



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO- PPGED**



JAQUELINE DUARTE CARVALHO

**A HISTÓRIA E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
VITÓRIA DA CONQUISTA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AOS DISCURSOS DOS
DOCENTES**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2026

JAQUELINE DUARTE CARVALHO

A história e as tendências da educação de jovens e adultos em Vitória da Conquista: dos documentos oficiais aos discursos dos docentes

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Denise Aparecida Brito Barreto

Vitória da Conquista

2026
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

C324h

Carvalho, Jaqueline Duarte.

A história e as tendências da educação de jovens e adultos em Vitória da Conquista: dos documentos oficiais aos discursos dos docentes / Jaqueline Duarte Carvalho, 2026.

155 f.

Orientador (a): Dr.^a Denise Aparecida Brito Barreto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 135 - 143

1. Educação de jovens e adultos. 2. Políticas educacionais. 3 Discursos docentes. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD

374.0981

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de 2026, às 9h, por videoconferência utilizando uma plataforma online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa de mestrado intitulado **“A HISTÓRIA E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA: dos documentos oficiais aos discursos dos docentes.”**, apresentada pela mestrandia Jaqueline Duarte Carvalho, 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 Denise Aparecida Brito Barreto (UESB) e contou com a participação dos/as Professores/as Doutores Gilvanice Barbosa da Silva Musial (UFBA) e Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB), na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de 2 (duas) horas e 10 (dez) minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: **O trabalho de defesa de mestrado apresentado publicamente se constitui como uma investigação legítima, relevante e bem fundamentada; apresenta teoria para interpretar o objeto de pesquisa, importância para o campo da Educação de Jovens e Adultos e arcabouço metodológico que requer os requisitos necessários a um estudo de mestrado. A autora demonstra possuir aporte de referências e autonomia. A banca sugere publicação dos artigos em periódicos científicos na área, eventos científicos e divulgação do produto na Secretaria de Educação do Município de Vitória da Conquista e em escolas de Educação de Jovens e Adultos.**

O texto de defesa citado recebeu conceito final: **APPROVADA**

gov.br
Documento assinado digitalmente
DENISE APARECIDA BRITO BARRETO
Data: 01/03/2026 22:43:48-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto
(Orientadora)

gov.br
Documento assinado digitalmente
GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL
Data: 01/03/2026 20:24:57-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Gilvanice Barbosa da Silva Musial
(Examinadora Externa)

gov.br
Documento assinado digitalmente
ADENILSON SOUZA CUNHA JÚNIOR
Data: 01/03/2026 20:38:04-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Adenilson Souza Cunha
Júnior (Examinador Interno)

gov.br
Documento assinado digitalmente
JAQUELINE DUARTE CARVALHO
Data: 01/03/2026 21:38:18-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Jaqueline Duarte Carvalho
(Mestranda)

Dedico, com todo o meu amor, esta Dissertação aos meus pais (*in memoriam*), “Seu” WILSON DIAS DUARTE, que soube da minha decisão de seguir esse caminho, mas partiu antes de ver a realização dessa conquista, e “dona” MARIA MOREIRA CHAVES DUARTE, que me acompanhou em quase todas as etapas da seleção, mas partiu antes que eu pudesse iniciar oficialmente o curso.

E aos meus amados filhos - Caio, Jamile e Daniel, incentivadores de todos os meus projetos. Seu amor e apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

ÀS VOZES QUE ECOARAM E SUSTENTARAM ESTE PERCURSO

No decorrer do curso, entendi que um mestrado não se faz sozinha. É uma caminhada feita no diálogo, com o ressoar de muitas vozes, algumas sussurradas, outras vibrantes, mas todas fundamentais para que eu chegasse até aqui. E sou grata a cada uma delas, por isso, peço licença para agradecer, compartilhando os acontecimentos que marcaram o início desta caminhada rumo ao Mestrado, um sonho antigo, cuidadosamente acalentado em meu coração e que, com a graça de Deus, foi sendo tecido passo a passo, conduzido por Sua mão em cada etapa e no decorrer dele até a escrita desta dissertação.

O processo seletivo foi, para mim, uma verdadeira travessia. Havia começado a escrever o projeto para a inscrição quando, de forma repentina, minha mãe adoeceu gravemente e passou a morar comigo. As constantes idas aos médicos e os cuidados com ela em casa tornaram-se prioridade e, diante das exigências da rotina, acabei desistindo da seleção.

Mas como toda história tem seus anjos, o meu veio em forma de amiga: Ana Cláudia Santana da Mata (CAU). Foi ela quem me incentivou, ou melhor dizendo, me deu aquela sacudida necessária e me fez retomar o projeto há apenas três dias do encerramento das inscrições.

A homologação da minha inscrição foi recebida com imensa alegria, uma primeira conquista. No entanto, as etapas seguintes continuaram desafiadoras. A saúde de minha se agravava a cada dia e estudar parecia impossível diante de tantas noites mal dormidas. Ela não conseguia dormir e, por consequência, eu também não, então aproveitava as madrugadas em claro para me debruçar sobre a bibliografia exigida. Foi assim, aos poucos e entre cuidados, que fui me apropriando das teorias e dos debates propostos pelos autores.

No dia da prova escrita, cheguei após mais de 24 horas sem dormir, exausta, pois ainda trabalhava 40 horas semanais em uma escola do campo. Quando li as questões da prova, uma alegria me invadiu, pois tudo que eu havia estudado estava ali, vivo e pulsante na minha mente. Bastava organizar as ideias e escrever. Mas o cansaço falou mais alto. Adormeci. Sim, cochilei, fui vencida pelo sono ou, como brinco, abduzida. Quando despertei, restavam apenas 45 minutos para finalizar a primeira questão e responder a segunda.

O pânico se instalou. Todo o conhecimento adquirido parecia ter evaporado. Aos poucos, fui respirando fundo, relendo as questões, tentando retomar o fio da memória. Concluí a prova no

tempo que me restava. Ao sair da sala, sentei no estacionamento e chorei. Enquanto as mensagens de carinho e incentivo de amigos e familiares chegavam, tudo o que consegui responder foi: “Perdi”.

Voltei para casa sem forças. Não queria encarar minha mãe, cada dia mais debilitada, que já não conseguia nem orar por mim como fazia em todas as minhas grandes batalhas. Apesar de lúcida, havia se fechado para o mundo ao redor e só se conectava, com certa vivacidade, aos meus filhos e dois deles haviam partido para estudar no exterior naquele mesmo mês, outro fato que me abalou. Eu precisava de colo. Mas não podia me demorar com amigos, pois tinha que revezar os cuidados com minha mãe, até então sob a atenção carinhosa da minha cunhada tão amada, ROSE, mas que tinha seus compromissos no turno seguinte.

Mesmo quando afirmava a todos que havia perdido a chance, minha amiga Cau, incansável, manteve sua fé em mim. Propôs que, se eu passasse, faríamos uma tatuagem juntas. E ali ficou, ao meu lado, junto com o grupo de pesquisa GAIMPEN, que foi fonte de apoio e motivação. Foi, inclusive, durante uma das reuniões do grupo que recebi uma mensagem de um colega perguntando meu nome completo: eu havia sido aprovada na prova escrita. Mais uma etapa vencida. Restava apenas a entrevista.

Estava confiante, mas a vida me surpreenderia novamente. Na véspera da entrevista, o médico que acompanhava minha mãe, então internada, nos chamou, a mim e aos meus irmãos, para nos comunicar que ela apresentava morte encefálica e que sua partida era iminente. Meu mundo desabou. Desisti. Da entrevista. Do Mestrado. Dos meus sonhos. Diante da dor, tudo parecia sem sentido.

Foi então que recebi a visita de dois outros anjos Shirley Franco Lauria (SHYCA) e Adenilson Júnior (JUNINHO), irmãos de alma e caminhada. Chegaram com firmeza e carinho, e não me deixaram desistir. Disseram que, sem minha mãe e com meus filhos distantes, eu precisaria reencontrar um propósito. E assim fui. Fiz a entrevista. E fui aprovada.

Curiosamente, a professora da banca que me pareceu mais rigorosa foi justamente quem me escolheu para orientar. A Prof^ª Dr^ª DENISE APARECIDA BRITO BARRETO. Um nome que guardo com gratidão imensa. Você não apenas me orientou, você me apoiou, incentivou e fez parte da minha conquista. Respeitou o fuso horário da Itália, quando o destino me levou até lá durante o curso, compreendeu meus deslocamentos e caminhou comigo com generosidade e sabedoria. *Você é incomparável!*

Aos colegas do curso que encontrei nesse percurso e aos amigos que conquistei, meu carinho eterno. Em especial, agradeço aos *Cascas de Bala*, JOEL Trancoso, MURILO Nunes, ÉLDR Jefferson e FRANCIELE por todo afeto, parceria, estudos potentes, caronas, comidinhas e cuidado. Vocês foram farol nos meus dias escuros.

Durante todo esse tempo, meus irmãos MURILO e JÚNIOR foram sustentação e apoio, assim como meus sobrinhos e sobrinhas, sempre presentes, e a querida cunhada GILMACIA, mais uma irmã de coração, que dedicou-se com zelo e carinho à nossa amada mãe, MARIA MOREIRA CHAVES DUARTE. A vocês, minha eterna gratidão e afeto.

No primeiro dia de aula, fui imediatamente tocada pela acolhida calorosa do PPGED. A receptividade, o carinho e o comprometimento com que fomos recebidos tornaram o ambiente um verdadeiro abrigo acadêmico e afetivo. Desde as mensagens trocadas com o coordenador, professor Drº CLÁUDIO PINTO NUNES, até o apoio constante das secretárias do curso, em especial IVONETE, que sempre nos socorreu com prontidão, vibrou conosco a cada pequena vitória e tornou o processo mais leve e possível, tudo contribuiu para que eu me sentisse parte de algo grandioso. Aos professores e professoras que nos orientaram, nos apresentaram caminhos e nos abasteceram com autores, teorias e reflexões preciosas para a pesquisa e para a vida: minha gratidão sincera. Dizer “obrigada” é pouco.

As aulas começaram e, com elas, uma sede crescente por conhecimento. Em alguns momentos, me sentia entusiasmada e disposta a aprender tudo, em outros, tomava conta de mim o desespero e a sensação de não ser capaz, agradeço a cada professor(a) pela aprendizagem a cada dia de aula. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo exigia mais do que horas estendidas, exigia fé, foco e uma rede de apoio que, felizmente, se formou ao meu redor como verdadeiro milagre. Meus amigos de trabalho, inicialmente da Escola Municipal Padre Isidoro e, posteriormente, da Escola Municipal Milton Santos, foram essenciais para que eu continuasse. Em nome de todos, agradeço especialmente a Alexandre Botelho (XANDE) e Maria de Fátima Farias (FATINHA), que compreenderam minhas ausências, me cobriram em momentos críticos e torceram por mim com generosidade.

DEUSLENE Silva Santos foi abrigo. Ouvia a mim com paciência, me incentivou com ternura e me ofereceu leveza em conversas recheadas de afeto e cerveja, em que seus ombros e ouvidos me serviram de porto seguro. Já ELLEN Aguiar, DAIANE Ferraz e DANI Costa, essas amigas-luz, marcaram presença em cada data importante, me mimam com palavras e gestos que

aqueceram a alma e ainda organizaram uma despedida de viagem inesquecível. Amizades como as de vocês são presentes da vida, e dos bons, que permanecem mesmo quando os caminhos nos separam fisicamente.

Durante o curso, o GELFORPE, grupo de pesquisa coordenado pela minha orientadora, foi mais do que um espaço acadêmico, foi inspiração, foi lar. Em cada encontro, em cada debate, convidados, eu pude perceber a força da colaboração e o impacto positivo que um ambiente acadêmico bem estruturado pode ter na formação de um pesquisador. A orientação e o incentivo da minha orientadora, junto aos colegas de pesquisa, foram fundamentais para que eu me sentisse segura e motivada a seguir com a pesquisa, especialmente nos momentos mais desafiadores. Por meio do grupo, conheci ROGÉRIO, cuja empatia e sabedoria ímpar marcaram minha trajetória. Suas aulas, comentários e sugestões foram recebidos com carinho e tiveram papel fundamental na construção do arcabouço teórico desta pesquisa.

Ao chegar à fase de produção dos dados, tive o privilégio de contar com o apoio do Arquivo Municipal de Vitória da Conquista. Na pessoa de JAILSON Ribeiro, encontrei não apenas um servidor público dedicado, mas alguém sensível ao papel da pesquisa para a história da cidade. Mesmo nos momentos em que eu não conseguia ir até o local, ele buscou, digitalizou e me enviou materiais pelo WhatsApp, demonstrando que a dedicação ao que faz e a humanização do trabalho no serviço público podem ser decisivas para o fortalecimento da produção do conhecimento histórico. Sua disponibilidade, atenção e compromisso com a preservação da memória institucional do município foram fundamentais para viabilizar o acesso a documentos essenciais à pesquisa, contribuindo de forma significativa para a construção deste estudo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED) e Conselho Municipal de Educação (CME) pelo suporte inestimável durante o desenvolvimento desta pesquisa. O fornecimento dos documentos essenciais e a colaboração contínua foram fundamentais para a realização deste trabalho. A atenção dedicada aos detalhes e o apoio oferecido garantiram que eu tivesse acesso aos recursos necessários para a construção de um estudo sólido e fundamentado.

Minha profunda gratidão à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por ser a Instituição que me acolheu em diferentes etapas da minha trajetória formativa. Foi entre seus corredores, salas e encontros que me formei na graduação, aprofundei saberes na especialização *lato sensu* e, agora, sigo no mestrado, expandindo horizontes intelectuais e humanos. A UESB

não foi apenas um espaço onde me deparei e aprendi teorias, mas, sobretudo, onde fui desafiada a pensar criticamente, a me comprometer com a educação pública e a me reconhecer como pessoa transformadora do conhecimento. Sempre será minha casa abrigo de conhecimentos e mudanças.

Os meus filhos foram, sem dúvida, os maiores incentivadores dessa caminhada. CAIO, com seu olhar crítico e afetuoso, me ouvia atentamente e dizia: “Precisa estudar mais, aprofunde, ainda não é o bastante”, impulsionando-me sempre a buscar o melhor. JAMILE vibrava com cada conquista, não cansava de repetir que eu era a mais inteligente, e suas palavras me enchiam de coragem nos dias difíceis. DANIEL, com sua delicadeza única, por vezes emergia do seu próprio universo para me lembrar, com ternura, que já era hora de descansar. Cada um, à sua maneira, me ofereceu suporte, amor e presença. A eles, dedico este trabalho com toda a gratidão e o amor que há em mim.

Encerro esses agradecimentos com o coração transbordando de gratidão por tudo e por todos que fizeram parte dessa jornada. Cada desafio superado, cada lágrima derramada, cada sorriso partilhado e cada gesto de apoio construíram os alicerces desta conquista. A caminhada foi árdua, mas repleta de amor, fé e generosidade. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu mais sincero e eterno obrigado. Esta dissertação não é apenas um produto acadêmico, é a prova viva de que sonhos, quando sustentados pela coragem e pelo afeto, encontram caminhos para florescer. Que este trabalho seja semente e também fruto para os que vierem depois de mim.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
ART	Artigo
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFINTE	Conferência Internacional de Educação de Adultos
A	
CREAME	Centro de Recuperação e Amparo ao Menor Carente DC: Docente Colaborador
EA	Estado da Arte
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDMG	Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável
IPS	Índice de Progresso Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NP	Núcleo Pedagógico
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PME	Plano Municipal de Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
REAJA	Repensando a Educação de Jovens e Adultos
SESC	Serviço Social do Comércio
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin apud Sobral, 2008, p. 15).

CARVALHO, Jaqueline Duarte. **A história e as tendências da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista**: dos documentos oficiais aos discursos dos docentes. 2026. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2026.

RESUMO

Esta dissertação analisa a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Vitória da Conquista, no período de 1997 a 2024, recorte temporal justificado pela intensificação, a partir do ano inicial, dos processos de reorganização administrativa, normativa e pedagógica da modalidade no âmbito municipal, bem como pela emergência de novos discursos institucionais sobre a EJA. A investigação fundamenta-se na análise de documentos oficiais (leis, decretos, pareceres e propostas pedagógicas) e nos discursos de docentes que atuaram diretamente na sala de aula e/ou em funções de Coordenação. A pesquisa tem como questão central: Como o percurso histórico de avanços e desafios explicitados por meio dos documentos oficiais (propostas pedagógicas, decretos, pareceres) e dos discursos dos docentes tecem a história da EJA em Vitória da Conquista, indicando as tendências desta modalidade? O objetivo geral consiste em: Compreender o percurso histórico da EJA no município de Vitória da Conquista ao longo dos últimos vinte e sete anos, destacando os avanços e desafios enfrentados, bem como os sentidos atribuídos à modalidade pelas docentes que participaram do processo em diferentes momentos. Os objetivos específicos buscam-se: a) Investigar o percurso histórico de avanços e desafios da EJA, em Vitória da Conquista, ao longo dos últimos vinte e sete anos; b) Identificar a relevância histórica atribuída à modalidade por meio dos discursos dos docentes no contexto da EJA e sua adequação às necessidades específicas dos educandos da EJA, em Vitória da Conquista; c) Analisar como os principais marcos, desafios e transformações ao longo dos anos se tornaram determinantes para o futuro da EJA no Município. De abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa ancora-se em autores clássicos do campo da EJA, tais quais Arroyo (2001, 2006, 2011, 2017), Di Pierro (2003), Freire (1987, 1979, 2000, 2001, 2006, 2011), Gadotti (2000, 2006, 2011), Hadad (2000, 2007), Paiva (1983, 2000). A produção dos dados envolveu análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes, permitindo, de um lado, compreender o contexto legal e institucional da modalidade e, de outro, acessar as experiências, percepções e sentidos construídos pelos sujeitos que atuaram na EJA. Os discursos foram analisados sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), orientados pelos estudos de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin. Os resultados evidenciam a centralidade das vozes docentes na constituição histórica da EJA e revelam tensões recorrentes entre os discursos institucionais e as práticas cotidianas da modalidade. Apontam, ainda, para a necessidade de reconfiguração das políticas públicas voltadas à EJA, de modo que esta deixe de ser tratada como política compensatória e seja reconhecida como um campo de direitos, saberes e dignidade pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Educacionais; Discursos Docentes; Vitória da Conquista.

