é constante e desnorteador. Uma turma do Tempo Juvenil, no turno vespertino em ambiente de ruído constante, os jovens – mesmo que não tenham problemas como dificuldade de atenção – se sentem transtornados. O calor é outro desafio a ser considerado – relatado pelos professores e notado nas observações feitas durante a pesquisa em campo. Professores e alunos num ambiente de intenso calor sofrem a ponto de passarem mal. A inquietação e a agitação tomam conta de todos. Manter o aluno em sala para qualquer metodologia se mostra impossível. Os professores se alternam de uma sala para outra, nelas vivenciando uma prática que limita a criatividade, assim como alternativas de metodologias inovadoras, provocando além de adoecimento, uma resignação perturbadora.

Outro aspecto observado e corroborado nas entrevistas é a presença de alunos com necessidades especiais dentro das turmas da EJA. Segundo os/as professores/as, não há assistência que os capacite a lidar com estes alunos. Os professores do Padre Palmeira desconhecem as políticas para o atendimento de alunos especiais da Bahia, inclusive que existe outra unidade escolar da rede estadual na sede do município, com atendimento em

turno oposto para esses alunos. Em uma prática homogeneizadora, não é possível alcançar todo o potencial dos alunos com necessidades especiais.

Em relação aos índices de evasão que alguns professores apontam, principalmente após o recesso junino, não aparece um motivo específico para esse esvaziamento. Somente em uma pesquisa onde os colaboradores fossem aos alunos para verificar tais motivos e tentar entender esse desafio: se o aluno conseguiu um trabalho, fez uma viagem mais longa, ou teve outros problemas, etc. Ao serem questionados sobre o assunto, nem todos os professores perceberam a evasão devido às ausências cotidianas – o que é bem diferente da desistência por completo da escola.

As informações obtidas dos relatos dos professores quanto à sua prática pedagógica e mesmo nas observações em sala, evidenciam uma ação voltada muito mais para as séries regulares, ao invés da que deveria ser de acordo com a política da EJA. Contudo, esse panorama é relativo e depende muito do professor, levando-nos à conclusão de que a praxes exercida no colégio é individualizada. Cada professor, em seu dia a dia, planeja o que na sua formação inicial foi preparado para fazer.

No colégio Padre Palmeira, a Educação de Jovens e Adultos mostra uma vivência cotidiana em que se exige uma reinterpretação curricular, metodológica e avaliativa que, as vezes, diverge da política de EJA oficial do Estado da Bahia. É marcada, ainda, por buscar alternativas criativas para solucionar desafios, ora da estrutura física do Colégio, ora da formação ainda insuficientes, para compreender as diversidades da modalidade da EJA. Por isso, é fundamental, o compromisso do Estado em garantir uma educação de qualidade com espaço físico apropriado e assegurar a formação periódica dos professores.

De qualquer forma, segundo a minha concepção, essas características não provocam o sucesso ou fracasso na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, em relação ao Tempo Juvenil, há muito mais a ser considerado, como: professores sem formação específica, problemas estruturais do colégio e alunos que necessitam de uma rede de assistência social paralelamente à formação educacional. Provavelmente, esses tenham sido o grande problema para as turmas do Tempo Juvenil no Colégio Padre Palmeira, uma vez que a destreza educadora ali estabelecida se mostrou totalmente similar àquela utilizada no ensino regular, demonstrando que, além de não obter o sucesso esperado – conforme retrato apresentado pelos professores –, foi a pior experiência que o colégio teve.

Assegurar a Educação de qualidade ao Jovens e Adultos é um dever do Estado, não apenas elaborando uma Política que permita a continuidade dos estudos, como também o

êxito desse. Contudo, apenas teorizando e não colocando em prática o que se propõe, não se garante uma educação de qualidade. Em uma das entrevistas concedidas para este estudo, ao final, o/a professor/a revela que existe uma reflexão latente no trabalho exercido em sala de aula: “você me cutucou, me motivou a estudar sobre EJA, mas o que acontece é que o caminho não é fácil” (Inf. 10). Em outro momento, quando já havia sido concluída a entrevista, um/a outro/a professor/a me agradeceu pelo simples fato de estar ouvindo-o/a. Penso, realmente, que a prática dos professores da EJA precisa ter amparo constante. Eles necessitam de orientações e assistência, de acordo com a realidade das escolas.