CARVALHO, Jaqueline Duarte. **The history and trends of Youth and Adult Education in Vitória da Conquista**: from official documents to teachers' discourse. 2026. 134f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2026.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the historical trajectory of Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Vitória da Conquista, from 1997 to 2024. This time frame is justified by the intensification, from the initial year onward, of administrative, normative, and pedagogical reorganization processes of the modality at the municipal level, as well as by the emergence of new institutional discourses on EJA. The investigation is based on the analysis of official documents (laws, decrees, opinions, and pedagogical proposals) and on the discourses of teachers who worked directly in the classroom and/or in coordination roles. The central research question is: How do the historical path of advances and challenges, made explicit through official documents (pedagogical proposals, decrees, and opinions) and teachers' discourses, weave the history of EJA in Vitória da Conquista, indicating the trends of this modality? The general objective is to understand the historical trajectory of EJA in the municipality of Vitória da Conquista over the last twenty-seven years, highlighting the advances and challenges faced, as well as the meanings attributed to the modality by the teachers who participated in the process at different moments. The specific objectives are: a) to investigate the historical trajectory of advances and challenges of EJA in Vitória da Conquista over the last twenty-seven years; b) to identify the historical relevance attributed to the modality through teachers' discourses in the context of EJA and its adequacy to the specific needs of EJA students in Vitória da Conquista; c) to analyze how the main milestones, challenges, and transformations over the years have become determinant for the future of EJA in the municipality. With a qualitative approach and exploratory nature, the research is grounded in classical authors in the field of EJA, such as Arroyo (2001, 2006, 2011, 2017), Di Pierro (2003), Freire (1987, 1979, 2000, 2001, 2006, 2011), Gadotti (2000, 2006, 2011), Haddad (2000, 2007), and Paiva (1983, 2000). Data production involved documentary analysis and semi-structured interviews with teachers, allowing, on the one hand, an understanding of the legal and institutional context of the modality and, on the other, access to the experiences, perceptions, and meanings constructed by the subjects who worked in EJA. The discourses were analyzed from the perspective of Dialogic Discourse Analysis (ADD), guided by the studies of Bakhtin and the Bakhtin Circle. The results highlight the centrality of teachers' voices in the historical constitution of EJA and reveal recurring tensions between institutional discourses and the everyday practices of the modality. They also point to the need for a reconfiguration of public policies for EJA, so that it ceases to be treated as a compensatory policy and is recognized as a field of rights, knowledge, and pedagogical dignity.

Keywords: Youth and Adult Education; Educational Policies; Teachers' Discourses; Vitória da Conquista.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Docentes colaboradores da pesquisa	27
Quadro 2 – Protocolo de pesquisa	34
Quadro 3 – Procedimentos de busca I	36
Quadro 4 – Procedimentos de busca II	37
Quadro 5 – Pesquisas identificadas com a interface história da EJA em Vitória da Conquista	39
Quadro 6 – Síntese dos pontos em comum entre os trabalhos analisados sobre a EJA em Vitória da Conquista	47
Quadro 7 – Escolas que atendem a EJA	60
Tabela 1 – Dados de matrícula	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Vitória da Conquista	58
Figura 2 – Bairros e distritos de Vitória da Conquista	59
Figura 3 – Sumário do Roteiro de Atividades	71
Figura 4 – Roteiro didático	71
Figura 5 – Atividade	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Trajetória acadêmica e profissional	18
Apresentação do tema, contextualização e justificativa da pesquisa	22
Justificativa teórico-metodológica	<u>25</u>
CAPÍTULO 1: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS	35
1.1 Definição do objeto de estudo e justificativa	39
1.2 Estratégia de busca e definição dos descritores	41
1.3 Comparação das tendências anuais de publicação	43
1.4 Fechamento analítico	<u>54</u>
CAPÍTULO 2: HISTÓRICO E MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	
2.1 A EJA no Brasil	58
2.2 A EJA em Vitória da Conquista	<u>69</u>
CAPÍTULO 3. AS VOZES DOCENTES	87
3.1 Vozes docentes e dialogicidade: aportes bakhtinianos para a análise da EJA	87
3.2 A EJA nos Discursos Docentes	90
3.3 A EJA nos documentos	63
3.4 A EJA no discurso dos docentes	<u>89</u>
CONSIDERAÇÕES : A EJA entre o prescrito, o vivido e o previsto	133
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	144
Apêndice A – Perfil das participantes da pesquisa	144
Apêndice B – Roteiro de Pesquisa	144
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
ANEXOS	146
Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	146
Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	151

INTRODUÇÃO

Trajetória acadêmica e profissional

A minha¹ trajetória educacional sempre esteve ligada à escola pública. Desde o meu ingresso na segunda série do ensino primário, no Grupo Escolar Nair D'Esquivel Jandiroba, na cidade de Itapetinga-BA, onde nasci, até o momento atual, toda a minha formação ocorreu nesse contexto. Iniciei meus estudos diretamente na antiga segunda série, pois, ao ingressar na escola, já sabia ler. Esse fato foi interpretado como um avanço no aprendizado, dispensando a necessidade de cursar o primeiro ano, mesmo com seis anos de idade.

Aos dez anos, ingressei na quinta série e fui estudar no Ginásio Agro Industrial e foi aí que me descobri leitora. Muitas tarefas de casa eram pesquisas e, como não tinha livros em casa, ia para a biblioteca pública que me seduziu com o seu aconchego e variedades de títulos e categorias e me vi frequentadora assídua. Essas leituras despreocupadas e prazerosas me levaram à escolha do curso de graduação, anos mais tarde.

Minha escolha pelo Magistério não foi fruto de um planejamento, mas sim das limitadas opções educacionais na época. Na minha cidade, apenas dois cursos de segundo grau estavam disponíveis, e a Contabilidade não despertava meu interesse. No entanto, o que inicialmente parecia uma escolha imposta revelou-se um caminho determinante para minha profissionalização. O ato de ensinar sempre esteve enraizado em mim, permeando minha vida e minhas práticas diárias. A educação, mais do que uma profissão, tornou-se um eixo estruturante da minha identidade. Foi essa paixão que me conduziu à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde ingressei no curso de Letras, consolidando meu compromisso com a docência e o conhecimento.

Compreendi, durante este meu percurso educacional em escolas e universidades públicas, desde o meu ingresso no Jandiroba até os estudos acadêmicos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/VC) e, posteriormente, na Universidade Federal da Bahia (UFBA/SSA), a importância da escola pública e o seu papel fundamental na sociedade para a democratização do acesso ao conhecimento científico e na busca da promoção da equidade.

¹ Na parte introdutória, faço uso da primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências da minha vida pessoal e profissional.

A minha compreensão em relação à educação do adulto se deu por meio da minha mãe que, no intuito de orientar e acompanhar os nossos estudos, o meu e dos meus irmãos, passou a estudar, numa das poucas escolas que, na época, abria as portas para o ensino aos adultos.

Ao chegar em casa, após a escola, a minha mãe descrevia, detalhadamente, as aulas ministradas por uma jovem educadora que trazia sempre um novo olhar sobre o conteúdo que abordava em sala. As aulas pareciam mais encantadoras e lúdicas e, como essa escola ficava em frente à nossa casa, via as luzes acesas, a movimentação, as músicas cantadas pelos educandos e educadora e esperava, ansiosa, as narrativas diárias da minha mãe sobre as aulas. A escola parecia viva, alegre, interessante.

Com o avanço da minha idade e da minha mãe na escolaridade, percebi que as escolas não eram iguais e na troca de escola feita por ela em decorrência do seu ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ficou latente que a nova escola já não contemplava mais aos seus anseios e necessidades. Tudo era muito rápido e ela não conseguia acompanhar as aulas e, somente ao chegar em casa, pedia a minha ajuda para cortar os T e colocar os pingos nos I. Estas e outras dificuldades, inclusive o distanciamento do conteúdo trabalhado em sala da sua vida e labor diários, levaram-na a evadir-se da escola.

Hoje, percebo, como narram Shor e Freire (1986), que naquela escola, como em muitas outras, raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a repensar a maneira de ver a realidade. Muitas vezes, conteúdos abstratos que não coadunavam com o contexto social dos adultos estudantes eram (ou são até hoje) apresentados de forma descontextualizada, sem conexão com as vivências e necessidades dos estudantes da EJA, tornando o aprendizado mecânico e pouco significativo.

Os quase cinco anos em que a minha mãe esteve na escola, apesar das dificuldades, mudou a sua vida como mulher e como mãe. Ela passou a olhar o mundo de maneira diferente, com maior criticidade e compreensão do que estava ao seu redor. A escola a ajudou no enfrentamento do mundo machista em que vivia, na sua autonomia financeira. Foram mudanças tímidas, mas perceptíveis, inclusive conosco, os seus filhos, por meio de um diálogo mais aberto e compreensivo. Quando passei no vestibular em Letras na UESB e tive que me mudar de Itapetinga para Vitória da Conquista, minha mãe foi minha parceira e incentivadora, inclusive enfrentando as discussões com meu pai que não aceitava que eu viesse sozinha morar numa

cidade estranha, fazendo-o acreditar na importância da educação e, para isso, a necessidade da continuidade dos estudos.

O início no curso de Letras foi também o início da minha profissão. Ainda no primeiro semestre, arrumei emprego como educadora numa escola noturna, ministrando aulas de Literatura, com educandos a partir de dezoito anos e, com eles, fui aprendendo o ofício docente. A academia não me ajudava na medida da minha necessidade, pois as disciplinas nos primeiros semestres eram mais teóricas e não existia uma disciplina que discutisse o fazer pedagógico de pessoas adultas. Então, nas tantas vezes que saí da sala para consultar colegas, chorar ou buscar respostas em um livro, refletir, aprender e reaprender para novamente voltar à sala e continuar a aula, fui me constituindo enquanto educadora.

Com a minha aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), distanciei-me da educação de adultos e só retornei alguns anos depois, novamente como educadora, durante apenas um trimestre. Foi uma época difícil, pois preparava as aulas e não conseguia efetivá-las. Não porque não fossem exequíveis, mas pela rotatividade dos alunos. Não conseguia concluir um conteúdo porque muitos faltavam e eu necessitava recomençar sempre para contemplar a todos, causando dificuldade no avanço da turma. A escola não tinha coordenação de EJA e, novamente, me sentia desamparada. O que fazer diante das inúmeras faltas dos educandos, causando uma descontinuidade no ensino e na aprendizagem?

Anos depois, já atuando como Coordenadora Pedagógica do Núcleo Pedagógico da SMED, voltei meu olhar para a educação de adultos. Inicialmente, por estar próxima à equipe responsável por essa modalidade e, posteriormente, por integrar esse grupo e participar de formações continuadas para os educadores. As reflexões e relatos compartilhados por esses profissionais me levaram a questionar a real importância atribuída à EJA pelo Poder Público e pelos gestores escolares. Por que, mesmo após ser reconhecida como uma modalidade de ensino, a EJA ainda não ocupava o mesmo patamar das demais?

Os educadores relatavam que, no período noturno, permaneciam apenas eles, os estudantes e o porteiro. Mas por que a escola estava fechada? Como os projetos eram desenvolvidos? De que forma a educação poderia acontecer sem o mínimo suporte necessário para apoiar o trabalho dos educadores? Essas questões evidenciam os desafios enfrentados pela EJA e a urgência de um olhar mais atento para sua efetivação.

Os doze anos como coordenadora, tanto no Núcleo Pedagógico (NP) da SMED, quanto em escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, proporcionou-me uma riqueza de experiências, das quais destaco meus últimos sete anos como Coordenadora Pedagógica Escolar na Educação Básica. Especialmente marcante foi meu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiro em uma escola do campo e, posteriormente, em uma escola urbana. Ao longo desse período, emergiram indagações que não apenas despertaram minha curiosidade, mas também impulsionaram-me em direção à pesquisa, somadas a outras vivências como filha de uma ex-aluna e como docente que fui da modalidade.

Motivada pela necessidade de compreender melhor esse panorama em Vitória da Conquista-BA e buscar maneiras de promover uma educação mais inclusiva e eficaz para os educandos, decidi me dedicar a esta pesquisa. Ela visa não apenas refletir sobre os desafios historicamente enfrentados pela EJA, mas também analisar, considerando as políticas públicas e as vozes docentes, estratégias que possam contribuir para o fortalecimento de seu papel no sistema educacional. Acredito que cada educando, independentemente de sua idade ou contexto socioeconômico, merece acesso a uma educação de qualidade que promova seu pleno desenvolvimento e sua participação ativa na sociedade.

Nesse movimento de reflexão e investigação, a pesquisa também se constitui como um processo dialógico, no qual o olhar da pesquisadora se constrói na interlocução com diferentes vozes e referências. A escrita deste texto não se configura como um ato solitário. Trata-se de um texto tecido no diálogo com autores, documentos, professores, orientadora, a banca de Qualificação e, sobretudo, com as vozes docentes que participaram da pesquisa, confirmando que toda produção acadêmica é, em alguma medida, escrita por muitas mãos.

Bakhtin (1997, p. 294) afirma que todo enunciado, desde a breve réplica monolexêmica até o romance ou o tratado científico, comporta um começo e um fim absolutos, sendo sempre antecedido e sucedido por outros enunciados, ainda que na forma de uma compreensão responsiva ativa, mesmo que silenciosa. O locutor, ao concluir seu enunciado, o faz para ceder a palavra ao outro, evidenciando o caráter dialógico da linguagem.

Tal compreensão dialoga com Sobral (2008), ao defender que o pesquisador escreve com os sujeitos, e não sobre eles, reconhecendo-os como participantes ativos na construção do conhecimento. Do mesmo modo, Freire (1997; 2000) sustenta que ninguém produz saber

isoladamente, uma vez que o conhecimento se constrói nas relações dialógicas entre sujeitos históricos.

Assim, a escrita acadêmica revela-se como fruto de encontros, escutas e partilhas, portanto, a opção pela escrita na primeira pessoa do plural, expressa coerência com o percurso metodológico adotado, ao reconhecer o caráter coletivo, relacional e situado da produção do conhecimento. Mais do que um recurso linguístico, trata-se de uma escolha ético-política que afirma o lugar das vozes docentes na construção neste texto e reforça o compromisso da pesquisa com uma perspectiva dialógica e participativa. É nesse sentido que esta dissertação se apresenta escrita na primeira pessoa do plural, assumindo o compromisso ético e epistemológico com uma produção de conhecimento coletiva, dialógica e socialmente situada.

Apresentação do tema, contextualização e justificativa da pesquisa

A alfabetização de adultos no Brasil se constitui como um direito fundamental e inalienável, entrelaçado com as realidades sociais, políticas e econômicas do país ao longo de sua história. Sua trajetória, marcada por avanços e desafios, iniciada nos primórdios da colonização pelos jesuítas, revela um panorama dinâmico e, também, complexo, dado o seu entrelace com as desigualdades e a exclusão e, conseqüentemente, a educacional.

A EJA, herdeira desse percurso histórico, constitui-se como uma modalidade que carrega as marcas dessa formação desigual, ao mesmo tempo em que se afirma como resposta às lacunas produzidas ao longo do tempo por políticas educacionais excludentes. Ao oferecer oportunidades de escolarização a sujeitos que, por distintas circunstâncias históricas, sociais e econômicas, não tiveram garantido o acesso ou a permanência na escola na idade regular, a EJA expressa tanto a continuidade das desigualdades quanto os esforços de sua superação no campo educacional. Nesse sentido, seu papel ultrapassa o simples preenchimento de lacunas escolares, configurando-se como um direito educacional assegurado legalmente e voltado à formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica na vida social e profissional, conforme estabelece o Artigo 37 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

É imprescindível que a EJA, enquanto Modalidade de Ensino, tenha em seu bojo o respeito à diversidade de experiências e trajetórias de vida dos estudantes adultos, adaptando-se para atender às suas necessidades específicas. Além disso, é crucial o reconhecimento e a

valorização dos educadores que atuam nessa modalidade, garantindo-lhes condições adequadas de trabalho, apoio pedagógico e desenvolvimento profissional.

Ao investir na valorização tanto dos educandos quanto dos educadores da EJA é possível construir uma educação de qualidade que verdadeiramente contribua para a transformação social e a promoção da cidadania plena em todos os segmentos da sociedade. Este compromisso com a excelência educacional não apenas enriquece as vidas individuais, mas também fortalece os alicerces de uma comunidade mais justa, inclusiva e próspera ao garantir que a organização do trabalho pedagógico esteja voltada especificamente para o público ao qual o segmento atende. A organização e a sistematização do conhecimento devem partir do entendimento de que os sujeitos atendidos por essa oferta educativa estão inseridos em contextos históricos específicos, apresentam trajetórias e características diversas e demandam condições diferenciadas para o processo de aprendizagem (Cunha Júnior, 2017).

A EJA é, pois, um instrumento fundamental para a promoção da inclusão social e para o exercício da cidadania plena, ao garantir o acesso à educação para todos os brasileiros, independentemente da idade e, assim, a ampliação das possibilidades para os educandos adultos, possibilitando-lhes uma participação social mais conscientes, considerando suas experiências de vida, seus saberes e necessidades específicas, numa abordagem que promova uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, respeitando o ritmo e as características de cada indivíduo. Ao reconhecer e valorizar suas histórias, saberes e potenciais, cria-se um ambiente propício para que cada estudante possa ressignificar seus objetivos e percursos de vida, sentindo-se parte integrante e ativa da sociedade (Santos et al., 2024).

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir de forma efetiva e crítica para a qualificação das políticas e práticas educacionais, tanto no âmbito dos documentos que regem a educação quanto nos processos de formação dos educadores, uma vez que combater a marginalização por meio da escola implica engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível, nas condições históricas concretas em que ele se realiza (Saviani, 1979).

Para a pesquisa, foi realizada uma investigação da história da EJA no município de Vitória da Conquista-BA, tanto por meio de documentos municipais, quanto pela fala dos docentes, o que fornece dados sobre como a educação de adultos foi concebida, implementada e evoluiu ao longo do tempo. Isso ajuda na compreensão das políticas educacionais local, bem como os desafios

enfrentados ao longo do caminho para traçar novos rumos alicerçados em seu percurso histórico. Ao analisar os discursos históricos, surgiram padrões e tendências na participação e no desempenho dos educandos na EJA ao longo dos anos, o que forneceu subsídios na identificação de lacunas para formulação de estratégias mais efetivas para os educandos da modalidade.

Esta investigação da história da EJA na região foi importante para a preservação da memória educacional local e o reconhecimento do trabalho de educadores que contribuíram para o desenvolvimento da modalidade ao longo do tempo. Entender a história da EJA na cidade destacou desafios de equidade educacional enfrentados e poderá orientar esforços para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, além de uma contribuição para a valorização da identidade local e do patrimônio educacional da comunidade, reconhecendo a importância da educação de adultos para o desenvolvimento da cidade.

No âmbito desta pesquisa, o termo tendências é compreendido como movimentos históricos, políticos e pedagógicos que orientam e atravessam a EJA ao longo do tempo, expressos tanto nos documentos oficiais quanto nas práticas e discursos dos docentes. Longe de representar modismos ou propostas circunstanciais, as tendências dizem respeito aos direcionamentos que se consolidam a partir de contextos sociais, econômicos e culturais específicos, revelando concepções de educação, de sujeito da EJA e de função social da escola. Assim, ao analisarmos as tendências da EJA em Vitória da Conquista, buscamos identificar continuidades, rupturas, avanços e desafios que marcam a modalidade, evidenciando como as políticas educacionais são apropriadas, ressignificadas ou tensionadas no cotidiano escolar, a partir das narrativas e experiências dos professores que constroem a EJA na prática.

Portanto, acreditamos que esta pesquisa histórica sobre a EJA em Vitória da Conquista traga contribuições valiosas que poderão beneficiar a comunidade educacional e local ao identificar necessidades específicas da população adulta em termos de educação, como lacunas de habilidades, acesso limitado à educação formal e barreiras socioeconômicas. Também, por meio dos discursos dos professores, vozes potentes da história, soubemos sobre a implementação das políticas educacionais e seu impacto na EJA no Município, percebendo as necessidades primordiais de aprimoramento visando a efetiva progressão qualitativa dessa modalidade.

Justificativa teórico-metodológica

Este texto foi alicerçado em uma análise crítica de diversos autores que se dedicam a compreender a constituição histórica, política e pedagógica da EJA, bem como os desafios que atravessam essa modalidade ao longo do tempo. As contribuições teóricas mobilizadas nos permitiram problematizar a EJA para além de uma perspectiva compensatória, situando-a como um campo de disputas, de produção de sentidos e de afirmação de direitos, marcado por avanços, tensões e descontinuidades nas políticas públicas e nas práticas educativas.