No parâmetro que hoje vive a política educacional, lutar por uma educação que garanta aos alunos da EJA a dignidade e o respeito de suas individualidades é imprescindível para oferecer condições físicas e materiais aos professores para tornarem possível esse atendimento individualizado. Fazem-se necessárias mais pesquisas que busquem entender a complexidade que os/as professores/as vivenciam na educação formal, em uma prática que conecta o ensino regular e o ensino da EJA. Este estudo mostrou que a relação da educação do ensino regular com a EJA é praticamente a mesma, salvo poucas diferenças. Contudo, também demonstrou ser complexo fazer uma análise sobre um único ponto de vista ou uma única escola – mesmo que levando-se em conta que muitas unidades escolares possam apresentar essas mesmas características. Entretanto, no Colégio *lócus* desse estudo, essas características se mostraram muito específicas.

# REFERÊNCIAS


ABBAGNANO, Niola. **Dicionário de Filosofia**. Alfredo Bosi e Maurice Cunio (trad.). 2ª ed. São Paulo; Mestre Jou. 2007.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. **Sujeitos não-alfabetizados**: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio (Org.) Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação qualitativa em educação.** Coimbra Universty Press, 2013, p. 301-355.

ANDRÉ, M.E. D.A.de, **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ARROYO, Miguel. G. **Educação de jovens-adultos:** uma campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio;
GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2004.

ARROYO, Miguel. G. **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1article/arroyo.pdf> Acesso em: 10 jun. 2018.

ARROYO, Miguel. G. **Balanço da EJA:** o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? Revista de Educação de Jovens e Adultos, V. I; 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf Acesso em 2 de Nov. 2017.

ARROYO, Miguel. G**. Experiências de inovação educativa:** o currículo na prática da escola. Moreira, Antônio Flavio Barbosa(Org.) Currículo e prática /– 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: Formação do trabalho pedagógico.

ARROYO, Miguel. G**. Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARRUDA, Marcos. **Rede, educação e economia solidária**: novas formas de pensar a educação de jovens e adultos. In: KRUPPA, Sônia Maria Portella. Economia Solidária e Educação de Jovens e adultos. Brasília: Inep, 2005.

BAHIA. **Anuário Estatístico da Educação.** Secretaria da Educação. Salvador: SEC, 2017 v.11. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/anuarioestatistico. Acesso em 22 de mar. 2019.

BAHIA. EJA: **Educação de Jovens e Adultos aprendizagem ao longo da vida**. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Educação Básica; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Salvador, 2008.

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual**: Educação de Jovens e adultos aprendizagem ao longo da vida 2009. Disponível em www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 04 de set. 2018

BAHIA. **Decreto nº 14.532 de 06de junho de 2013**. Diário Oficial da Bahia data da publicação 07/06/2013. Salvador Bahia. Disponível em: http://dovirtual.ba.gov.br. Acesso em 17de jan. 2019.

BAHIA. **LEI Nº 8.261. ESTATUTO DO MAGISTÉRIO.** GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. SALVADOR. 2002.

BAHIA. Diário Oficial. ***Portaria 3618/2017***. Reordenamento do ensino para o ano de 2018. *Publicada* no *D.O.E.* de *12/05/2017*. Acesso em 24 de mar. 2019

BAHIA. Diário Oficial**. Portaria Nº 8.110/2010**. Da Organização da Matrícula disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/SGE/arquivos/portaria_de_matricula. Acesso em: 09 de mar. 2019

BAHIA. Diário Oficial. **Portaria Nº 10683/2014**. Da Organização da Matrícula disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/SGE/arquivos/portaria_de_matricula. Acesso em: 09 mar. 2019

BAHIA. Diário Oficial. **Portaria Nº 9229/2018**. Manual de Matrícula 2019. Disponível em:http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/portaria_matricula_2019_n%C2%BA%209229.2018.pdf. Acesso em 14 de jul.2019.

BAHIA. **Manual de Programação Escola**. Disponível em:escolas.educacao.ba.gov.br/.../manual_de_regras_da_programacao_escolar_2018.pdf.

BAHIA. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil Ensino Fundamental para Estudantes de 15 a 17 anos:** versão preliminar. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Ensino e Suas Modalidades; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Salvador, 2013. Disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/tempo-juvenil. Acesso em 01 de fev. 2019.