Entre os principais teóricos, destaca-se a contribuição de Arroyo (2001, 2006, 2011, 2017) que discute a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva histórica, política e ética, enfatizando que a EJA não se destina a “qualquer sujeito”, mas a jovens e adultos com trajetórias marcadas por desigualdades sociais, étnico-raciais e econômicas. O autor problematiza a condição subalterna atribuída à modalidade, denunciando seu tratamento como política compensatória e defendendo a EJA como um campo de direitos, de reconhecimento das identidades e das experiências de vida dos educandos.

No diálogo com a produção teórica sobre a EJA, destaca-se também a contribuição de Di Pierro (2003), cujas análises oferecem importantes subsídios para a compreensão das políticas públicas e das condições de oferta da EJA no contexto brasileiro, explicitando seus limites estruturais, descontinuidades e fragilidades institucionais. A autora destaca a distância entre o que é previsto nos marcos legais e o que se concretiza nas práticas, apontando a EJA como uma modalidade historicamente marginalizada nas agendas governamentais, apesar de sua relevância social e educacional.

Freire (1979; 1987; 2000; 2001; 2006; 2011) constitui um aporte importante para compreendermos as necessidades e das metodologias voltadas aos educandos da Educação de Jovens e Adultos, ao reconhecer suas trajetórias de vida e as especificidades do processo de aprendizagem nessa modalidade. Suas reflexões ancoram-se em uma concepção emancipatória de educação, centrada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos educandos, compreendendo a educação como prática da liberdade, na qual o conhecimento é construído coletivamente, em oposição aos modelos bancários e autoritários de ensino.

A compreensão da educação como direito humano e como processo permanente ao longo da vida orienta-se pelas contribuições de Gadotti (2000; 2006; 2011), cujas reflexões dialogam

diretamente com o pensamento freireano. Ao enfatizar a centralidade das políticas públicas na garantia do acesso, da permanência e da qualidade da EJA, o autor defende práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a justiça social, elementos fundamentais para a consolidação da modalidade enquanto direito.

A discussão sobre o contexto das políticas educacionais e sociais e sua relação com os processos de exclusão, pobreza e desigualdade apoia-se nas análises de Haddad (2000; 2007). Ao destacar a fragmentação e a instabilidade dos programas destinados à EJA, bem como a ausência de políticas estruturantes de longo prazo, o autor contribui para compreender os limites e desafios enfrentados pela modalidade, ao mesmo tempo em que reafirma sua importância como estratégia de garantia do direito à educação ao longo da vida.

Paiva (1983, 2000) aborda a EJA sob uma perspectiva histórica, analisando a constituição da educação de adultos no Brasil e sua articulação com projetos políticos e econômicos ao longo do tempo. A autora aborda como a modalidade foi, em diferentes momentos, instrumentalizada por políticas de caráter compensatório, ao mesmo tempo em que ressalta a resistência e a luta dos sujeitos da EJA por reconhecimento e acesso à escolarização.

Bakhtin (1981; 1997; 2003; 2010; 2012), segundo o qual se fundamenta a análise das entrevistas realizadas, compreende que o discurso se organiza por meio da linguagem, mas que seus significados não são fixos ou estáveis, constituindo-se e transformando-se dinamicamente no processo de interação enunciativa, à medida que atravessam diferentes usos, contextos sociais e variações da língua. Nessa perspectiva, todo enunciado é atravessado por vozes outras, carrega marcas históricas, ideológicas e sociais, e se constrói na relação dialógica entre os sujeitos. Assim, os discursos docentes analisados nesta pesquisa são entendidos não como expressões individuais isoladas, mas como produções sociais situadas, que dialogam com políticas públicas, documentos oficiais, práticas institucionais e experiências vividas na EJA, permitindo apreender os sentidos atribuídos à modalidade ao longo de seu percurso histórico.

A integração e o entrelaçamento desses autores e de outros que emergiram ao longo das análises e da construção do texto, nos possibilitaram uma leitura analítica do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista, ao articular diferentes dimensões que atravessam a modalidade, como as políticas públicas, os marcos legais, as concepções pedagógicas e as experiências concretas vividas pelos sujeitos da EJA. Ao dialogar com contribuições que nos revelaram tanto os avanços conquistados quanto os limites, tensões e

descontinuidades históricas que marcam essa trajetória, o referencial teórico nos permitiu construir um panorama da EJA no Município, também nos revelou a EJA como um campo de disputas, atravessado por contradições estruturais, mas também como um espaço de resistência, produção de sentidos e afirmação de direitos. Dessa forma, a base teórica construída sustenta a análise dos dados empíricos, orientando a interpretação dos documentos e dos discursos docentes e contribuindo para uma compreensão crítica e situada da EJA no contexto municipal, em consonância com os objetivos e a abordagem metodológica desta pesquisa.

A abordagem metodológica adotada foi planejada para garantir a obtenção de dados precisos e relevantes, que respondam de forma adequada às questões de investigação. A produção dos dados foi realizada por meio de análise de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas, permitindo-nos explorar tanto os aspectos estruturais e normativos quanto as percepções e experiências individuais dos participantes.

A pesquisa científica, por desempenhar um papel essencial na expansão do conhecimento humano, na solução de problemas complexos e no avanço das sociedades, proporciona uma base para a compreensão do mundo e a melhoria das condições de vida. Para permitir que a construção de base teórica do conhecimento em diferentes campos seja validada cientificamente, é imperativo conduzir uma pesquisa, com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (Gil, 2002). Nesse contexto, com o propósito de responder à questão norteadora deste estudo, num arcabouço científico, apresentamos de forma clara a metodologia empregada na condução da pesquisa.

A pesquisa é de natureza qualitativa. Minayo (2001) destaca a capacidade de uma pesquisa qualitativa explorar as particularidades das relações humanas, dos processos sociais e dos fenômenos que permeiam nossa realidade, na busca de compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, crenças e valores, reconhecendo a subjetividade e a multiplicidade de perspectivas e considerando o seu contexto histórico. Assim, esse tipo de pesquisa permite a exploração de novos caminhos e a captura de minúcias que poderão contribuir para a construção de um conhecimento mais profundo e significativo sobre a história da EJA no município de Vitória da Conquista-BA.

A opção pela pesquisa qualitativa deu-se, também, em virtude da natureza social do objeto de estudo e por apresentar características que se aproximam da investigação proposta. Tal abordagem possibilita compreender sentidos, percepções e interpretações construídas pelos

sujeitos envolvidos, aspecto central para o enfrentamento do problema suscitado neste estudo. Nesse sentido, a pesquisa envolve não apenas a análise de documentos oficiais diversos, mas, sobretudo, a busca pela compreensão dos discursos dos docentes da educação municipal, considerando suas narrativas sobre a história da EJA no município de Vitória da Conquista, bem como as tendências atuais que vêm configurando essa modalidade.

Para a produção dos dados, utilizamos uma abordagem metodológica mista que incluiu a análise de documentos oficiais e a condução de entrevistas semiestruturadas. A análise de documentos oficiais nos permitiu obter informações históricas e legais e compreensão do contexto institucional e normativo da EJA em Vitória da Conquista-BA. Por outro lado, nas entrevistas semiestruturadas, os discursos docentes foram fundamentais para entendermos a história por meio do olhar de quem esteve diretamente ligado à Modalidade e captar, além das percepções, nuances discursivas de quem tem experiência na educação de pessoas educacionalmente marginalizadas.

A Análise “Documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 46). Esses materiais documentais diversos, como Pareceres e Decretos Municipais relacionados à Modalidade ou outros que surgiram no decorrer da produção dos dados contribuíram para a análise final que permitiu às pesquisadoras aprofundarem-se numa análise crítica e reflexiva do seu conteúdo, buscando compreender seus significados, intenções e relações com o contexto histórico e social em que foram produzidos.

Além da Análise Documental, como parte da produção dos dados, tivemos a entrevista semiestruturada que é uma combinação de perguntas fechadas e abertas. Nela, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2009). A entrevista semiestruturada que tem um propósito e um roteiro claros e definidos de forma a garantir a eficiente produção dos dados, não é um simples bate-papo, mas uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio do interrogatório do informante, dados precisos e confiáveis para a pesquisa (Cervo; Bervian; Silva, 2007).

Uma pesquisa sempre pode envolver riscos de constrangimento aos participantes, porém a confidencialidade é um princípio fundamental e ético para a produção científica e as garantias foram explicitadas antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na produção dos dados, para a análise, as entrevistas foram gravadas em áudio e armazenadas na

nuvem, com senha pessoal sob a responsabilidade das pesquisadoras para serem utilizadas, exclusivamente, na pesquisa, com a anuência dos entrevistados e as falas transcritas resguardando a identidade de cada um em todas as etapas.

Os participantes que contribuíram para a obtenção dos dados e resultados desta pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas foram selecionados com base em critérios específicos. Esses critérios visam garantir que os dados produzidos estejam alinhados com os objetivos propostos e respondam adequadamente à questão norteadora da pesquisa.

A Pesquisa foi desenvolvida com cinco (05) docentes que estão ou estiveram ligados à Rede Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista nos últimos vinte anos, em algum momento. Inicialmente, o delineamento da pesquisa previa a realização de entrevistas com seis (06) docentes. Entretanto, no decorrer da etapa de trabalho de campo, ocorreram limitações de ordem logística e temporal que impactaram a concretização desse planejamento.

Tal situação implicou na redução do número de participantes inicialmente previstos, configurando uma limitação do estudo. Ressalta-se, contudo, que essa adequação não comprometeu os objetivos da pesquisa, uma vez que, no âmbito da abordagem qualitativa adotada, privilegia-se a profundidade analítica, a densidade dos discursos e a pertinência dos dados produzidos, em detrimento da representatividade numérica. Assim, as entrevistas realizadas mostraram-se suficientes para a compreensão dos fenômenos investigados, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam este estudo.

Os docentes que colaboraram com esta pesquisa ocupam um lugar central na construção e compreensão do objeto investigado, uma vez que suas experiências, trajetórias profissionais e discursivas permitem acessar a EJA para além dos documentos oficiais. Ao compartilhar suas percepções, memórias e práticas, esses professores contribuem para revelar os sentidos atribuídos à modalidade no cotidiano escolar, evidenciando avanços, desafios e ressignificações construídas ao longo do tempo. Suas vozes constituem, portanto, fontes fundamentais para compreender como as políticas educacionais municipais se materializam na prática e como a EJA é vivida, pensada e reconstruída no contexto de Vitória da Conquista.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos docentes colaboradores da pesquisa, mostrando a diversidade de trajetórias profissionais e formativas que compõem o grupo investigado. Todas são do sexo feminino e as idades e o tempo de atuação na rede e na EJA revelam percursos marcados por ampla experiência profissional, o que contribui para a

consistência dos discursos e para a compreensão aprofundada dos processos históricos e pedagógicos da modalidade.

Destaca-se, ainda, o elevado nível de escolaridade dos docentes, com presença de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o que indica investimento na qualificação profissional e compromisso com a prática educativa. As múltiplas funções desempenhadas que envolvem a docência, coordenação pedagógica e atuação em Núcleos Pedagógicos demonstram o acúmulo de experiências em diferentes espaços da gestão e do ensino, favorecendo uma visão ampliada da EJA. Ademais, a atuação tanto em escolas do campo quanto da cidade amplia o alcance das análises, permitindo compreender a modalidade em distintos contextos territoriais. Assim, a caracterização dos docentes colaboradores reforça a relevância de suas vozes para a análise das tendências, avanços e desafios da EJA em Vitória da Conquista.

Quadro 1 – Docentes colaboradores da pesquisa

Categoria	Clarice Lispector	Nísia Floresta	Rachel de Queiroz	Beta Lopes	Heleusa Câmara
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	55	52	82	54	53
Cor	Parda	Preta	Branca	Branca	Branca
Escolaridade	Doutoranda	Mestrado	Graduação	Doutorado	Mestrado
Tempo de rede	27 anos	33 anos	9 anos	30 anos	32 anos
Atual situação	Atua na rede	Atua na rede	Não atua na rede	Aposentada	Aposentada
Funções desempenhadas	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora Escolar	Professora e Coordenadora do NP e Escolar
Tempo de atuação na EJA	20 anos	24 anos	9 anos	19 anos	17 anos
Escola do campo ou cidade	Ambas	Ambas	Ambas	Cidade	Ambas

Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a produção dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos oficiais, procedemos à interpretação e sistematização das informações obtidas. A análise foi conduzida de forma criteriosa, com o objetivo de responder à questão de pesquisa e atingir o objetivo proposto, para a obtenção de resultados que contribuam para que a EJA avance ainda mais na qualidade da educação.

O contexto da análise do discurso sobre as narrativas históricas dos docentes da EJA em Vitória da Conquista foi a perspectiva bakhtiniana. Bakhtin (1986) defende que a narrativa é sempre situada e influenciada pelo contexto social, cultural e histórico em que ocorre, pois toda palavra possui um sentido social e nasce na interação social e se desenvolve com ela. Nesse sentido, ao analisarmos os documentos e narrativas relacionadas à EJA, foi essencial considerar não apenas o conteúdo explícito, mas também o contexto mais amplo em que essas expressões ocorreram e destacar como diferentes vozes e perspectivas se entrelaçam e competem dentro dessas narrativas. Essas vozes refletiram as complexidades das relações de poder, identidades sociais e concepções de conhecimento e aprendizagem na educação de adultos.

Além disso, Bakhtin (1981) enfatiza a importância do diálogo como um processo fundamental na construção do significado. Para ele, o sentido atribuído a uma palavra não é fixo ou intrínseco, mas resulta das interações que ela mantém com o contexto específico em que é enunciada, sendo relevante ao considerar as interações entre educadores, formuladores de políticas e outros atores envolvidos na EJA. Na análise bakhtiniana, exploramos como esses diferentes grupos se engajam em diálogos, negociações e contestações em torno de questões como acesso à educação, qualidade do ensino, currículo e práticas pedagógicas, que juntas formam a história da EJA em Vitória da Conquista, vislumbrando tendências que visam garantir o futuro desta modalidade em um viés multifacetado, proporcionando aos educandos e educadores oportunidades educacionais efetivas que possibilitem seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

As reflexões apresentadas ao final da pesquisa poderão apontar direcionamentos para a EJA de forma que possa ser reformulada para que, em seu bojo, a educação não seja ancorada apenas na aprendizagem da leitura e escrita, mas na real inserção e participação ativa na sociedade contemporânea dos educandos, na intenção de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e analítico, incentivando-os a questionarem, investigarem e compreenderem o mundo ao seu redor de forma mais profunda e significativa, reconhecendo e

valorizando as suas diferentes experiências, trajetórias de vida, culturas e identidades dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva, plural e respeitosa.

Neste trabalho, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como o percurso histórico de avanços e desafios explicitados por meio dos documentos oficiais (propostas pedagógicas, decretos, pareceres) e dos discursos dos docentes tecem a história da EJA em Vitória da Conquista, indicando as tendências desta Modalidade? Essa indagação surgiu da necessidade de compreender os sentidos e significados atribuídos à EJA ao longo dos últimos vinte e sete anos, analisando como essa modalidade foi (e continua sendo) tensionada por diversos fatores que interferem diretamente em sua efetivação. Ao articular a análise de documentos oficiais com as narrativas de docentes que atuaram ou atuam na EJA, a pesquisa identificou os principais marcos, entraves e avanços da modalidade, assim como discutiu sua adequação às necessidades específicas do público atendido. Com isso, buscamos também compreender as tendências atuais que vêm sendo desenhadas para a EJA no município, contribuindo para o debate sobre sua relevância histórica e social.

Para garantir uma resposta abrangente e coerente com a questão de pesquisa, foi necessário estabelecermos diretrizes claras que orientaram o percurso investigativo. Nesse sentido, a pesquisa estrutura-se com base em objetivos que buscam aprofundar a compreensão sobre os elementos que influenciaram a trajetória da EJA em Vitória da Conquista, a partir da análise de documentos oficiais e das narrativas de docentes que vivenciaram essa realidade educacional.

O objetivo geral, a partir deste questionamento, foi: Analisar o percurso histórico e o discurso dos docentes explicitados por meio dos documentos oficiais (propostas pedagógicas, decretos, pareceres) e suas abordagens discursivas indicando as tendências desta Modalidade. Os objetivos específicos foram: a) Investigar o percurso histórico de avanços e desafios da EJA, em Vitória da Conquista, ao longo dos últimos vinte e sete anos; b) Identificar a relevância histórica atribuída à modalidade por meio dos discursos dos docentes no contexto da EJA e sua adequação às necessidades específicas dos educandos da EJA, em Vitória da Conquista; c) Compreender como os principais marcos, desafios e transformações ao longo dos anos se tornaram determinantes para o futuro da EJA no município.

Ao articularmos os objetivos geral e específicos, buscamos a compreensão da EJA como uma modalidade historicamente situada, atravessada por disputas de sentidos, avanços

normativos e permanentes desafios estruturais. E, ao considerarmos, de maneira integrada, os documentos oficiais e os discursos das docentes que atuaram na EJA em diferentes momentos, o estudo assumiu como princípio a centralidade das vozes que vivenciam cotidianamente a modalidade, reconhecendo-as como produtoras de saberes e interpretações sobre as políticas educacionais. Assim, a investigação não se restringiu à descrição dos marcos legais e administrativos, mas se orientou pela análise crítica das relações entre normatização, práticas pedagógicas e experiências docentes, destacando as tendências que vêm configurando a EJA no município de Vitória da Conquista ao longo dos últimos vinte e sete anos.

A partir desses objetivos, esta pesquisa assume como ponto de partida a necessidade de compreender como a Educação de Jovens e Adultos tem sido produzida, interpretada e ressignificada no campo acadêmico ao longo do tempo. Ao articular documentos oficiais, produções científicas e discursos docentes, o estudo reconhece que os sentidos atribuídos à EJA não se constroem de forma linear ou homogênea, mas surgem de disputas teóricas, políticas e pedagógicas que atravessam a história da modalidade. Nesse sentido, o mapeamento das produções acadêmicas constitui-se como uma etapa para identificar tendências, lacunas e recorrências nos estudos sobre a EJA, oferecendo subsídios analíticos para a compreensão do percurso histórico da modalidade no município de Vitória da Conquista.

Além desta introdução, que situa o percurso investigativo, este trabalho é composto por três capítulos e pelas considerações finais. No Capítulo 1, intitulado *Mapeamento das produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos: avanços e perspectivas*, apresentamos um levantamento sistemático das produções acadêmicas relacionadas à EJA, com o objetivo de identificar tendências investigativas, enfoques teóricos recorrentes, bem como lacunas existentes no campo de estudos da modalidade. No Capítulo 2, intitulado *Histórico e marco legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Vitória da Conquista*, discutimos o percurso histórico da EJA, articulando-o aos principais marcos legais nacionais e às políticas públicas implementadas no âmbito municipal. Buscamos, nesse capítulo, compreender como a modalidade foi sendo constituída ao longo do tempo e como se materializa no contexto específico de Vitória da Conquista. No Capítulo 3, intitulado *As vozes docentes*, dedicamo-nos à análise discursiva das entrevistas realizadas com professores que atuam na EJA, com base nos aportes da Análise Dialógica do Discurso. As narrativas docentes são examinadas de modo a evidenciar percepções, tensões, desafios e sentidos atribuídos à modalidade, revelando as contradições entre o que é

preconizado nos documentos oficiais e o que se efetiva no cotidiano escolar. Por fim, nas Considerações Finais, retomamos os principais achados da pesquisa, articulando-os aos objetivos propostos, bem como são apresentadas reflexões e apontamentos que possam contribuir para o fortalecimento da EJA enquanto política pública e modalidade educativa com identidade própria.