BAHIA. **Sala de recurso multifuncionais: o AEE em ação.** Secretaria da Educação do Estado da Bahia; Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica; Diretoria de Ensino e Suas Modalidades; Coordenação de Educação Especial. Salvador 2017. Disponível em: escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/. Acesso em 03 de mai. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Edição 70. LTD. Lisboa/Portugal. 1977.

BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: **atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. (p.141-171)

BALL, Stephen J. **Performatividade e fabricações na economia educacional:** rumo a uma sociedade performativa. Educação e Realidade, v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez; 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, LDA. Porto Portugal. 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de Jovens e adultos**: antes e agora. In: MACHADO Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, **de 8 de maio de 2001a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. Seção 1. p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, março 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA**) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASILEIRO, Adelaide. **A reconfiguração do currículo da EJA e educação popular**. In: MACHADO Maria Margarida (Org.), Formação de educadores jovens e adultos. Brasília: Secad/ MEC, UNESCO, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencine. Fundação editora da UNESP.1999.

CANDAU, Vera Maria**. Reformas educacionais hoje na América Latina. o currículo na prática da escola.** Moreira, Antônio Flavio Barbosa(Org.) Currículo e prática /– 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1999. Coleção Magistério: Formação do trabalho pedagógico.

CARRANO, Paulo. **Educação de jovens e adultos e juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Machado Maria Margarida (Org.), Formação de educadores jovens e adultos. Brasília: Secad/ MEC, UNESCO, 2008.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira; SOARES, Cecilia Conceição Moreira **Organização curricular e tempo formativo na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e metodológicos**. In. ALFAeEJA Encontro Internacional de Alfabetização em Educação de Jovens e Adultos 5. Salvador. Anais do evento. Salvador 2018a, p 21-27.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira; SOARES, Cecilia Conceição Moreira. **A prática formativa do ensino de jovens e adultos: proposta de organização curricular. In.** Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) 24 - Reunião Científica da Regional Nordeste da ANPEd, realizado na Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. Anais do Evento. Paraíba, 2018b.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira; SOARES, Cecilia Conceição Moreira. **Tempo Juvenil:** os desafios da prática educativa e do currículo. Seminário Gepráxis: Seminário Nacional 7, Seminário Internacional 3, Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais. Vitória da Conquista. Anais do Evento. Vitória da Conquista, v.7, nº 7, p. 7038-7050, maio, 2019.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira; SOARES, Cecilia Conceição Moreira. **A Educação de Jovens e Adultos –EJA no contexto da educação básica**: a relação entre pedagogia e história. Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 2, p. 42-56, jul./dez. 2018c.

DAYRELL Juarez Tarcísio. **A escola "faz" as juventudes**? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 de jan. 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a Educação de Jovens e adultos**: Reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L. **Juventude Práticas Culturais e identidade negra**. Palmares em Ação. Brasília. DF, n. 2, p.18-23, 2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7ª ed. Editora Cortez, 2012.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. Oliveira, Inês Barbosa; Paiva, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro. DP&A,2004.

FAZZI, José Luiz. **Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos**. Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG. Biblioteca Digital. Teses, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do Século XXI; o dicionário da língua portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3ª ed. totalmente revisada e ampliada. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed. 2009.

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

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis. RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.65ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**,17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa.36ª ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Editora Unesp 2ª edição revista, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências**. Gadotti, Moacir; Romão, José E. (Org.). Educação de Jovens e Adultos :teoria, prática e proposta.7ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.2005.

GADOTTI, Moaci. **A voz do biógrafo brasileiro**: a prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moaci (Org.). Paulo Freire uma bibliografia. Editora Cortez, São Paulo,1996. Disponível em: http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabibliografia.pdf. Acesso em 25 de ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. 2016. Acesso em 09 de set.2018

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf. Acesso em: 02 de out. 2018.

GARCIA, Maria Manuella. Alves. **Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores.** *Educ. rev.* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.131-158.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. Minayo, Maria Cecilia de Souza (org); Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu In: Petrópolis: Vozes, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Juventude, lazer e vulnerabilidade social**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HADDAD, Sérgio**. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Coordenação Sergio Haddad. São Paulo. Global.2007

IRELAND, Timothy. **Precisamos desenvolver métodos que tratem educandos como adultos e fortaleçam sua auto-estima**. Jornal Edição 48 Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal. 2010.