CAPÍTULO 1: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Ao iniciarmos a pesquisa no campo da história da EJA, em Vitória da Conquista-BA, consideramos essencial investigar o que já havia sido publicado sobre o tema, a fim de compreendermos o percurso já trilhado no Brasil. Esta investigação permite a identificação das principais abordagens e tendências que marcaram o desenvolvimento da EJA ao longo dos anos, bem como os desafios enfrentados e as soluções propostas em diferentes contextos históricos, sociais e regionais. Possibilita, também, o reconhecimento de lacunas e se o nosso objeto de pesquisa necessita de exploração, contribuindo para uma análise balizada e contextualizada das políticas públicas, práticas pedagógicas e transformações sociais relacionadas à EJA na região. Assim, buscamos situar nossa pesquisa em diálogo com os estudos existentes, ampliando o entendimento sobre a evolução da EJA e suas particularidades em Vitória da Conquista e no Brasil como um todo.

Charlot (2006) questiona:

O que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais os resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos? Que pesquisas estão atualmente em andamento, sobre que temas, onde? Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, “pontos de partida” e pontos de apoio, existe um trabalho a ser feito (Charlot, 2006, p. 17) .

A partir destes questionamentos, o autor defende a importância de preservar a memória da pesquisa em educação por meio de sínteses que integrem a produção científica para evitar dispersão e repetição de temas e metodologias, além de fornecer pontos de partida mais claros para definir o campo de pesquisa. Uma busca detalhada por trabalhos que discorrem sobre o tema da pesquisa nos ajuda na construção de um objeto consistente, com base fundamentada no intuito de aperfeiçoar a qualidade da pesquisa que está em construção, na teoria e na prática, em educação. Para isso, recorreremos a estudos que mapearam a produção acadêmica sobre EJA no Brasil, ao construirmos uma discussão sobre as produções já publicadas nas bases de dados baseada no Estado da Arte – EA.

No campo educacional, o EA configura-se como um procedimento metodológico fundamental para a compreensão da produção acadêmica sobre determinado objeto de estudo. No Brasil, Brandão (1986, p. 7) foi um dos primeiros autores a sistematizar esse conceito, ao defini-lo como “[...] levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos, de análises de pesquisas ou avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. Essa compreensão inicial é aprofundada por Romanowski e Ens (2006), ao indicarem que os estudos de EA buscam identificar os aportes significativos para a construção da teoria e da prática pedagógica, revelando limites e restrições que atravessam o campo investigado, bem como apontar lacunas na disseminação do conhecimento e experiências inovadoras que sinalizam alternativas para os problemas da prática educativa. Desse modo, o estado da arte não se limita a um levantamento descritivo da produção científica, mas constitui-se como um exercício analítico que permite reconhecer as contribuições das pesquisas para a consolidação de propostas no âmbito da área focalizada.

O EA é necessário para organizar, de forma periódica, o conjunto de dados e resultados previamente alcançados, possibilitando a integração de diferentes abordagens e a identificação de redundâncias, inconsistências ou vieses presentes nos estudos (Soares, 1989). Esse movimento analítico permite apreender a dinâmica de constituição do campo, identificando continuidades, deslocamentos e silenciamentos que atravessam a produção acadêmica ao longo do tempo. Ao reconhecer os temas que se mantêm recorrentes e aqueles que perdem centralidade, o EA contribui para a problematização dos limites e das potencialidades do conhecimento produzido, qualificando o olhar crítico sobre a área. Nesse sentido, a opção pelo Estado da Arte, por meio do mapeamento e da análise de teses e dissertações sobre a EJA em Vitória da Conquista–BA, configura-se como um procedimento analítico importante para destacar tendências, lacunas e disputas de sentido que estruturam esse campo de estudos, articulando-o aos objetivos e às questões que orientam esta pesquisa.

Para a organização dos dados obtidos, especificamente neste EA, nos baseamos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para a autora, “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações” (Bardin, 1977, p. 36). Ela define a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que objetiva interpretar comunicações por meio de uma abordagem objetiva, sistemática e quantitativa. O

processo é organizado e segue etapas definidas, de maneira que a análise seja replicável e consistente. A técnica frequentemente utiliza medidas numéricas para descrever o conteúdo que está explicitamente presente no material de comunicação, sem interpretações adicionais. A finalidade dessa técnica é interpretar as comunicações a partir dessa descrição cuidadosa e objetiva. Embora a abordagem seja quantitativa, o objetivo final é qualitativo, ou seja, é entender melhor o significado ou as intenções subjacentes da comunicação analisada.

Após a organização e análise dos dados, emergiu como construto analítico central a polifonia, em diálogo com o dialogismo, ambos formulados por Mikhail Bakhtin. A polifonia refere-se à coexistência de múltiplas vozes e consciências que se articulam no discurso sem que uma se sobreponha ou anule a outra. Conforme Bakhtin (1981, p. 4-5), trata-se de uma configuração discursiva em que “[...] a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental”.

Entretanto, a compreensão da polifonia se completa quando articulada ao conceito de dialogismo, uma vez que é pela relação dialógica que as vozes se constituem, se tensionam e produzem sentidos. Para Bakhtin (2012), o diálogo deve ser compreendido em um sentido ampliado, que ultrapassa a comunicação face a face, pois “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Desse modo, ao assumir simultaneamente os construtos de polifonia e dialogismo, a análise dos discursos docentes permite compreender que as narrativas produzidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos são atravessadas por múltiplas vozes que se constituem em permanente relação dialógica. Essas vozes não se apresentam de forma hierarquizada ou homogênea, mas como consciências equipolentes que revelam tensões, convergências e disputas de sentidos sobre a EJA, conferindo densidade histórica e discursiva à análise.

A análise dos dados por Bakhtin é por entendermos a coexistência desta multiplicidade de vozes, expressada por ele, sobre um mesmo objeto e que elas não são subordinadas à perspectiva do autor, mas que são autônomas, independentes, com ideias próprias, valores, percepções. Essas vozes têm o mesmo peso dentro da análise sem hierarquia entre elas, ao contrário, dialogam entre si, confrontam-se, influenciam umas às outras, dando um dinamismo à

análise e abrindo espaço para que o autor possa se expressar, mesmo que as ideias pareçam conflitantes ou díspares.

No contexto da EJA, essas vozes se manifestam em diferentes níveis: nos discursos dos professores docentes, nos desafios da modalidade expressados pelos coordenadores e nas políticas públicas. Essa pluralidade de perspectivas nos permite a compreensão da EJA, composta por um público heterogêneo e historicamente excluído, o que contribuirá efetivamente para a pesquisa.

Para nos empreendermos no mapeamento das produções acadêmicas sobre a EJA, optamos pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por entendermos que o acervo dispõe de trabalhos produzidos em âmbito nacional e pelo Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por buscarmos, também, produções locais que dissertam sobre o tema.

Os descritores selecionados para o mapeamento foram: I. EJA, II. Educação, III. Discurso, IV. Docente, V. História. No segundo mapeamento foi utilizado o descritor: “Educação de Jovens e Adultos”. Eles foram escolhidos por representarem os eixos temáticos centrais da investigação, a partir dos objetivos da pesquisa e por possibilitarem uma abordagem interdisciplinar e abrangente do tema. Na busca, utilizou-se os operadores booleanos AND e OR, o que permitiu combinar os descritores de maneira a refinar os resultados e garantir a relevância dos materiais selecionados.

A partir da estratégia de busca delineada e dos refinamentos metodológicos progressivamente aplicados, foram identificados e selecionados oito trabalhos que compõem o corpus de estudos analisados nesta pesquisa. Esses refinamentos envolveram a delimitação temporal das produções, a combinação e o ajuste dos descritores utilizados, a seleção do tipo de produção acadêmica (teses e dissertações) e a adequação do recorte geográfico ao contexto de Vitória da Conquista-BA, bem como a exclusão de estudos que, embora abordassem a EJA, não contemplavam seus aspectos históricos ou o foco municipal. A escolha dos trabalhos fundamentou-se, assim, na pertinência temática e na relevância histórica da modalidade, assegurando que o material analisado expressasse diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e contribuísse para a construção do percurso histórico e analítico da Educação de Jovens e Adultos no município.

1.1 Definição do objeto de estudo e justificativa

Inicialmente, elegemos os descritores e booleanos, a partir dos objetivos da pesquisa, para identificarmos as literaturas publicadas sobre o tema e elencadas no Quadro 2, denominado Protocolo de Pesquisa. Nele, estão descritos, também, os objetivos do levantamento das dissertações e teses constantes no CAPES e no Banco de Dissertações e Teses do PPGED, além dos critérios de seleção que visam garantir a qualidade e a pertinência das fontes selecionadas e do marco temporal. A escolha por este período de tempo (1997 a 2024) foi devido à implantação do Programa Repensando a Educação de Jovens e Adultos (REAJA), no município de Vitória da Conquista e os desdobramentos da educação de adultos até o ano de 2024.

Ainda no Quadro 2 constam os critérios de Inclusão e Exclusão da pesquisa. Mestrado e Doutorado profissionais foram excluídos por apresentarem foco distinto das pesquisas acadêmicas. Enquanto o mestrado acadêmico visa prioritariamente o avanço teórico e a produção de conhecimento científico na área, os mestrados e doutorados profissionais têm uma orientação prática e aplicada, voltada para a solução de problemas específicos do campo profissional. Gatti (2014, p.832) afirma que objetivo da pesquisa acadêmica é “[...] evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa”; já a pesquisa “engajada” visa “[...]evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (idem). Ao excluir trabalhos de natureza profissional, o EA mantém a coerência e consistência com o objetivo de revisar e discutir estudos que compartilham um foco mais teórico e acadêmico, condizente com o caráter da pesquisa no mestrado acadêmico. Por fim, em virtude do elevado número de artigos disponíveis, decidiu-se não os incluir, pois isso tornaria o estudo extenso e complexo.

Quadro 2 – Protocolo de pesquisa

OBJETIVOS	Realizar uma busca sistemática de dissertações e teses que utilizam os descritores “EJA”, “educação”, “discurso”, “docente” e “história”, com a finalidade de mapear o estado da arte sobre o tema. Explorar as abordagens teóricas e metodológicas presentes nas investigações relacionadas à Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista, com foco nos discursos docentes e nos documentos oficiais. Identificar lacunas e novas perspectivas, subsidiando o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Histórias e Tendências da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista: dos Documentos Oficiais aos Discursos Docentes” e ampliando o conhecimento da pesquisadora com novas referências e contribuições relevantes das produções acadêmicas.	
BASES DE DADOS	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	INCLUSÃO	EXCLUSÃO
	Foram considerados os trabalhos que têm consonância com os objetivos da pesquisa em desenvolvimento. Trabalhos em Língua Portuguesa.	Dissertações e teses que divergem da pesquisa; Mestrado e doutorado Profissional; Inacessibilidade ao estudo; Artigos.
PROCEDIMENTOS DE BUSCA	BASES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação - ppged, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
	DESCRITORES	D1 - “EJA”
		D2 - “EJA”, “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” D3 - “EJA”, “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, “VITÓRIA DA CONQUISTA”

	BOOLEANOS	AND, OR
TRABALHOS	DISSERTAÇÕES E TESES	
PERÍODO	1997 a 2024	
ANÁLISE	A análise dos trabalhos encontrados foi feita inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977).	

Fonte: Elaboração própria (2025).

1.2 Estratégia de busca e definição dos descritores

A pesquisa foi conduzida, *a priori*, a partir de descritores específicos (“EJA”, “Educação”, “Discurso”, “Docente”, “História da EJA”) combinados com o operador booleano AND. Como os trabalhos encontrados não traziam a especificidade relacionados ao tema da pesquisa, buscamos, *a posteriori*, a partir dos descritores “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Vitória da Conquista”, combinados com os booleanos AND e OR. Os descritores foram escolhidos a partir de uma análise preliminar dos objetivos da pesquisa e de consultas em descritores temáticos das bases, o que garante maior precisão e relevância nos resultados encontrados. Após essa etapa, os trabalhos selecionados foram classificados e organizados com base em temas recorrentes, nos resumos e sumários utilizados pelos autores, facilitando uma análise comparativa e identificando lacunas e tendências atuais na área, especificados nos Quadros 3 e 4, abaixo.

Quadro 3 – Procedimentos de busca I

NOME DA BASE DE DADOS Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES		
DESCRIPTORES 1 + BOOLEANOS “EJA”	TOTAL DE TRABALHOS	1981
	DISSERTAÇÕES	1630
	TESES	351
DESCRIPTORES 2 + BOOLEANOS “EJA” AND “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”	TOTAL DE TRABALHOS	1894
	DISSERTAÇÕES	1464
	TESES	339
DESCRIPTORES 3 + BOOLEANOS “EJA” AND	TOTAL DE TRABALHOS	29

“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”	DISSERTAÇÕES	26
	TESES	03
DESCRIPTORIOS 4 + BOOLEANOS “EJA” OR “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” AND “VITÓRIA DA CONQUISTA”	TOTAL DE TRABALHOS	53
	DISSERTAÇÕES	49
	TESES	04

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quadro 4 – Procedimentos de busca II

NOME DA BASE DE DADOS BANCO DE DISSERTAÇÃO /TESES DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB		
TOTAL GERAL DE TRABALHOS	15	2016-2024
DESCRIPTORIOS 1 + BOOLEANOS “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”	TOTAL DE TRABALHOS	2016-2017
	DISSERTAÇÕES	04
	TESES	0
	TOTAL DE TRABALHOS	2018-2019
	DISSERTAÇÕES	02
	TESES	0
	TOTAL DE TRABALHOS	2020-2021
	DISSERTAÇÕES	03
	TESES	0
	TOTAL DE TRABALHOS	2022-2023
	DISSERTAÇÕES	05
	TESES	0
	TOTAL DE TRABALHOS	2024
	DISSERTAÇÕES	01
	TESES	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

1.3 Comparação das tendências anuais de publicação

O Quadro 4 apresenta o ano de publicação e a quantidade de trabalhos os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Esses repositórios foram escolhidos pela abrangência e relevância, pois representam produções acadêmicas de diversas instituições e áreas de pesquisa, fontes importantes para o mapeamento do conhecimento científico e acadêmico na área estudada.

Foram identificados 1.996 trabalhos de Mestrado e Doutorado, que abrangem diferentes abordagens e temas relacionados ao campo da EJA e áreas correlatas. Ao incluir o descritor adicional “Educação de Jovens e Adultos”, os números gerais de trabalhos diminuíram, indicando que, apesar da relevância do tema, ele foi abordado em menor escala nos estudos acadêmicos relacionados à EJA. Com a adição do descritor “Vitória da Conquista”, verificou-se uma diminuição ainda mais expressiva das publicações, fato já esperado, uma vez que se trata de estudos circunscritos a uma delimitação geográfica específica. Destaca-se, contudo, que o número de publicações apresenta crescimento a partir de 2017, mantendo-se relativamente estável até o ano de 2024.

Para ampliar a análise e incluir produções regionais, foi inserido o Banco de Dissertações e Teses da UESB, proporcionando uma visão mais representativa das pesquisas locais e complementando as informações obtidas nas bases nacionais.

Ao final do processo de análise, examinamos um total de oito trabalhos na busca daqueles que apresentassem maior relevância e alinhamento com o objeto de estudo proposto. Dentre eles, selecionamos cinco trabalhos que se destacaram por sua estreita relação com o tema da pesquisa, ao abordar diretamente as questões e perspectivas centrais para nossa investigação. Essa seleção visa proporcionar uma base para reflexões teóricas e para o aprofundamento da análise dos principais aspectos discutidos na literatura sobre o tema. Embora essa busca possa eventualmente conduzir a outros trabalhos relevantes, os descritores selecionados direcionaram, de forma mais precisa, aos resultados aqui apresentados.

Quadro 5 – Pesquisas identificadas com a interface história da EJA em Vitória da Conquista

ID	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
T1	2007	Edna Furukuawa Pimentel	Análise das teorias Pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista -BA	Dissertação	Prof. Dr. Antônio Celso Caldeira Scocuglia	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
T2	2008	Sheila Cristina Furtado Sales	Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: Programa REAJA	Tese	Profa. Dra Roseli Rodrigues de Mello	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
T3	2011	Jose Jackson Reis Dos Santos	Saberes Necessários para a Docência na Educação de Jovens e Adultos	Tese	Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
T4	2012	Adenilson Souza Cunha Júnior	Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araujo	Fundação Universidade Federal de Sergipe
T5	2016	Alexandre Alves da Silva	Estudo dos Saberes da Experiência Docente no Contexto da Educação de Jovens e Adultos	Dissertação	Prof. Dr Edinaldo Medeiros Carmo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
T6	2018	Camila Moreira Alves	Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA	Dissertação	Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
T7	2022	Tânia Silva Novais	Trajetórias e Memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Tempos de Pandemia da Covid-19: Refletindo sobre Situações-Limites e Inéditos Viáveis	Dissertação	Prof. Dr José Jackson Reis dos Santos	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
T8	2021	Ludmila Alves Dias	Desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos: um percurso formativo permanente	Dissertação	Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Fonte: Elaboração própria (2025).

Prosseguimos para a terceira etapa de Bardin (1977), o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A seleção dos trabalhos foi feita a partir de três critérios: o primeiro foi pelo título, o segundo por meio da leitura dos resumos e o terceiro por meio do Sumário. Após esta seleção realizamos a leitura integral dos trabalhos, identificando os autores, as universidades

(localizando as regiões em que foram feitas as pesquisas), a abordagem teórica utilizada para a produção dos trabalhos, os sujeitos de pesquisa, os objetivos e principais achados. Para facilitar a visualização da síntese dos trabalhos apresentamos a seguir o Quadro 6.

Os trabalhos analisados oferecem contribuições importantes para a pesquisa sobre a história da EJA em Vitória da Conquista. Ao abordar diferentes aspectos da EJA, esses estudos enriquecem o entendimento histórico, social e legislativo desse campo, especialmente no contexto local, ao trazerem diferentes vozes que, em sua interação, constroem um diálogo polifônico sobre essa modalidade de ensino. Essa multiplicidade de perspectivas permite não apenas um aprofundamento no entendimento histórico, social e legislativo da EJA, mas também revela lacunas que demandam atenção. É a partir desse conjunto de contribuições e lacunas identificadas que se desenvolve, a seguir, a análise sistemática dos trabalhos, buscando evidenciar convergências, recorrências temáticas e ausências significativas na produção acadêmica sobre a EJA em Vitória da Conquista.

A dissertação *Análise das teorias pedagógicas e das práticas docentes no cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista – BA* (Pimentel, 2007) dialoga com a presente pesquisa ao tomar a EJA no contexto do município como objeto de investigação e ao problematizar a relação entre formação docente, práticas pedagógicas e concepções teóricas que orientam o trabalho educativo, especificamente em relação ao programa REAJA. Há convergência, sobretudo, na compreensão da prática pedagógica como espaço tensionado por condições objetivas de trabalho, por diretrizes institucionais e pelas trajetórias formativas dos professores, elementos que também emergem de forma recorrente nas narrativas dos docentes investigados neste estudo.

Enquanto a dissertação analisada destaca a predominância de tendências formalistas, de cunho tecnicista e pragmático, a presente investigação amplia essa análise ao destacar como tais tendências se articulam às políticas educacionais municipais e às decisões de gestão, produzindo efeitos diretos sobre a identidade da EJA e sobre o sentido atribuído à modalidade pelos próprios educadores.

O distanciamento entre os estudos reside, principalmente, no enfoque analítico adotado. Ao passo que a dissertação de Pinheiro (2007) se concentra na relação entre teorias pedagógicas e práticas docentes no cotidiano escolar, a presente pesquisa incorpora uma análise discursiva das narrativas docentes, à luz do dialogismo, buscando compreender como essas vozes constroem sentidos sobre a EJA, sobre o trabalho pedagógico e sobre as políticas públicas ao longo de um

percurso histórico mais amplo. Desse modo, mais do que identificar tendências pedagógicas, este estudo problematiza os embates ideológicos e as contradições que atravessam o discurso dos sujeitos, situando-os no contexto das transformações e descontinuidades da política municipal de EJA em Vitória da Conquista.

Assim, a dissertação analisada contribui para o aprofundamento do debate sobre a prática pedagógica na EJA no município, ao mesmo tempo em que a presente pesquisa se diferencia ao deslocar o olhar para a dimensão histórica e discursiva da modalidade, retratando como as condições materiais, as políticas educacionais e as vozes docentes se entrecruzam na construção e, por vezes, na fragilização do projeto educativo da EJA.

A tese de Sales (2008) configura-se como um estudo de referência para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista, ao analisar o Programa REAJA enquanto política pública municipal e reconstruir sua trajetória histórica, elencando avanços, limites e descontinuidades. Tal perspectiva demonstra a compreensão da EJA como um campo de direitos e de responsabilidade do Estado, conforme defendem Arroyo (2005) e Haddad (2007), para os quais a efetivação da modalidade depende da sustentação política, institucional e pedagógica ao longo do tempo.

A análise empreendida por Sales (2008) converge com as reflexões de Di Pierro (2005; 2010), ao demonstrar que a EJA, embora reconhecida legalmente como direito educacional, permanece vulnerável às oscilações das políticas públicas e às mudanças de gestão, o que compromete a continuidade das ações e a consolidação de práticas pedagógicas específicas. Essa instabilidade, discutida pela autora, também se manifesta nos dados sobre evasão, repetência e perfil dos estudantes, indicando as contradições entre o discurso da universalização do direito à educação e as condições concretas de permanência dos sujeitos na escola.

Entretanto, ao privilegiar uma abordagem histórico-documental e institucional, a tese de Sales (2008) diferencia-se da presente pesquisa, que se ancora na análise das narrativas docentes como forma de compreender os sentidos atribuídos à EJA ao longo do tempo. Esse deslocamento analítico permite confrontar a política educacional a partir das vozes dos sujeitos que a vivenciam cotidianamente, em consonância com Arroyo (2014), ao enfatizar que a EJA se constrói também nas experiências, memórias e resistências dos educadores e educandos.

Assim, a contribuição específica da tese analisada para esta pesquisa reside na sistematização histórica, normativa e institucional da EJA no município, oferecendo um quadro

analítico fundamental para a compreensão do contexto investigado. A presente investigação, ao incorporar a dimensão discursiva das práticas e dos posicionamentos docentes, amplia esse debate ao problematizar os efeitos dessas políticas na constituição da identidade da EJA, reafirmando-a como um campo tensionado por disputas entre projetos educativos, concepções de formação e compromissos com a educação emancipatória.

Entre as produções acadêmicas sobre a EJA desenvolvidas no município de Vitória da Conquista, insere-se a tese *Saberes para a docência: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Nela, Santos (2011) analisa os saberes mobilizados na docência da EJA a partir de uma experiência situada na Rede Municipal de Ensino. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza colaborativa, e ancora-se nos pressupostos da AD, especialmente nas contribuições de Bakhtin, ao considerar os sentidos produzidos nos discursos docentes como constitutivos da prática pedagógica e da identidade profissional.

Os resultados indicam que os saberes docentes na EJA são construídos de modo processual e relacional, articulando experiências profissionais, práticas pedagógicas, formação acadêmica e interações dialógicas com outros sujeitos. Tal compreensão aproxima-se das análises de Arroyo (2014) e Freire (1996), ao reconhecer o educador da EJA como sujeito histórico que produz saberes a partir de sua trajetória e de sua inserção em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

A tese também elenca contradições entre as demandas da prática cotidiana e as orientações da política educacional municipal, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada dos docentes. Essa constatação alinha-se com os estudos de Haddad (2007) e Di Pierro (2010), que apontam a fragilidade e a descontinuidade das políticas de formação como elementos que comprometem a consolidação da EJA enquanto modalidade com identidade própria no interior dos sistemas de ensino.

No conjunto de estudos voltados à Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória da Conquista, insere-se a pesquisa que investiga os saberes construídos pelos professores no exercício da docência na EJA: *Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos*. Cunha Júnior (2012) tomou como eixo analítico a prática pedagógica e as experiências vividas no cotidiano escolar. O estudo teve como objetivo compreender como esses saberes são produzidos e reelaborados pelos docentes a partir das especificidades dos sujeitos da modalidade e da reflexão sobre a própria prática.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica, e foi desenvolvida com professores que atuam em turmas da EJA no Ensino Fundamental da rede municipal. A entrevista semiestruturada constituiu o principal instrumento de produção dos dados, a partir dos quais emergem os saberes experienciais como categoria central de análise. Tais saberes são associados ao uso de linguagens e metodologias adequadas, à contextualização dos conteúdos e ao reconhecimento das trajetórias sociais dos educandos, elementos recorrentes na literatura da área (Arroyo, 2014; Freire, 1996).

Os resultados indicam que os professores da EJA constroem conhecimentos práticos ancorados na experiência cotidiana e nas demandas concretas da sala de aula, reafirmando a centralidade da prática como espaço formativo. Essa constatação converge com as análises de Haddad (2007) e Di Pierro (2010), ao revelar que a fragilidade dos processos formativos institucionais tende a deslocar para o cotidiano escolar a responsabilidade pela construção dos saberes necessários à docência na modalidade.

Embora o estudo contribua para o entendimento da docência na EJA a partir da perspectiva dos saberes experienciais, seu foco recai sobre a prática individual dos professores e sobre o processo formativo em nível micro. A presente pesquisa amplia esse debate ao articular os saberes docentes às políticas públicas e às narrativas históricas da EJA no município, analisando os discursos como materialidade que revela tensões, permanências e deslocamentos na constituição da modalidade ao longo do tempo.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2016) oferece uma contribuição para a compreensão dos saberes experienciais mobilizados por professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ao centrar a investigação na constituição desses saberes no cotidiano da prática docente, o autor reafirma a docência na EJA como um campo marcado pela complexidade, pela pluralidade de conhecimentos e pela necessidade de permanente reelaboração das práticas pedagógicas. É de abordagem qualitativa e delineada como Estudo de Caso Único, valoriza as narrativas dos professores como fonte privilegiada para a compreensão dos sentidos atribuídos à profissão docente e aos saberes produzidos na experiência. Ao considerar as especificidades da EJA, especialmente no que se refere à dimensão político-social da modalidade e às trajetórias de vida dos educandos, o autor revela que os saberes da experiência não se configuram como conhecimentos espontâneos, mas

como construções historicamente situadas, atravessadas pelas relações sociais, pela vivência escolar e pelas concepções de docência assumidas pelos professores.

Os resultados indicam que os saberes oriundos da formação profissional são constantemente reinterpretados e retraduzidos no exercício da docência, por meio da organização didático-pedagógica e das chamadas “artes de fazer”, conceito que dialoga diretamente com a perspectiva de Tardif e Raymond (2000). Destacam-se, nesse processo, a centralidade da interação professor-aluno, a adequação das estratégias de ensino ao contexto sociocultural dos estudantes da EJA e a temporalidade como elemento estruturante do saber-fazer docente.

Ao apontar a pluralidade dos saberes experienciais e sua articulação com as trajetórias de vida dos docentes e dos educandos, o estudo de Silva (2016) reforça a compreensão de que a docência na EJA demanda práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos sujeitos e comprometidas com uma formação humana integral. Para pesquisas que se debruçam sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas na EJA, especialmente em contextos locais como o de Vitória da Conquista, essa investigação constitui um importante aporte teórico e empírico, ao reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de conhecimentos pedagógicos.

A pesquisa desenvolvida por Alves (2018) aprofunda a compreensão acerca dos saberes experienciais e de suas contribuições para a atuação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Ao eleger os saberes experienciais como eixo central da investigação, a autora reafirma a relevância da experiência como dimensão constitutiva da docência na EJA, especialmente em contextos marcados pela diversidade de trajetórias formativas e sociais dos sujeitos atendidos por essa modalidade.

De natureza qualitativa, o estudo adota o método autobiográfico e utiliza as narrativas autobiográficas orais como principal estratégia de produção dos dados, conferindo centralidade à voz das professoras participantes. Essa opção metodológica possibilita apreender não apenas os aspectos explícitos das práticas pedagógicas, mas também os sentidos, valores e concepções que atravessam as experiências formativas e profissionais das docentes. Ao recorrer à análise dialógica do discurso, ancorada na perspectiva filosófica de Mikhail Bakhtin, a pesquisa desvela o caráter responsivo e situado dos saberes construídos na prática docente.

Os resultados indicam que os saberes experienciais são reconhecidos pelas professoras como aqueles que mais contribuem para a atuação na EJA, por se configurarem como conhecimentos úteis, necessários e coerentes com as especificidades da modalidade. Esses

saberes orientam a ação pedagógica, oferecem segurança no exercício da docência e constituem a base do “saber-ensinar”, ao articular os objetivos educacionais às condições concretas de vida e aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Ao destacar os saberes experienciais como eixo estruturante das práticas pedagógicas na EJA, o estudo de Alves (2018) reforça a compreensão de que a formação docente não se limita aos espaços formais de escolarização, mas se constrói, sobretudo, no diálogo entre experiência, reflexão e prática. Para pesquisas que investigam os saberes docentes e a atuação pedagógica na EJA, especialmente em contextos municipais do interior da Bahia, essa produção oferece importantes subsídios teóricos e metodológicos, contribuindo para o reconhecimento do professor como sujeito produtor de saberes e para o fortalecimento de propostas formativas mais sensíveis às especificidades da modalidade.

No conjunto das produções recentes sobre a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Vitória da Conquista, destaca-se a dissertação de Novais (2022), intitulada *Trajetórias e Memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Tempos de Pandemia da Covid-19: refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis*. O estudo analisa as formas de resistência e as práticas pedagógicas construídas no contexto pandêmico, tomando como eixo a garantia do direito de aprender de jovens e adultos diante das desigualdades acirradas pela crise sanitária.

Ancorada teoricamente nas categorias freireanas de situações-limites e inéditos viáveis, articuladas ao conceito de inclusão política, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e bibliográfico. O percurso metodológico envolve a análise de documentos normativos nacionais e municipais, a realização de levantamento bibliográfico e uma Revisão Sistemática de Literatura, com o objetivo de mapear o estado do conhecimento sobre a EPJA em tempos de pandemia. A dissertação organiza-se em formato *multipaper*, reunindo um texto introdutório, três artigos e considerações finais.

Os resultados demonstram que a trajetória da EPJA no município, durante a pandemia da Covid-19, foi marcada por avanços e retrocessos, refletindo tensões presentes no cenário nacional, especialmente no que se refere à negação de direitos, à ampliação das desigualdades educacionais e às limitações no acesso às tecnologias digitais. O estudo aponta, ainda, a fragilidade dos processos democráticos na formulação das políticas educacionais, com destaque para a ausência de participação, dialogicidade e planejamento coletivo, aspectos amplamente discutidos por autores como Haddad (2007) e Di Pierro (2010).

Embora o estudo concentre-se em um recorte temporal específico, sua contribuição dialoga com a presente pesquisa ao apontar como as políticas públicas e as condições institucionais incidem sobre a EJA/EPJA, ao mesmo tempo em que reforça o papel das práticas docentes e das experiências escolares na produção de sentidos, resistências e reinvenções da modalidade ao longo do tempo.

No mapeamento das produções acadêmicas que discutem a Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória da Conquista, insere-se a dissertação de Dias (2021), intitulada *Desenvolvimento profissional docente na Educação de Jovens e Adultos: um percurso formativo permanente*. O estudo tem como objetivo central compreender como se configura o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na EJA da Rede Municipal, analisando as atividades formativas mobilizadas após a inserção em sala de aula, as implicações desse percurso na construção da identidade docente e suas contribuições para a reorganização das práticas pedagógicas cotidianas.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia fenomenológica, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção dos dados. Tal escolha metodológica possibilita acessar as experiências vividas e as percepções dos docentes acerca de seus processos formativos, permitindo uma análise descritiva e interpretativa das trajetórias profissionais no contexto da EJA.

A existência de um distanciamento significativo entre o que é previsto nos marcos regulatórios municipais e as condições efetivas de formação continuada ofertadas aos professores da EJA foi a conclusão desse estudo. Diante da fragilidade das políticas institucionais de formação, o desenvolvimento profissional docente passa a ocorrer, predominantemente, por meio de estratégias individuais e coletivas construídas no interior das escolas, como a reflexão sobre a própria prática, as trocas entre pares e a mobilização de saberes constituídos em outros contextos formativos, muitas vezes de forma precária e descontínua.

Embora não tenha como foco principal a análise histórica da modalidade, a dissertação contribui para a presente pesquisa ao indicar como a ausência de políticas estruturadas de formação docente impacta diretamente a consolidação da EJA enquanto campo de direitos, conforme discutem Arroyo (2011; 2017) e Haddad (2007). Ao revelar as tensões entre normatização e prática, o estudo dialoga com esta investigação ao reforçar que os avanços e desafios da EJA no município não se explicam apenas por dispositivos legais, mas também pelas

condições concretas de trabalho, formação e reconhecimento dos docentes que sustentam a modalidade ao longo do tempo.

Com o objetivo de sistematizar as contribuições das produções acadêmicas analisadas e explicitar seus pontos de convergência e distanciamento em relação à presente investigação, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese das teses e dissertações que discutem a Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória da Conquista. O Quadro 6 permite visualizar, de forma integrada, os focos analíticos, as principais contribuições e as lacunas identificadas nesses estudos, apresentando como, embora abordem diferentes dimensões da EJA, históricas, institucionais, pedagógicas e formativas, tais produções convergem ao reconhecer a modalidade como um campo marcado por tensões, descontinuidades políticas e centralidade das práticas docentes. Essa sistematização contribui para situar a presente pesquisa no campo investigativo, destacando sua especificidade ao articular a análise histórica e documental às narrativas docentes, em uma perspectiva discursiva e dialógica.

Quadro 6 – Síntese dos pontos em comum entre os trabalhos analisados sobre a EJA em Vitória da Conquista

Eixos de análise	Pontos em comum identificados
Concepção de EJA	A EJA é compreendida como direito social e política pública de caráter reparador, articulada aos princípios da educação popular e da justiça social.
Contexto histórico	Os estudos evidenciam que a construção histórica da EJA no município é marcada por avanços, descontinuidades e disputas políticas ao longo do tempo.
Políticas públicas	Observa-se a influência das legislações nacionais e municipais, bem como as tensões entre o prescrito nos documentos oficiais e sua efetivação nas práticas escolares.
Sujeitos da EJA	Os educandos são reconhecidos como sujeitos de direitos, cujas trajetórias são atravessadas por processos de exclusão social, econômica e educacional.
Papel dos docentes	As narrativas docentes assumem centralidade na compreensão da materialização da EJA, revelando compromissos, desafios e estratégias construídas no cotidiano escolar.
Desafios recorrentes	Destacam-se a evasão, a precarização das condições de oferta, a inadequação curricular e a ausência de formação específica para a modalidade.
Práticas pedagógicas	Os trabalhos convergem quanto à necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA.
Relevância social	Há consenso sobre a relevância da EJA na promoção da inclusão social, do exercício da cidadania e da ampliação do acesso ao conhecimento escolar.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O mapeamento das produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista aponta que, embora haja avanços na compreensão histórica, institucional,

pedagógica e formativa da modalidade, persistem lacunas analíticas relacionadas à articulação entre políticas públicas, práticas escolares e os sentidos produzidos pelos sujeitos que sustentam cotidianamente a EJA. Os estudos analisados convergem ao apontar a fragilidade das políticas de continuidade, a centralidade dos saberes experienciais docentes e a recorrente tensão entre normatização e prática, revelando a EJA como um campo marcado por disputas, descontinuidades e resistências. Nesse contexto, a presente pesquisa se insere ao propor uma análise que articula documentos oficiais e narrativas docentes, à luz do dialogismo e da polifonia bakhtinianas, e dos pressupostos freireanos, buscando compreender como essas vozes, em sua historicidade, constroem, articulam e ressignificam a identidade da EJA no Município. Ao assumir a dimensão discursiva como eixo analítico, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a EJA como campo de direitos, de produção de sentidos e de dignidade pedagógica, apontando tendências, permanências e desafios que atravessam sua trajetória histórica.

Diante desse conjunto de produções, o EA deixa evidente que a Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista se constitui historicamente como um campo atravessado por avanços, descontinuidades e resistências, no qual políticas públicas, práticas pedagógicas e trajetórias docentes se entrecruzam de forma tensa e contraditória. Os estudos analisados convergem ao apontar a centralidade das vozes docentes, dos saberes construídos na prática e das experiências vividas no interior das escolas como elementos fundamentais para a compreensão da EJA para além de seus marcos normativos. Ao mesmo tempo, revelam que a fragilidade das políticas de formação, a instabilidade institucional e a recorrente lógica compensatória incidem diretamente sobre a identidade da modalidade, exigindo leituras que articulem o plano histórico, político e discursivo. Nesse sentido, a presente pesquisa se inscreve nesse debate ao assumir a EJA como um processo em permanente construção, marcado por disputas de projetos educativos e por práticas que, mesmo em contextos adversos, insistem em afirmar a educação como direito e como possibilidade de humanização. Tal compreensão dialoga com Freire (2001), ao afirmar que a EJA, enquanto prática histórica e social, se faz como processo e devir, na ruptura das amarras econômicas, políticas, sociais e ideológicas que produzem a desumanização, reafirmando o sonho e a esperança como exigências permanentes da história que fazemos e que nos faz e refaz.

1.4 Fechamento analítico

As contribuições oriundas dos trabalhos analisados constituem um arcabouço fundamental para a compreensão da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, de modo particular, em Vitória da Conquista. Essa leitura ampliada permite ultrapassar uma abordagem restrita ao desenvolvimento normativo e estrutural da modalidade, incorporando dimensões culturais, identitárias e sociais que atravessaram, e seguem atravessando, a constituição histórica da EJA no Município. Trata-se, portanto, de um campo marcado por disputas de sentidos, no qual diferentes projetos educativos se inscrevem e se confrontam ao longo do tempo.

Sob a perspectiva bakhtiniana, os documentos legais e as políticas educacionais não se apresentam como enunciados homogêneos ou neutros, mas como produções discursivas resultantes de um processo contínuo de interlocução. Nesse movimento, coexistem vozes institucionais, docentes, discentes e sociais que, ora se articulam de forma convergente, ora se colocam em contraposição, produzindo deslocamentos e reconfigurações nos sentidos atribuídos à EJA. O dialogismo, compreendido em sua acepção mais ampla, permite reconhecer que os significados da modalidade são forjados no entrecruzamento de discursos, atravessados pela historicidade, pela ideologia e pela experiência, uma vez que, como assinala Bakhtin (1997), o sujeito representado no discurso é simultaneamente objeto e sujeito do dizer, ainda que em graus variáveis, participando ativamente da produção de sentidos.