IRELAND, Timothy Denis. **Revisitando a CONFINTEA**: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

IRELAND Timothy, Denis. **Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva**. A Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA org. Timothy, Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia. 2014. Brasília: Unesco ,MEC 2012 disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540 acesso dia 17 de fev. 2019.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente**. In:ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2011.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios Para uma Leitura crítica**. Moreira, Antônio Flavio Barbosa(Org.) Currículo e prática /– 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: Formação do trabalho pedagógico.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. Org. José Rubens Lima Jardilino; Regina Magna Bonifácio Araújo.1ª Ed.São Paulo: Cortez 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. DANTAS, Tânia Regina. **A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas.** 2015 - revistas.uneb.br.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Política de juventude e Educação de Jovens e Adultos**: tecendo diálogo a partir dos sujeitos In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITÃO, Luciana Santos**. Banco Mundial na Bahia:** o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação e contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Salvador BA, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Publica a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loiola. 15ª edição, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2017.

MACEDO, NUBIA SUELI SILVA. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos** ' 31/08/2017 139 Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

MELO, Soraya Rocha; BARRETO, Denise Aparecida Brito. **A formação do professor para atuação na educação de Jovens e Adultos (EJA)**. In. Crusoé, Nilma Margarida. Moreira, Núbia Regina. Souza, Ester Maria de Figueiredo. Pinar, Maria Cristina Dantas. Barreto,

Denise Aparecida Brito. Carmo, Edinaldo Medeiros. Org. Pesquisas em currículo, ensino e formação docente. UESB, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** Minayo, Maria Cecilia de Souza (org); Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu In: Petrópolis: Vozes, 2016.

MIRON, Keren Talita Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6545/6370. Acesso em: 20 jul. 2019.

MOREIRA Josinélia dos Santos; MOTA, Kátia Maria Santos. **Memorial de Formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA**). Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Grupo de Pesquisa Cultura, Currículo e Políticas na Educação de Jovens e Adultos - CULT-EJA**. Pg. 127-143,** v.5,n.1**, 2017.**

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. **A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação**. Revista Teoria e Prática da Educação, v.15,n.1,p.113-121, jan/abr.2012.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

NOGUEIRA Vera Lúcia. **Educação de jovens e adultos e gênero**: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio: Aprendendo com a diferença- estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1 edição, 1 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, ISAURA FRANCISCO DE. **Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campos I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB, 2018.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tania Regina. **Formação docente, práxis pedagógica no contexto midiático da EJA**. Revista Práxis Educacional. Dossiê Temático: Educação de Jovens e Adultos: Formação e práticas pedagógicas em diferentes contextos. V. 14,n.29 jul/set,2018.

OLIVEIRA, Kalyanne Pereira. NEVES, Silvano Conceição. A formação docente inicial e o lugar da EJA nos cursos de licenciatura dos *campi* VI e XII da Universidade do Estado da Bahia. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2016.

OLIVEIRA, Kalyanne Pereira. NEVES, Silvano Conceição; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **O lugar da eja no currículo dos cursos de licenciatura dos campi VI e XII da UNEB**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2634-2648, 2017.

PALMEIRA, Colégio Estadual Padre Luiz Soares. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória da Conquista- BA. 2018.

PAIVA, Jane**. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças.** Oliveira, Inês Barbosa; Paiva, Jane (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira**. Educação popular e educação de adultos**.4.ed. São Paulo: Loyola,1987.

PEREIRA, Talita Vidal**. Curriculo como teia de significados.** Revista Teias. v.3 n.127, p.161-176; jan/abr 2012.

PINHEIRO, Magna Simone de Souza; CARMO, Edinaldo Medeiros. **Jovens e adultos como objeto da política de educação do estado da Bahia**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2634-2648, 2017.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: saberes na proposição curricular**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFRN. 31ª Reunião Anual da Anped. Disponível em http://www.anped.org.br/biblioteca. 2008.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**, Sabedoria e ilusões da Filosofia. Problemas da Psicologia Genética – tradução de Natanael Caixeiro. Zilda Dacier, Célia de Pierro – 2ª ed. - São Paulo, Os Pensadores: Abril Cultural. 1983.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** São Paulo: Cortex, 2016.

PINHEIRO, Magna Simone de Souza; CARMO, Edinaldo Medeiros**. Jovens e adultos como objeto da política de educação do estado da Bahia.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2634-2648, 2017.