Essa compreensão aproxima a presente investigação das pesquisas do campo, na medida em que reconhece os saberes docentes como construções situadas, elaboradas na relação com os marcos normativos e com as condições concretas de exercício da docência. O dizer do professor emerge, assim, como enunciação responsiva, que se constitui no diálogo com os discursos oficiais: em alguns momentos os confirma, em outros os interroga ou desloca, revelando as fissuras entre a política formulada e a política vivida no cotidiano escolar. Tal movimento discursivo reafirma o princípio bakhtiniano de que o diálogo pressupõe a coexistência de vozes distintas, uma vez que a supressão ou o aniquilamento do adversário implica, também, a eliminação da própria esfera dialógica que sustenta a vida da palavra (Bakhtin, 1997).

A noção de polifonia torna-se fecunda para a análise dos dados produzidos, ao permitir apreender a presença simultânea de múltiplas consciências que não se anulam, mas se entrelaçam de maneira conflitiva e complementar. Nos trabalhos analisados, convivem afirmações que

reconhecem a EJA como direito social e narrativas que denunciam a fragilidade das ações institucionais, a descontinuidade das políticas públicas e os limites impostos à efetivação da modalidade. Nessa perspectiva, os diálogos não são travados por sujeitos isolados ou plenamente formados, mas por consciências em movimento, cujos sentidos se transformam à medida que interagem (Bakhtin, 1997). Tal entendimento é fundamental para a análise dos discursos na EJA, pois permite reconhecer educadores e educandos como sujeitos históricos, cujas falas expressam processos de construção identitária e de produção de sentidos em contextos sociais concretos. Essa multiplicidade discursiva constitui um elemento central para compreender a complexidade histórica da EJA no contexto municipal.

Embora as pesquisas analisadas tenham contribuído de forma significativa para o entendimento das práticas pedagógicas e dos saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos, observa-se a permanência de lacunas que justificam o desenvolvimento desta investigação. Grande parte dos estudos privilegia a dimensão experiencial da docência e o cotidiano da sala de aula, dedicando menor atenção à articulação sistemática entre as narrativas docentes e os marcos legais e institucionais que estruturam a EJA em âmbito municipal. Soma-se a isso a escassez de análises que adotem um recorte temporal ampliado, capaz de apreender continuidades, rupturas e reconfigurações discursivas ao longo de diferentes contextos políticos e gestões administrativas.

Ao integrar a análise documental à escuta atenta das vozes docentes, esta pesquisa avança na compreensão da EJA como um processo histórico em permanente construção. Tal articulação permite apreender como os avanços, os limites e as transformações da modalidade foram sendo produzidos e ressignificados no município de Vitória da Conquista, revelando descompassos recorrentes entre o prescrito e o vivido, bem como os efeitos dessas dinâmicas sobre o presente e o futuro da EJA.

Nesse sentido, a EJA se afirma como um espaço privilegiado de produção de sentidos e de reconstrução de identidades, especialmente por acolher sujeitos cujas trajetórias educacionais foram marcadas por interrupções, silenciamentos e exclusões. O diálogo, tal como concebido por Bakhtin, articula-se à perspectiva freireana ao reafirmar que os processos educativos não se organizam de forma monológica, mas se constituem na interação entre vozes diversas, atravessadas por disputas ideológicas, culturais e sociais. Na EJA, essas disputas se expressam tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas, nas quais educadores e educandos negociam significados, expectativas e projetos de futuro.

Assim, a história da EJA em Vitória da Conquista não se reduz a um inventário de leis ou programas, mas se configura como um processo vivo, marcado pela circulação de discursos, pela resistência de sujeitos e pela reinvenção permanente da modalidade. Reconhecer essa historicidade implica superar a compreensão da EJA como política compensatória, afirmando-a como um campo de direitos, de saberes e de dignidade pedagógica.

À medida que esta análise evidenciou a centralidade das políticas públicas, das normativas institucionais e das disputas históricas que atravessam a EJA, impõe-se a necessidade de aprofundar a compreensão de seu percurso histórico e de seus marcos legais no contexto brasileiro. É a esse movimento que se dedica o capítulo seguinte, no qual se examinam os processos de constituição da EJA no Brasil e em Vitória da Conquista-BA, seus principais referenciais normativos e as contradições que marcaram sua trajetória enquanto campo de direitos no interior das políticas educacionais.

CAPÍTULO 2: HISTÓRICO E MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2.1 - A EJA NO BRASIL

Para traçarmos uma jornada histórica da Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista, considerando seus avanços, desafios e tendências, faz-se necessário iniciarmos a abordagem a partir dos marcos legais que sustentam a educação como direito e que, progressivamente, possibilitaram a consolidação da EJA como modalidade de ensino no Brasil. Não pretendemos, nesta seção, realizar um aprofundamento das legislações que versaram sobre a EJA, mas delinear um panorama histórico-normativo capaz de situar os principais dispositivos legais que contribuíram para sua constituição. Tal recorte permite compreender como a EJA foi sendo incorporada, de forma lenta e desigual, ao ordenamento jurídico educacional brasileiro, revelando avanços, limites e contradições que atravessam sua regulamentação e implementação ao longo do tempo.

No período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549, é possível falar, “em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas” no Brasil (Saviani, 2019). A atuação jesuítica esteve diretamente vinculada ao projeto político-religioso da Coroa portuguesa, cujo objetivo central era a conversão dos povos indígenas ao catolicismo. Nesse contexto, a educação² assumiu um caráter eminentemente catequizador, orientado pela doutrinação religiosa, pela aculturação e pela submissão cultural dos chamados “gentios”. Para cumprir essa finalidade, os jesuítas instituíram escolas, colégios e seminários que se disseminaram por diferentes regiões do território colonial, configurando as primeiras formas sistemáticas de organização do ensino no Brasil (Saviani, 2019; Paiva, 2000).

Até meados do século XVIII, a educação colonial permaneceu altamente restrita, beneficiando prioritariamente filhos de colonos e indígenas aldeados. Conforme analisa Saviani (2019), nesse período havia práticas educativas fundadas na tradição, na ação e no exemplo, caracterizando uma educação em ato, mas sem a sistematização própria de uma pedagogia escolarizada. A transmissão dos conhecimentos ocorria majoritariamente de forma oral e

² A educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (Saviani, 2019, p.66)

intergeracional, sem distinções etárias entre crianças e adultos, o que mostra que, embora houvesse educação, não existia ainda uma pedagogia formalizada.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a responsabilidade pela educação passou ao Estado português, inaugurando tentativas de reorganização do ensino sob controle governamental. No entanto, no período imperial, apesar de referências genéricas à instrução pública, não houve o reconhecimento da educação como direito social nem a formulação de políticas específicas voltadas à escolarização de jovens e adultos. A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, expressa uma concepção restrita e elitizada de educação, circunscrita à instrução primária e à formação das elites letradas. No Título VIII – *Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros* –, a educação é mencionada apenas ao assegurar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e ao prever a criação de “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” (Brasil, 1824). Essas formulações, embora representem um avanço formal ao atribuir ao Estado responsabilidades educacionais, não contemplam as especificidades da população adulta excluída do sistema escolar, reforçando o caráter seletivo e excludente da política educacional imperial.

Ainda no século XIX, registram-se iniciativas pontuais voltadas à alfabetização de adultos, como a previsão de aulas noturnas na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247/1879). Tais medidas, entretanto, possuíam caráter administrativo e episódico, não configurando a educação de adultos como um direito assegurado. Mesmo o Decreto nº 1.331-A, de 1854, que regulamentou o ensino primário, ao prever a possibilidade de instrução para adultos em horários alternativos, não foi suficiente para alterar o quadro de exclusão educacional predominante. Como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000), a garantia legal da instrução primária gratuita não se efetivou na prática, em razão da restrição dos direitos de cidadania a uma minoria pertencente às elites econômicas.

Essa distância entre a normatização legal e a efetivação das políticas educacionais foi aprofundada com o Ato Adicional de 1834, que transferiu às Províncias a responsabilidade pela oferta da Educação Básica, mantendo sob controle do governo central a educação destinada às elites. As administrações provinciais, frequentemente carentes de recursos, ficaram encarregadas da escolarização das camadas populares, o que contribuiu para o agravamento das desigualdades educacionais. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “o pouco que foi realizado

deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes”. Ao final do Império, cerca de 82% da população com mais de cinco anos era analfabeta, demonstrando a persistente marginalização educacional da maioria da população brasileira.

Faria Filho (2010, p. 135) destaca que

[o]s recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial tem demonstrado que havia, em várias províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população. Questões como a necessidade e pertinência ou não da instrução do negro (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidos e, intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Esses debates, embora revelassem a emergência de uma preocupação com a escolarização no interior das províncias, não se traduziram em políticas educacionais capazes de universalizar o acesso à educação ou de enfrentar de modo estruturado o problema do analfabetismo, sobretudo entre jovens e adultos. A centralidade das discussões legislativas convivia, portanto, com limites concretos de ordem política, econômica e social, que mantinham grande parte da população à margem dos processos de escolarização. Assim, a educação no período imperial consolidou-se de forma seletiva e excludente, reforçando desigualdades e adiando o reconhecimento efetivo da educação de jovens e adultos como direito, o que contribui para compreender a constituição histórica da EJA como um direito tardio no cenário educacional brasileiro.

Uma questão diretamente integrada ao debate sobre a escolarização da população no final do período imperial foi a do direito ao voto dos analfabetos. Amplamente discutida nas últimas décadas do Império, essa temática ganhou centralidade com o projeto de reforma eleitoral apresentado pelo conselheiro José Antônio Saraiva, em 1880, que, além de instituir eleições diretas, propunha a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral. Defendida por Rui Barbosa sob o argumento de que a restrição estimularia a difusão da instrução e impulsionaria a ação dos governos na ampliação da oferta escolar, a proposta foi duramente criticada por setores que viam nela um mecanismo de aristocratização do voto e de restrição da cidadania, como sustentava José Bonifácio, “o moço” (Saviani, 2019). Com a aprovação da chamada Lei Saraiva, em 1881, prevaleceu a vinculação entre alfabetização e exercício dos direitos políticos, resultando em uma drástica redução do eleitorado, que passou de 13% da população livre em 1872 para apenas 0,8% em 1886 (Rocha, 2004, *apud* Saviani, 2019). Tal medida destaca como o analfabetismo, longe de ser enfrentado como problema social, foi instrumentalizado como critério de exclusão política,

reforçando a marginalização educacional e cívica de amplos segmentos da população, especialmente jovens e adultos trabalhadores, e aprofundando o caráter seletivo da educação no Brasil.

É somente com a Constituição Federal de 1934 que a educação de adultos passa a ser reconhecida juridicamente como responsabilidade do Estado brasileiro ao assegurar o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (Brasil, 1934). Esse marco constitucional inaugura, pela primeira vez, o reconhecimento explícito da população adulta como sujeito de direito no campo educacional. Tal previsão representa um avanço em relação às legislações anteriores, que se limitavam a referências genéricas à instrução pública, sem contemplar aqueles que haviam sido excluídos do acesso à escolarização. Contudo, esse reconhecimento não se traduziu, de imediato, em políticas educacionais estruturadas e contínuas voltadas à educação de adultos, permanecendo condicionado a iniciativas fragmentadas e desiguais. Ainda assim, a Constituição de 1934 estabelece um precedente importante ao inscrever a educação de adultos no texto constitucional, sinalizando uma inflexão no entendimento do papel do Estado e revelando ao mesmo tempo, o caráter historicamente tardio da afirmação da EJA como direito educacional no Brasil.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 amplia esse reconhecimento ao reafirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, ao estabelecer, entre seus princípios, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206) e ao garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (art. 208) (Brasil, 1988). Embora não trate diretamente da EJA como modalidade, a Constituição de 1988 cria as bases legais para a ampliação das políticas voltadas a jovens e adultos excluídos do sistema educacional.

Nesse sentido, compreender a EJA implica reconhecer que seus sujeitos são, em sua maioria, jovens e adultos trabalhadores que enfrentam condições precárias de vida, relacionadas à moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego, fatores que incidem diretamente sobre suas trajetórias escolares. Conforme destacam Gadotti e Romão (2006), o jovem e o adulto analfabeto são, antes de tudo, trabalhadores, muitas vezes inseridos em contextos de subemprego ou desemprego, o que reforça a necessidade de políticas de EJA que ultrapassem a dimensão instrumental da alfabetização e se articulem a processos mais amplos de formação humana, social e profissional.

Em 1934, na Constituição Federal houve a primeira menção a um Plano Nacional de Educação (PNE). Curiosamente, nossa primeira constituição democrática, infelizmente, teve vida efêmera, uma vez que ela foi revogada pela Constituição Federal de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas no âmbito do chamado “Estado Novo” (Cordão, 2013). Ela determinava, em relação ao PNE, que o ensino primário é integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

Durante as décadas de 1940 e 1950, segundo Haddad e Di Pierro (2000), os esforços concentrados resultaram em uma queda na taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de cinco anos de idade, atingindo 46,7% em 1960. No contexto do Regime Militar (1964-1985), surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para erradicar o analfabetismo no Brasil. Por meio do MOBRAL, em 1967 foi regulamentado a Educação de Adultos, assegurando a alfabetização funcional, por meio da Lei nº 5.379, que aponta em seu Art. 1º: “Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 1967). Essa proposta defendia a erradicação do analfabetismo como um passo fundamental para que o Brasil alcançasse o tão desejado desenvolvimento econômico. Mas os interesses econômicos e políticos divergiam dos fundamentos propostos, pois buscava formar trabalhadores e não cidadãos.

O método empregado pelo MOBRAL era centrado na alfabetização, compartilhando o mesmo propósito do pioneiro da EJA, Paulo Freire. No entanto, Freire sempre se opôs à educação elitista, buscando, ao invés disso, promover uma educação libertadora e democrática, que se fundamentasse na realidade vivenciada pelo estudante (Gadotti, 1998; 2000). No entanto, enquanto o MOBRAL se concentrava em aspectos técnicos da leitura e escrita, frequentemente desconsiderando o contexto social, cultural e econômico dos educandos, Freire defendia que a alfabetização deveria ser inseparável da conscientização crítica e da valorização da experiência de vida dos estudantes. Assim, sua abordagem propunha uma pedagogia dialógica, na qual o educando não é um receptor passivo de conteúdos, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de relacionar o saber escolar às práticas cotidianas e às lutas sociais de seu meio (Freire, 1987). Essa diferença confirma como o modelo tradicional da EJA no Brasil, em programas como o MOBRAL, embora pioneiro em levar a alfabetização a milhares de adultos,

estava limitado em sua capacidade de transformar estruturalmente a realidade social e política de seus participantes.

Com a redemocratização do país e o encerramento do regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi descontinuado pelo Decreto 91.980, de 25 de dezembro de 1985, expedido no início do governo de José Sarney. Em seu lugar, instituiu-se, em 1985, o Projeto Fundação Educar, que permaneceu em funcionamento até 1990. Tal iniciativa tinha como finalidade garantir o acesso à educação básica àqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de frequentá-la no período considerado regular, buscando superar parte das lacunas deixadas pelas políticas anteriores. O projeto representou um esforço de reorganização e modernização da alfabetização de jovens e adultos, ainda que enfrentasse desafios relacionados à formação de educadores, à escassez de recursos e à adaptação das metodologias aos diferentes perfis de estudantes. A Fundação Educar passou a coordenar, de maneira integrada, o subsistema de ensino supletivo, a implementação da política nacional de educação de jovens e adultos e o incentivo à formação e capacitação dos professores envolvidos nessa modalidade, além da produção do material didático (Haddad; Di Pierro, 2000)

A Fundação Educar foi extinta em 1990 pelo então presidente da República, Fernando Collor. Esse ato, conforme analisam Haddad e Di Pierro (2000), inseriu-se em um conjunto de medidas de contenção de gastos públicos, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo voltado ao ajuste das contas do governo e ao controle da inflação. A descontinuidade da Fundação Educar representou um revés significativo para a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, uma vez que a instituição desempenhava papel central na articulação do ensino, na promoção da formação de educadores e na produção de materiais didáticos específicos. A extinção dessa política institucional expôs a vulnerabilidade da EJA às mudanças administrativas e aos ciclos econômicos e a necessidade de uma política pública permanente e estruturada que garantisse a continuidade das ações voltadas à alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Na LDB nº 5692/71, o Capítulo IV foi exclusivamente dedicado ao ensino de jovens e adultos, com a criação do Ensino Supletivo. Esses cursos foram marcados por uma forte influência do tecnicismo, demonstrada na adoção de módulos instrucionais, atendimento individualizado, estratégias de autoinstrução e avaliação em duas etapas: modular e semestral. Como desdobramentos dessa abordagem, observaram-se elevados índices de evasão,

fortalecimento do individualismo, predomínio de uma lógica pragmática e uma certificação acelerada, muitas vezes superficial, comprometendo a formação mais ampla e crítica dos sujeitos (Soares, 1996). Essas consequências sugerem que o modelo educacional adotado priorizava a eficiência técnica em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos e visava a força de trabalho para alcançar interesses econômicos do estado, mas não logrou êxito e o número de jovens e adultos analfabetos continuava alto.

De acordo com Farias e Vieira (2007), o intervalo que vai do fim da Ditadura até a gestão do Presidente Itamar Franco (1992-1994) não testemunhou reformas específicas no âmbito educacional. Assim, de 1985 a 1994, o Ministério da Educação não apresentou propostas substancialmente diferentes das implementadas durante o período militar. Somente no final de 1990, no processo de redemocratização, por meio do Decreto nº 99.519, foi aprovado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, numa tentativa não exitosa de erradicar o analfabetismo (Ferraro, 2009). As mudanças no cenário educacional foram retomadas a partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, com ênfase na EJA.

O Parecer CEB nº 11/00 estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, indicando que essa modalidade não se limita mais a suprir apenas a escolaridade perdida. Ela assume um papel reparador, qualificador e equalizador, sendo garantido por meio da legislação. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (Brasil, 2000).

Pode-se perceber, no decurso da história, que a EJA apresenta muitos desafios, principalmente, por assumir o papel de alternativa educacional voltada ao enfrentamento dos processos de exclusão social decorrentes da ausência de escolarização e da restrição de oportunidades sociais. Tais desafios não se limitam ao plano nacional, mas se expressam de forma particular no contexto municipal de Vitória da Conquista-BA, onde a educação de adultos foi sendo estruturada, também, por meio de diferentes programas e ações, como o Brasil Alfabetizado, a Alfabetização Solidária e o ProJovem.

A recorrência dessas políticas demonstra tanto os esforços empreendidos para ampliar o acesso à escolarização quanto as discontinuidades e os limites que historicamente atravessam a consolidação da EJA como política pública permanente no município. Portanto, as

descontinuidades, os avanços pontuais e as permanências de uma lógica compensatória revelam que a consolidação da EJA depende não apenas de dispositivos normativos, mas da materialização desses marcos nos contextos concretos de gestão e de prática educativa. É a partir dessa compreensão que a seção seguinte desloca o olhar para o âmbito local, analisando a história da EJA em Vitória da Conquista, a partir do que dizem os documentos oficiais, buscando compreender como as normativas, propostas pedagógicas e diretrizes municipais expressam, confrontam ou ressignificam o projeto educativo da Modalidade no Município.

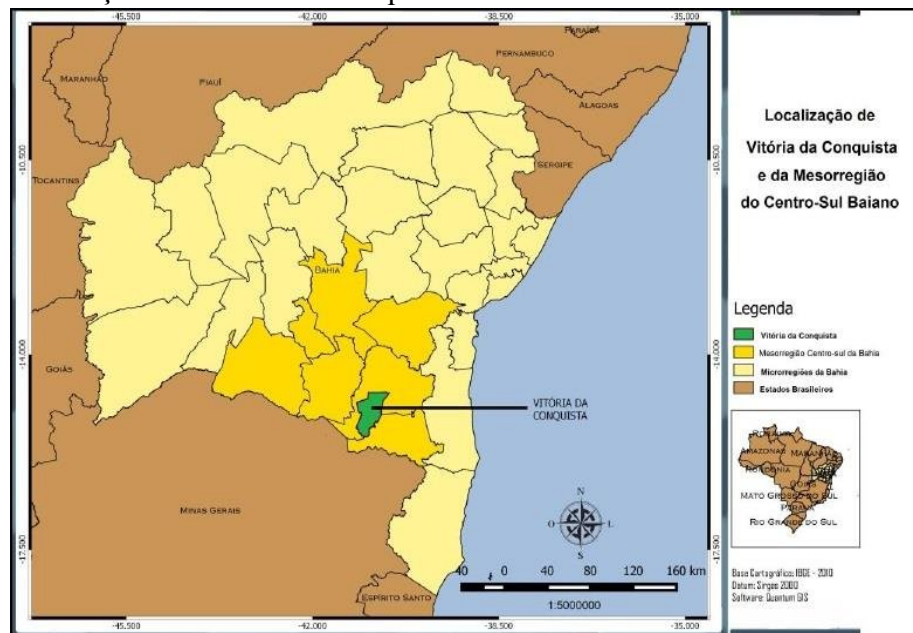
2.2 - A EJA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

2.2.1 - O Município de Vitória da Conquista-BA

O município de Vitória da Conquista está situado no estado da Bahia, a aproximadamente 509 km da capital, Salvador, inserido na região econômica do Sudoeste baiano. Possui uma extensão territorial de 3.204,5 km² e localiza-se a 923 metros de altitude em relação ao nível do mar. Limita-se, ao Norte, com os municípios de Anagé e Planalto; ao Sul, com Encruzilhada e Cândido Sales; ao Leste, com Itambé e Barra do Choça e ao Oeste com Anagé e Belo Campo. Localiza-se na microrregião do Planalto de Conquista, no Sudoeste do Estado da Bahia e o distrito sede está a 923 metros de altitude. Além da sede, o município é composto pelos distritos de Bate Pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha. O clima predominante é do tipo subúmido a seco, com temperatura média anual em torno de 20°C³.

³ Informações disponíveis em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/dados-estatisticos/>

Figura 1 – Localização de Vitória da Conquista



Fonte: Base cartográfica IBGE-2010. Autor: Lucas Araújo.

O território que hoje corresponde a Vitória da Conquista foi habitado pelos povos indígenas Mongoyó (ou Kamakan), Ymboré (ou Botocudos) e Pataxó, todos do tronco linguístico Macro-Jê. Os Mongoyó se fixavam em áreas específicas, praticavam agricultura, caça e artesanato, dividiam o trabalho por gênero e valorizavam a arte utilitária, além de demonstrarem respeito pelos mais velhos e pelos mortos. Os Ymboré eram nômades, guerreiros, pintavam o corpo com urucum e jenipapo e dividiam o trabalho conforme o gênero, sendo as mulheres responsáveis pelos alimentos. Já os Pataxó, de menor porte físico, destacavam-se pela caça e coleta, mas há poucas informações sobre seus hábitos culturais. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca⁴, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio das Contas (Leite, 2004; PMVC, 2025).

A ocupação da região de Vitória da Conquista pelos colonizadores portugueses e mestiços esteve ligada à exploração de metais preciosos e à política de expansão territorial. Um dos protagonistas desse desbravamento foi João Gonçalves da Costa, português nascido em Chaves por volta de 1720, conhecido por sua violência e por dizimar aldeias indígenas. Após o esgotamento das minas de ouro de Rio de Contas e das Gerais, ele chegou à região em busca de

⁴ O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra ressaco, que corresponde à funda baía de mato baixo circundada por serras (PMVC, 2025).

novos pontos minerais e acabou fundando o Arraial da Conquista. João Gonçalves era um “preto forro”, ou seja, ex-escravo, cuja ascensão política se deu por coragem, fidelidade à Coroa e filiação ao terço Henrique Dias, atuando em nome de Deus e da Coroa para garantir a ocupação do território (PMVC, 2025).

A ocupação do Sertão da Ressaca ocorreu à custa da derrota dos povos indígenas. Em 1752, destaca-se a batalha entre os soldados de João Gonçalves da Costa e os índios, marcada por intensa luta e promessas de vitória. O conflito se estendeu por décadas, com os portugueses recorrendo a estratégias brutais, incluindo o envenenamento por varíola e embriagamento coletivo. Entre 1803 e 1806, ocorreu o episódio conhecido como o “Banquete da Morte”, quando os Mongoyó foram convidados a celebrar uma suposta trégua e, após consumirem bebida alcoólica, foram cercados e massacrados, inclusive mulheres e crianças, extinguindo praticamente o grupo (PMVC, 2025; IBGE, 2025).

No final do século XVIII, o Arraial da Conquista era formado por uma igreja e poucas casas, cercado por matas densas. A paisagem começou a se transformar com a introdução de rebanhos bovinos e a derrubada das matas para pastagens. O Arraial tornou-se passagem para o gado trazido pelos tropeiros de Minas Gerais, e João Gonçalves da Costa consolidou-se como um dos maiores proprietários da região. A cidade cresceu lentamente, mantendo-se próxima ao leito do Rio Verruga; em 1780 havia cerca de 60 casas, e em 1840, quando o Arraial foi elevado à condição de Vila Imperial da Vitória, já recebia colonizadores, descendentes, negros, sertanejos e litorâneos (*Idem*).

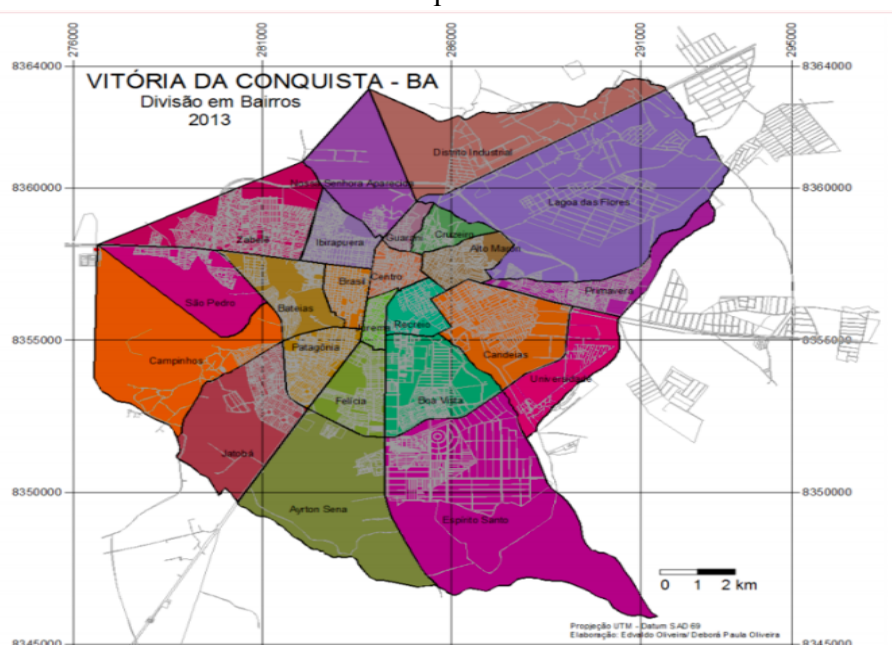
Atualmente, conhecida como a Capital do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista ocupa a sexta posição entre as maiores economias do estado, com um Produto Interno Bruto (PIB) estimado em R\$ 8,2 bilhões, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025). O município se destaca como um polo regional, principalmente nas áreas de comércio e serviços, que juntos representam mais de 80% da sua economia. Esse valor corresponde à soma de todos os bens e serviços produzidos localmente ao longo de um ano⁵ o que reflete, não apenas a capacidade produtiva do município, mas também seu papel estratégico como centro de abastecimento, distribuição e oferta de oportunidades para os municípios vizinhos. A cidade também tem experimentado crescimento nos setores de educação, saúde e tecnologia, consolidando-se como referência regional, o que contribui para o aumento da

⁵ Informações disponíveis em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/conheca-nosso-municipio>

demanda por mão de obra qualificada e pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação profissional e à infraestrutura urbana.

Vitória da Conquista, recentemente, ganhou o título de Capital Estadual do Biscoito. Uma tradição familiar que, além de movimentar o comércio específico das iguarias, gera mais emprego e renda para centenas de famílias. Atualmente, o Município possui mais de 40 fábricas artesanais de biscoitos e produz cerca de 4 mil toneladas de biscoitos por ano, segundo estimativas do Sebrae. Somente no Ceasa, são 220 boxes exclusivos para a venda desse alimento (PMVC, 2025).

Figura 2 – Bairros e distritos de Vitória da Conquista



Fonte: Wikipedia.

Vitória da Conquista também tem se consolidado como uma das melhores cidades para se viver na Bahia, segundo indicadores como o Índice de Desenvolvimento Municipal Sustentável (IDMG) e o Índice de Progresso Social (IPS). Esses dados refletem a qualidade de vida no Município, que vem atraindo novos moradores, profissionais em busca de novos caminhos e empreendedores interessados em um mercado dinâmico⁶. De acordo com os dados do último levantamento do IBGE, nas últimas três décadas, o crescimento populacional foi expressivo: a

⁶ Informações disponíveis em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/conheca-nosso-municipio>

cidade passou de 238.548 para 394.024 habitantes⁷. A Figura 2 apresenta uma visão panorâmica dos bairros de Vitória da Conquista, ilustrando a diversidade urbana e a distribuição espacial da cidade.

2.2 . 2 - A EJA NO MUNICÍPIO

Esse crescimento populacional impõe ao Município a necessidade de manter um sistema educacional capaz de acolher, acompanhar e promover avanços na aprendizagem, atendendo de forma efetiva às demandas da população que dele necessita, sobretudo entre os segmentos da população que enfrentam barreiras no acesso à educação. Conforme dados da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (2024), a Rede Municipal de Educação é composta por 117 escolas de Educação Básica, das quais 52 estão situadas na cidade e 65 no campo. Desse conjunto, 34 unidades ofertam a modalidade EJA, o que mostra uma presença ainda pequena da modalidade no Sistema Municipal de Ensino. No entanto, tal distribuição demonstra a garantia do acesso à escolarização de jovens e adultos em diferentes contextos sociais e geográficos, ainda que os desafios relacionados à permanência e à qualidade do atendimento permaneçam como aspectos a serem problematizados.

O Quadro 7 explicita as escolas da EJA na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, distribuídas entre o campo e a cidade, o que constitui um elemento fundamental para a análise das políticas e práticas educacionais voltadas à EJA. Essa distribuição territorial expressa não apenas a organização administrativa do sistema de ensino, mas também as condições históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o acesso, a permanência e a oferta da escolarização para jovens e adultos em contextos distintos.

Quadro 7 – Escolas que atendem a EJA

CIDADE			
ESCOLA	BAIRRO	ENSINO	TURNO
Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva	Cruzeiro	Anos iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Arthur Seixas	Jurema	Anos Finais	Vespertino

⁷ Informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 21 abr. 2025

Escola Municipal Carlos Santana	Urbis 1	Anos Finais	Matutino e Vespertino
Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa	Centro	Anos Finais	Vespertino
Escola Municipal Fernando Spinola	Kadija	Anos Finais	Matutino e Vespertino
Escola Municipal Frei Serafim	Zabelê	Anos iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal José Mozart Tanajura	Vila América	Anos finais	Matutino
Escola Municipal Juiz Doutor Antônio Helder Thomaz	Nova Cidade	Anos Iniciais	Noturno
Escola Municipal Juiz Doutor Gildasio Pereira de Castro	Miro Cairo	Anos finais	Matutino
Escola Municipal Maria Rogaciana da Silva	Urbis II	Anos Finais	Vespertino
Escola Municipal Maria Santana	Patagônia	Anos Iniciais	Matutino
Vespertino Escola Municipal Milton Almeida Santos	Patagônia	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Professora Fideleina Carvalho Santos	Urbis VI	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Professora Lisete Pimentel Mármore	Zabele/Miro Cairo	Anos Finais	Matutino
Escola Municipal Professora Maria da Conceição Meira Barros	Iracema	Anos iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Professora Marlene Flores	Lagoa das Flores	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Professora Ridalva Correa de Melo	Ibirapuera	Anos Finais	Matutino e Vespertino
Escola Municipal Zélia Saldanha	Campinhos	Anos finais	Vespertino
CAMPO			
ESCOLA	DISTRITO - POVOADO	ENSINO	TURNO
Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa	Bate-Pé	Anos Finais	Diurno e Noturno
Centro Educacional Moisés Meira	José Gonçalves	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro	São João da Vitória/Batuque	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Domingos de Oliveira	Cabeceira da Jiboia	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Fábio Henrique	Assentamento Lagoa Caldeirão	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos	José Gonçalves	Anos iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal José Rodrigues do Prado	Pradoso	Anos finais	Noturno

Escola Municipal Lagoa do Arroz	Inhobim	Anos Iniciais	Noturno
Escola Municipal Maria Leal	Povoado do Capinal	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Escola Municipal Padre Isidoro	Povoado da Estiva	Anos Iniciais e Finais	Diurno e noturno
Escola Municipal Paulo Setubal	Inhobim	Anos Finais	Vespertino e noturno
Escola Municipal Santa Rita de Cássia	Povoado de Periperi	Anos Iniciais	Noturno
Escola Municipal Tobias Barreto	Veredinha	Anos Iniciais e Finais	Noturno
Centro Municipal de Educação Erathosthenes Menezes	Iguá	Anos Finais	Vespertino
Escola Municipal Baixa da Fatura	Santa Marta	Anos finais	Matutino
Escola Municipal Euclides da Cunha	São Sebastião	Anos finais	Vespertino

Fonte: Elaborado com dados de <https://www.pmvc.ba.gov.br/>.

Em 2024, essas escolas de Vitória da Conquista acolheram um total de 46.444 estudantes⁸, um número significativo que reflete o crescimento populacional da cidade e a demanda por ensino de qualidade. Para atender a essa população, a Rede Municipal contava com 1.217⁹ docentes em exercício na formação dos estudantes. Vitória da Conquista precisa garantir que essa estrutura atenda às diferentes etapas e modalidades de ensino, inclusive a de EJA, que se apresenta como um direito fundamental para aqueles que, por múltiplos fatores sociais, econômicos e institucionais, não tiveram acesso ou permanência na educação regular em idade apropriada. Assim, é importante compreender de que forma o Município tem respondido a essas demandas, especialmente no que diz respeito à implementação e ao desenvolvimento da EJA, modalidade que carrega em si a responsabilidade de reparar desigualdades históricas e garantir o exercício pleno da cidadania.

Diante desse cenário de crescimento econômico e populacional, somado à ampla rede de escolas de Educação Básica, é importante refletir sobre como o Município tem se organizado para atender às diversas demandas educacionais que emergem desse contexto. Neste estudo, destacamos a EJA, modalidade que assume a garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes razões, foram excluídos ou afastados do ensino regular. A EJA, além de responder a

⁸ <https://qedu.org.br/>

⁹ <https://qedu.org.br/>

uma necessidade histórica de reparação social, representa também uma estratégia importante para a construção de trajetórias educativas mais equitativas e inclusivas. Compreender como essa modalidade vem sendo implementada e ressignificada ao longo do tempo em Vitória da Conquista é fundamental para analisar os caminhos trilhados pela política educacional no Município, os desafios enfrentados e as tendências que se desenham no presente.

As trinta e quatro escolas de Vitória da Conquista que ofertam a EJA demonstram que, embora a modalidade esteja presente em boa parte do Município, ainda enfrenta o desafio de garantir acesso, permanência e qualidade para os sujeitos trabalhadores. A presença da EJA nessas escolas reforça sua importância enquanto política pública, especialmente diante das desigualdades sociais e educacionais que marcam o Município. Entretanto, para além de sua distribuição espacial, é fundamental compreender como essa política se materializou ao longo do tempo, considerando seus movimentos de consolidação, redefinição e tensionamentos históricos.

Nesse sentido, o percurso da EJA em Vitória da Conquista, ao longo dos últimos 27 anos, apresenta uma trajetória marcada por avanços, retrocessos e desafios persistentes. No entanto, observando-se o Quadro 7, percebe-se que muitas escolas atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, no noturno, o que indica um avanço na escolarização dessa população historicamente excluída do acesso pleno à educação. Essa expansão pode refletir esforços institucionais e políticas locais voltadas para a EJA, mas também demonstra a necessidade de consolidar práticas pedagógicas específicas e políticas estruturadas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes, considerando suas trajetórias de vida, experiências anteriores e condições sociais. Os dados de matrícula entre 1997 e 2024, coletados de fontes como Leite (2004) e do Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE)/Centaurus da SMED, permitem-nos visualizar as dinâmicas de expansão e retração da EJA no Município, oferecendo subsídios para a análise detalhada que será apresentada na seção seguinte.

2.2.3 A EJA nos documentos

Com o objetivo de compreender como a EJA foi incorporada no âmbito das políticas públicas educacionais do município de Vitória da Conquista, esta seção dedica-se à análise dos principais documentos normativos que orientaram a modalidade ao longo do período investigado. A leitura desses documentos possibilitou identificar concepções, diretrizes, metas e estratégias

atribuídas à EJA, bem como as formas pelas quais o poder público municipal reconheceu ou limitou sua materialização enquanto política educacional.

Tabela 1 – Dados de matrícula

1997*	1998*	1999*	2000*	2001*	2002*	2003* ¹⁰	2004	2005	2006	2007
988	3672	4515	6733	5727	6371	3296	3520	3953	2810	4708
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
6021	5341	4316	4632	3112	3600	4415	3457	2422	2953	2247
2019	2020	2021	2022	2023	2024					
2945	5127	4376	3614	3077	2608					

Fonte: Sistema Municipal de Gestão Escolar - SMGE/ Centaurus – Secretaria Municipal de Educação - SMED.

Observa-se, no período compreendido entre 1998 a 2002, um crescimento expressivo das matrículas na EJA, movimento que pode ser associado, entre outros fatores, à criação e à institucionalização do Programa REAJA, o qual representou um marco na ampliação e organização da oferta da EJA no Município. Esse processo foi seguido por quedas abruptas e sucessivas oscilações, que teve início com o fim do Programa e a mudança da EJA para Modalidade, bem como por uma tendência mais recente de redução das matrículas, cenário que reflete mudanças de ordem política, social e educacional. Tais transformações impactaram diretamente o acesso, a permanência e o interesse pelo ensino destinado a jovens, adultos e idosos, ao revelar a vulnerabilidade histórica da modalidade frente às discontinuidades das políticas públicas.

Para compreendermos com mais profundidade o lugar que essa modalidade ocupa atualmente, é fundamental revisitar sua trajetória no atual contexto local. Conhecer os marcos, os avanços e os desafios enfrentados pela EJA em Vitória da Conquista nos permite refletir sobre as condições que moldaram sua implementação e ajudam a compreender as tendências e possibilidades que se desenham para o futuro da modalidade. Nesse sentido, é importante destacar que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia,

¹⁰ De 1997 a 2003 a fonte é Leite (2004).

em 1990, representou um marco internacional ao reafirmar a educação como um direito fundamental e ao ampliar o conceito de educação básica para além da escolarização formal, incorporando práticas de alfabetização, EJA e aprendizagem ao longo da vida.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 1990,p2).