PIRES, Rosane de Almeida. **Educação de Jovens e Adultos**. In: BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnicos-Raciais. Brasília: Secad, 2006.

RIBEIRO, Vera M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Roso. 3ª edição. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SANTOS, ADRIANA CAVALCANTI DOS. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o movimentum de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa**' 18/11/2014. 279 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFAL .

SAVIANI, Dermeval. **Escola e** Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007ª.

SILVA, Cristiane Alves da; OLIVEIRA, Diene da Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. Currículo: a teia dos arranjos sociais na educação de jovens e adultos. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, N° 3, p. 197-222, Set/Dez 2017. Acesso, 27 dez. 2019.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais.** DP&A editora. Rio de Janeiro. 2002.

SOARES, Leôncio. **Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos Enredado na Condição docente**: narrativas de Professores e professoras. Pró-posições – vol.14,N.1 (40) – jan/abr. 2003.

UNIVERSIDADE, ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB. 2019, página inicial. Disponível em: http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/cursos/. Acesso em 06 de jan. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. **Pesquisa qualitativa em Educação**: origens e desenvolvimento. Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Org.) 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*

*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"Os tempos formativos como proposta de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos"**. Neste estudo pretendemos analisar como a nova proposta da EJA a partir do Tempos Formativos é realizada na prática educativa e no currículo na unidade escolar.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de compreender o processo de implantação dessa proposta curricular no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, seus impactos e desafios de efetivação para a Educação de Jovens e Adultos neste contexto.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): utilizaremos como coleta de dados: a análise de documentos oficiais; o diário de campo a partir das observações no contexto de elaboração das atividades diárias propostas para a EJA – o cotidiano e ambiente de trabalho dos professores. Também será utilizada a entrevista semiestruturada dos professores da unidade escolar.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo as atividades propostas na investigação poderão gerar certo desconforto nos participantes, como as entrevistas, (mediante consentimento), e proposição de escrita e leitura. Caso seja percebido constrangimento e/ou rejeição por parte do participante, este terá seus direitos garantidos quanto a não participação nas etapas subsequentes. Como forma de resguardar os sujeitos e dada a irrelevância para os objetivos desta pesquisa, este estudo não divulgará nomes de pessoas, serão utilizados pseudônimos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são ampliar os estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*

*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

*Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.*

*Jequié, ____ de _____ de 20__ .*

_____

*Assinatura do(a) participante*

*Impressão digital (se for o caso)*

_____

*Assinatura do(a) pesquisador(a)*

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS*

*ENDEREÇO: RUA B, Nº 38 URBIS IV ZABELÊ*

*FONE(77) 98832-1954 / E-MAIL: ruthchagascapela@gmail.com*

*CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA*

*RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB*

*JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190*

*FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL:* cepuesb.jq@gmail.com

# APÊNDICE B

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGed

**“Temos formativos como proposta de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – **SUJEITO PROFESSOR**

| Blocos temáticos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso |
|---|---|---|---|
| História de vida (conhecendo os sujeitos da pesquisa e sua formação) | Conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa | *Qual seu nome e idade?<br>*Já trabalhou em alguma outra profissão além de educadora?<br>*Quando entrou nessa unidade escolar?<br>*Carga horária de Trabalho? | Como você avalia ser um professor de uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos? |
| Formação docente | Compreender os caminhos da formação docente no processo de implantação e operacionalização dos tempos formativos | *Em ano aconteceu sua formação?<br>*Em qual instituição se deu sua formação como professor?<br>*Teve durante sua graduação alguma informação sobre as turmas da EJA ou Tempo Juvenil e seus sujeitos? | *Você já fez algum curso de preparação promovida pelo Estado da Bahia ou outra instituição para trabalhar com as turmas da EJA? |
| Discutindo conceitos | Analisar o conhecimento dos professores em relação aos princípios e diretrizes da política da EJA | *Você conhece como originou a política da Secretaria de Educação do Estado da Bahia- SEC-BA de 2009 e do Tempo Juvenil em 2013?<br>*Como você entende como a proposta trabalha o currículo e a avalição da EJA? | *Quais conteúdos teóricos deveriam ser trabalhados em atividades de formação continuada destinadas a preparar o professor para desenvolver a proposta? |
| Prática educativa/ Currículo/ Avaliação | Obter dados sobre a prática educativa exercida pelo professor e como se processa o currículo e a avalição da EJA dentro do colégio | *Como é feita a escolha dos conteúdos para serem trabalhados na EJA?<br>*Quais desafios vivenciados no colégio que dificulta o trabalho nas turmas da EJA e do Tempo Juvenil?<br>*Como se processa o currículo da EJA no colégio?<br>*Existe algum procedimento curricular diferente para as turmas da EJA em relação as turmas de ensino regular?<br>*Como é feito o procedimento avaliativo das turma da EJA na sua disciplina? | *quais os problemas físicos do colégio que os professores apontam como um problema para a prática da sala de aula? |

# APÊNDICE C

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGed

### "Temos formativos como proposta de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – **sujeito diretor/ou vice**

| Blocos temáticos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso |
|---|---|---|---|
| História de vida (conhecendo os sujeitos da pesquisa e sua formação) | Conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa | *Qual seu nome e idade?<br>*Já trabalhou em alguma outra profissão além de educador?<br>*Quando entrou nessa unidade escolar?<br>*A quanto tempo atua como diretor/ou vice diretor nessa unidade escolar<br>* Qual é sua carga horária? | *Como você avalia ser um gestor de uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos? |
| Formação docente | Compreender os caminhos da formação docente no processo de implantação e operacionalização dos tempos formativos | *Em que ano aconteceu sua formação? Em qual instituição se deu sua formação como professor?<br>*Durante sua graduação teve alguma preparação para trabalhar com as turmas de EJA? | *Você já fez algum curso de preparação promovida pelo Estado da Bahia ou outra instituição para trabalhar com as turmas da EJA? |
| Discutindo conceitos | Analisar o conhecimento dos diretores e vices em relação aos princípios e diretrizes da política da EJA | *Você conhece como originou a política da Secretaria de Educação do Estado da Bahia- SEC-BA de 2009 e do Tempo Juvenil em 2013?<br>*A quanto tempo essa escola trabalha com as turmas da EJA?<br>*Como ocorreu o processo de entrada e divulgação da proposta na escola? Que atividades foram realizadas?<br>*A forma como a proposta foi introduzida permitiu aos gestores e professores conhecer a sua operacionalização? Conhece bem a proposta e os seus fundamentos teóricos? Piaget / Paulo freire / Miguel Arroyo | *Como diretor/ vice diretor, você tem todos os elementos necessários para apoiar as dificuldades de entendimento dos professores? Recebeu algum treinamento?<br>*Você concorda em como a proposta trabalha o currículo e a avalição da EJA? |
| Prática educativa/ Currículo/ Avaliação | Obter dados da gestão sobre a programação dos professores para atuarem nas turmas da EJA se correspondem ao perfil determinado pela proposta. | *Na distribuição da carga horária você dá oportunidade para o professor escolher suas turmas que preferem lecionar?<br>*Todos os professores das turmas de Jovens e Adultos optaram por trabalhar com esses alunos?<br>*Existe um procedimento específico usado pela gestão para a distribuição da carga horária de professores?<br>* O Colégio apresenta algum desafio que são relevantes à uma prática pedagógica apropriada as turmas da EJA ou Tempo Juvenil? | *É comum na substituição de alguma professor receber profissionais que não tem preparo para atuar nas turmas da EJA. |

# APÊNDICE D

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPGed

**“Temos formativos como proposta de organização curricular para a Educação de Jovens e Adultos**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SUJEITO-**COORDENADOR**

| Blocos temáticos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso |
|---|---|---|---|
| História de vida (conhecendo os sujeitos da pesquisa e sua formação) | Conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa | *Qual seu nome e idade?<br>*Já trabalhou em alguma outra profissão além de educador?<br>*Quando entrou nessa unidade escolar?<br>*A quanto tempo como é coordenador e/ou articulador nessa unidade escolar?<br>* Qual é sua carga horária de trabalho? | *Como você avalia ser coordenador e/ou articulador de uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos? |
| Formação docente | Compreender os caminhos da formação docente no processo de implantação e operacionalização dos tempos formativos | *Em ano aconteceu sua formação? *Em qual instituição se deu sua formação como professor?<br>*Teve durante sua graduação alguma informação sobre as turmas da EJA e seus sujeitos? | *Você já fez algum curso de preparação promovida pelo Estado da Bahia ou outra instituição para trabalhar com as turmas da EJA? |
| Discutindo conceitos | Analisar o conhecimento do coordenador ou dos articuladores em relação aos princípios e diretrizes da política da EJA | *Você conhece como originou a política da Secretaria de Educação do Estado da Bahia- SEC-BA de 2009?<br>* A forma como a proposta foi introduzida permitiu aos gestores e professores conhecer a sua operacionalização? Conhece bem a proposta e os seus fundamentos teóricos ? Piaget / Paulo freire / Miguel Arroyo<br>*O que acha do modelo curricular apresentado na proposta? Comparando-o com o anterior, o que mudou? Conteúdos / metodologia / avaliação / a organização do trabalho pedagógico.<br>* | *Como coordenador e/ou articulador, você tem todos os elementos necessários para apoiar as dificuldades de entendimento dos professores? Recebeu algum treinamento?<br>*Você concorda em como a proposta trabalha o currículo e a avalição da EJA? |
| Prática educativa/ Currículo/ Avaliação | Obter dados da coordenação ou da articulação como ocorre o planejamento das atividades desenvolvidas para as turmas da EJA | *Todos os professores das turmas de Jovens e Adultos tem perfil adequado para trabalhar com os alunos da EJA?<br>*Como é feita a escolha dos conteúdos para as turmas da EJA?<br>*Que procedimentos são usados para avaliar essas turmas? | *Existe alguma resistência por parte dos professores em relação aos conteúdos escolhidos? |

**ANEXO**

**ANEXO 1**

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** OS TEMPOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
**Pesquisador:** RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS
**Área Temática:**
**Versão:** 1
**CAAE:** 07839118.7.0000.0055
**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio
**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.239.190
**Apresentação do Projeto:**
A pesquisadora RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS, aluna do Mestrado em Educação, da UESB/Vitória da Conquista, no projeto "OS TEMPOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS", pretende investigar o seguinte: como a política desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a partir de 2009, é praticada em uma escola estadual com turmas da EJA. O lócus desse estudo é o Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira no município de Vitória da Conquista - Bahia.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo a autora os objetivos são:"Objetivo Primário:
Analisar como a nova proposta da EJA a partir do Tempos Formativos é exercida na prática educativa e no currículo efetivada pelos professores em exercício das turmas da EJA do Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira.

Objetivos Secundários:
Refletir o percurso de implantação da proposta curricular da EJA a partir dos Tempos Formativos no Colégio Estadual Luiz Soares Padre Palmeira;2. Analisar a estrutura da proposta curricular Tempo Formativo e diretrizes para a seleção e organização dos conteúdos;3. Avaliar os princípios e diretrizes para a organização dos tempos na EJA a partir dos Tempos Formativos; 4. Compreender os encaminhamentos da formação docente no processo de implantação e operacionalização dos Tempos Formativos;5. Analisar os processos avaliativos recomendados pela proposta;6. Verificar de que forma a proposta curricular da EJA a partir dos Tempos Formativos tem colaborado para minimizar os índices de evasão na unidade escolar."

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**
A pesquisadora coloca muito bem os riscos e benefícios. Estão bem referenciados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**
A pesquisa tem a sua importância tanto educacional quanto social dentro do tema pesquisado - A EJA.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**
Os termos seguem o que se pede no CEP/UESB.

**Recomendações:**
Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**
Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**
Em reunião de 02.04.19, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---|---|---|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1258191.pdf | 12/02/2019 20:55:43 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.pdf | 12/02/2019 17:11:05 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Outros | 9RoteiroEntrevista.pdf | 15/01/2019 17:27:04 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 8TCLE.pdf | 15/01/2019 17:26:31 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Outros | 6AutorizacaoColeta.pdf | 15/01/2019 17:25:59 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Declaração de | 5DeclaracaoOrientador.pdf | 15/01/2019 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
**UF:** BA **Município:** JEQUIE
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pesquisadores | 5DeclaracaoOrientador.pdf | 17:25:25 | OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | 4DeclarcaoComprometimento.pdf | 15/01/2019 17:25:12 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | 3DeclaracaoNaoIniciada.pdf | 15/01/2019 17:25:01 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_digitalizada.pdf | 15/11/2018 15:07:06 | RUTHNELLE DE OLIVEIRA CHAGAS | Aceito |

UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.239.190

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 02 de Abril de 2019

**Assinado por:**
**Douglas Leonardo Gomes Filho**
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
**UF:** BA **Município:** JEQUIE
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com