O evento destacou a urgência em atender as populações mais vulneráveis e excluídas, como mulheres, populações do campo e sujeitos historicamente marginalizados. No Brasil, esse compromisso internacional impulsionou a criação e o fortalecimento de políticas voltadas à inclusão educacional, influenciando diretamente a formulação de programas, como o REAJA, em Vitória da Conquista – BA. A partir desse cenário, observa-se o início de uma mobilização mais efetiva do poder público municipal no sentido de reconhecer e investir na EJA como parte integrante do direito à educação básica, em consonância com os princípios estabelecidos em Jomtien e reafirmados em Dakar, anos depois.

A realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, representou um marco global na valorização da EJA como direito humano fundamental e instrumento de transformação social. No Brasil, os desdobramentos desse evento internacional influenciaram diretamente a formulação de políticas públicas voltadas para a EJA, refletindo-se inclusive em contextos locais como o de Vitória da Conquista. A partir desse período, observou-se uma ampliação das discussões sobre a EJA enquanto parte integrante da Educação Básica, com maior reconhecimento institucional e avanços em programas e iniciativas voltados à alfabetização e escolarização de jovens, adultos e idosos no Município. Inspiradas pelos princípios da Declaração de Hamburgo, ações educativas em Vitória da Conquista passaram a incorporar com mais força uma perspectiva crítica, inclusiva e cidadã, em sintonia com os ideais freireanos que também ecoaram na conferência. Assim, a CONFINTEA V contribuiu para

consolidar um novo olhar sobre a EJA, reforçando sua importância histórica e social no cenário educacional local.

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1997, p. 3).

Em Vitória da Conquista, a criação do REAJA representou o fortalecimento de ações educativas voltadas à inclusão, valorização e permanência dos sujeitos da EJA. Em meio a um cenário de desigualdades históricas e desafios contemporâneos, o REAJA surgiu como uma proposta articulada entre instituições públicas e civis, buscando construir respostas coletivas às demandas específicas da EJA no Município. Sua implementação evidenciou o reconhecimento de que a EJA requer abordagens pedagógicas sensíveis às trajetórias de vida de seus sujeitos, bem como políticas públicas comprometidas com a transformação social. Ao reunir educadores, gestores, pesquisadores e comunidades, o REAJA inaugurou um espaço de diálogo e ação que ampliou as possibilidades de acesso, permanência e qualidade no ensino, reafirmando o papel da EJA como campo estratégico para o exercício pleno da cidadania e para a construção de novas perspectivas de futuro.

Em 1997, foi realizada uma pesquisa junto a diferentes segmentos envolvidos com a EJA no município de Vitória da Conquista, com o objetivo de compreender as condições reais de funcionamento das turmas do 3º turno, forma como se organizava a EJA nas escolas públicas municipais à época. Participaram do levantamento educandos, educadores, coordenadores pedagógicos e diretores das instituições escolares onde essa modalidade era ofertada. A iniciativa visava, sobretudo, captar contribuições a partir da escuta qualificada desses sujeitos, tendo em vista o aprimoramento das práticas pedagógicas, das políticas de atendimento e da organização administrativa das instituições que acolhiam essa demanda específica.

A investigação abrangeu trezentos e quarenta (340) alunos, correspondendo a trinta por cento (30%) do total de alunos do 3º turno, nove (09) diretores, correspondendo a trinta

por cento (30%) do total de diretores do 3º turno. Foram aplicados também oitenta e três (83) questionários com professores e coordenadores, correspondendo a mais de cinquenta por cento (50%) dos professores e a sessenta por cento (60%) do total de coordenadores. (Vitória da Conquista, 1999, p. 2).

A partir da sistematização e análise dos dados obtidos nessa pesquisa, foi possível identificarmos desafios estruturais, demandas específicas dos sujeitos da EJA e limitações pedagógicas presentes nas práticas educacionais então vigentes. Com base nesse diagnóstico, a proposta do REAJA foi sendo construída de forma mais sólida e participativa, incorporando as contribuições oriundas da realidade local e das vozes daqueles que vivenciam cotidianamente a EJA no Município. Essa escuta ativa e o comprometimento com a transformação social tornaram-se princípios fundantes da iniciativa, que passou a ser reconhecida como referência regional na articulação de políticas públicas voltadas para esse campo educativo.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso e o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no ano de 1996, sancionaram a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996. Em seu conteúdo, a LDB dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria.

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).

De acordo com o informativo *Governo Participativo: o ser humano em primeiro lugar*, da Secretaria Municipal de Educação (Vitória da Conquista, 2002), a partir de 1997, teve início o desenvolvimento de um novo programa voltado à EJA, intitulado *Repensando a Educação de Jovens e Adultos* (REAJA). Embora já estivesse em funcionamento anteriormente, o programa foi oficialmente regulamentado naquele ano, substituindo o modelo anterior, conhecido como *Terceiro Turno*. O REAJA foi instituído por meio da Resolução nº 014, de 10 de dezembro de 1997, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA e em 19 de dezembro de 1998, aprovou a resolução nº 016/98 que fixou as normas para os cursos de educação para

adolescentes, jovens e adultos correspondentes às, na época denominadas, séries iniciais do Ensino Fundamental (Vitória da Conquista, 1997).

A reformulação da proposta pedagógica da EJA no Ensino Fundamental de Vitória da Conquista não se configura como uma inovação em si, mas como um marco inicial para a implantação de um novo modelo de organização pedagógica da modalidade no âmbito municipal. Tal mudança ocorreu em atendimento às orientações do Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as quais indicaram a necessidade de superação da compreensão restrita da EJA como mera ação de alfabetização, orientando os sistemas de ensino em todo o país a reorganizarem a modalidade como parte constitutiva da Educação Básica (Cunha Júnior, 2012).

Nesse contexto de reorganização da oferta educacional voltada à educação de adultos, observa-se também uma redefinição da estrutura das turmas, que passou a considerar as especificidades dos sujeitos atendidos e a necessidade de garantir maior rapidez no percurso escolar. As turmas, chamadas à época de “classes”, eram organizadas em três categorias: alfabetização, multimoduladas e moduladas. Essas últimas, em especial, tinham como objetivo acelerar o processo de escolarização dos estudantes, favorecendo sua permanência e avanço no percurso educacional. As classes moduladas permitiam que os alunos concluíssem os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental em apenas dois anos letivos, facilitando o ingresso mais rápido na 5ª série, o que representava um avanço significativo diante dos desafios enfrentados por jovens e adultos no acesso à educação formal. Essa estrutura visava atender, de forma mais eficaz, às necessidades específicas desse público, respeitando suas trajetórias de vida e de trabalho, e promovendo uma política de inclusão educacional mais efetiva (Vitória da Conquista, 1999).

O Programa REAJA não se limitava apenas ao espaço físico das escolas da Rede Municipal de Ensino. Com uma proposta inovadora e socialmente comprometida, a SMED expandiu sua atuação para além dos muros escolares, alcançando diversas instituições e entidades da sociedade civil. Entre os espaços parceiros estavam o Presídio Nilton Gonçalves, a Casa do Andarilho, o Centro de Recuperação e Amparo ao Menor Carente (CREAME), a União de Mulheres, o Serviço Social do Comércio (SESC), o programa Conquista Criança e o projeto Vivendo a Terceira Idade. Essa descentralização das ações tinha como objetivo principal

democratizar o acesso à educação, garantindo que jovens, adultos e idosos em diferentes contextos de vulnerabilidade social pudessem ser contemplados (Vitória da Conquista, 1999).

Ao estabelecer parcerias com essas instituições, o REAJA buscava atender públicos marginalizados do direito à educação formal, como pessoas em situação de rua, em cumprimento de pena privativa de liberdade, jovens em situação de risco, mulheres em situação de vulnerabilidade e idosos. Essa articulação intersetorial reforçava o compromisso com uma educação pública mais inclusiva, sensível às realidades diversas dos sujeitos da EJA. Dessa forma, o programa consolidava-se como uma política pública que ia além da mera oferta de vagas, assumindo um papel transformador na vida das pessoas e nas comunidades atendidas¹¹.

O Programa REAJA foi idealizado a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação, fundamentando-se nos princípios pedagógicos de Paulo Freire. Inspirado na concepção de educação como prática de liberdade, o programa reconhecia os sujeitos da EJA como protagonistas de seus processos formativos, valorizando suas histórias de vida, saberes, com ênfase em práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura, o confronto dos problemas coletivos e a construção da cidadania (Vitória da Conquista, 2000).

Desde sua concepção, o REAJA estabeleceu critérios próprios para a seleção de profissionais, com vistas a garantir a atuação de educadores comprometidos com a proposta político-pedagógica do programa. Esse processo de seleção diferenciado buscava não apenas aferir competências técnicas, mas, sobretudo, identificar o alinhamento ético e pedagógico dos candidatos com os princípios da educação popular freireana.

A metodologia adotada pelo REAJA era centrada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, promovendo a reflexão crítica da realidade e estimulando a ação transformadora dos educandos em seus contextos sociais. Para a SMEC (Vitória da Conquista, 1999b, p. 17), na organização metodológica curricular, não se define conteúdos fechados, o que se propõe são posturas e caminhos, com o objetivo de contribuir para a construção permanente de um currículo escolar vivo, flexível e dinâmico. Assim,

[o] trabalho com temas geradores evitará uma fragmentação das áreas e dos conteúdos, possibilitando o vivenciar das diversas dimensões do homem em seu dia a dia. Na verdade, o desenvolver de um tema é uma maneira de restabelecer a relação entre currículo e realidade que vai desencadear na apropriação, na construção e na reconstrução do conhecimento, historicamente contextualizado, atitude necessária para

¹¹ Informativo *Governo Participativo: o ser humano em primeiro lugar*

romper os limites do senso comum, melhor compreender e intervir na sociedade (Vitória da Conquista, 1999b, p. 19).

Nesse sentido, a avaliação no programa não se reduzia à mensuração de conteúdos assimilados, mas era concebida como um processo contínuo, participativo e formativo, em que educadores e educandos dialogavam sobre os avanços e desafios da aprendizagem. A avaliação era feita por meio de pareceres descritivos sobre as habilidades e competências adquiridas durante o ano letivo, divididos em quatro pareceres bimestrais para o Segmento I e dois pareceres semestrais para o Segmento II. O educando poderia avançar de um módulo para outro após a conclusão de um semestre, ou seja, de 100 dias letivos, desde que tivesse uma frequência mínima de 75% nas aulas e passasse por um instrumento avaliativo considerando as aprendizagens adquiridas (Vitória da Conquista, 2005).

Outro eixo importante do REAJA, de acordo com o documento¹² orientador na época, foi o investimento na formação continuada dos seus educadores e coordenadores. A formação específica oferecida pelo programa abordava tanto fundamentos teóricos da EJA quanto práticas pedagógicas alinhadas ao contexto e às necessidades dos sujeitos atendidos. Essa formação visava fortalecer o compromisso social dos educadores, ampliar suas condições de mediação e promover a reflexão crítica sobre sua prática (Vitória da Conquista, 1999). Os professores do Programa participavam, periodicamente, de encontros e seminários destinados a aprimorar a formação específica para o atendimento ao aluno, inclusive com assessorias e intercâmbio com outras experiências exitosas, como a cidade de Porto Alegre-RS (Vitória da Conquista, 2000).

Além disso, o programa investiu em materiais de apoio tanto para o aluno, quanto para o educador. Os materiais de apoio para uso em sala de aula constituem um aliado para garantir que o trabalho pedagógico do educador tenha maior coesão, intencionalidade e continuidade. No âmbito do Programa REAJA, os professores recebiam, além da Proposta Pedagógica, um material complementar denominado Roteiro de Atividades. Esse caderno apresentava uma organização detalhada de aulas, propondo uma diversidade de metodologias e estratégias didáticas especialmente pensadas para o perfil dos estudantes da EJA. O material orientava o planejamento das atividades, articulava conteúdos de forma interdisciplinar e respeitava as especificidades dos

¹²VITÓRIA DA CONQUISTA (BA). Secretaria Municipal de Educação. **Repensando as práticas pedagógicas do ensino noturno: fundamentos II**. Vitória da Conquista: PMVC, 1999.

sujeitos atendidos, oferecendo um suporte para a construção de práticas mais significativas, inclusivas e alinhadas aos princípios da EJA.

Figura 3 – Sumário do Roteiro de Atividades

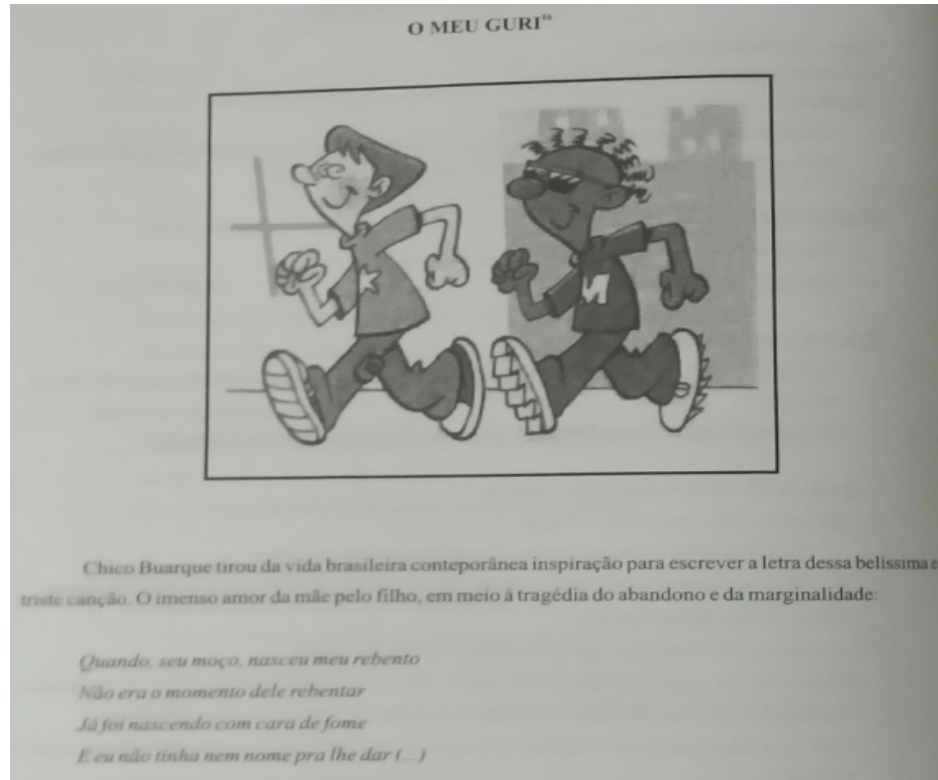
SUMÁRIO	
Roteiro didático 01 - Tema: Identidade	09
Roteiro didático 02 - Tema: Identidade	12
Roteiro didático 03 - Tema: Identidade	14
Roteiro didático 04 - Tema: Identidade	15
Roteiro didático 05 - Tema: Identidade	24
Roteiro didático 06 - Tema: Família	29
Roteiro didático 07 - Tema: Família	33
Roteiro didático 08 - Tema: Família	37
Roteiro didático 09 - Tema: Família	39
Roteiro didático 10 - Tema: Escola	42
Roteiro didático 11 - Tema: Escola	44
Roteiro didático 12 - Tema: Aprendendo a conviver	45
Roteiro didático 13 - Tema: Saúde e qualidade de vida	50
Roteiro didático 14 - Tema: Saúde e qualidade de vida	52
Roteiro didático 15 - Tema: Saúde e qualidade de vida	58
Roteiro didático 16 - Tema: Saúde e qualidade de vida	59
Roteiro didático 17 - Tema: Saúde e qualidade de vida	63
Roteiro didático 18 - Tema: Cidadania	65
Roteiro didático 19 - Tema: Cidadania	66
Roteiro didático 20 - Tema: Cidadania	70
Bibliografia	81

Fonte: PMVC-SMED (1999).

Figura 4 – Roteiro didático

ROTEIRO DIDÁTICO Nº 16	
Tema: Saúde e Qualidade de Vida	
Subtema: A água	
Objetivos:	
—	Estabelecer relação entre a água e a qualidade de vida;
—	Desenvolver hábitos e atitudes de uso correto da água;
—	Reconhecer cuidados necessários ao consumo da água.
Sensibilização:	
—	Abordagem da temática a partir da música Planeta Água (Guilherme Arantes).
Relato de experiências:	
—	Você está satisfeito com a qualidade da água que consome?
Proposta de atividades a partir da temática:	
—	Leitura silenciosa do texto A água (Cleonice Rainho):
*	Observar o título e o perfil do texto;
*	A partir do título, identificar o que vai ser lido;
*	Como são chamados textos como este;
*	Observar o assunto a ser tratado.
—	Leitura coletiva do texto:
*	Observar a entonação adequada;
*	Relacionar o poema às imagens que o texto sugere
—	Interpretação das ideias do texto;
—	Destaque das palavras ou expressões desconhecidas para consulta ao dicionário:
*	Observar o contexto em que estão inseridas.
—	Interpretação das ideias do texto:
*	Locais onde encontramos fontes de água;
*	A importância da água;
—	Representar cada estrofe do poema através de desenhos;
—	Produção de poemas;
—	Organização de um sarau para apresentação dos poemas;
—	Exposição dos poemas em painéis;

Fonte: PMVC-SMED (1999).

Figura 5 – Atividade

Fonte: PMVC-SMED (1999).

Dessa maneira, o REAJA consolidou-se como uma proposta inovadora no campo da educação de jovens e adultos, ao integrar a formação humana, o compromisso social e a construção coletiva de saberes, em consonância com os princípios de uma educação libertadora, fundamentada na pedagogia crítica freireana. Por meio da articulação entre diferentes atores institucionais e comunitários, constituiu-se uma sólida rede de apoio destinada a educandos e educadores, favorecendo práticas educativas pautadas na inclusão, na emancipação e no reconhecimento dos sujeitos históricos da EJA.

O fortalecimento dessa rede refletiu-se nos resultados alcançados ao longo de sua implementação. Em 2000, o REAJA atingiu um total de 6.733 estudantes matriculados, dentro do universo de 41.913 alunos registrados na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Esse quantitativo representou o maior índice de matrículas já registrado na história da educação municipal até aquele momento, o que reforça o impacto positivo do programa na ampliação do acesso à educação para jovens, adultos e idosos. Importa destacar que os estudantes do REAJA eram oficialmente considerados alunos regulares do ensino fundamental e o Programa recebia

[...] uma assessoria técnico-financeira do MEC/FNDE ao projeto Reaja. Nos anos em que o Reaja recebeu essa assessoria se elevaram as matrículas e o número de turmas nas zonas docente rural e urbana. Coincidem com o fim do convênio com o MEC a queda de matrícula registrada em 2001 (5.727). No ano 201 seguinte a matrícula volta a crescer sem, entretanto, chegar ao total atingido em 2000 (Leite, 2004, p. 201-202).

Com o objetivo de divulgar resultados, socializar propostas pedagógicas e valorizar as experiências de educadores e educandos, a coordenação do REAJA, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, organizou e publicou uma série de informativos. Entre as publicações destacam-se: *Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – REAJA – Fundamentos I* (1999); *Repensando as Práticas Pedagógicas no Ensino Noturno – Fundamentos II* (1999); *Uma Perspectiva na Construção do Currículo da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – Experiências Pedagógicas-nº 1*; *Avaliação: Um ato de fazer e compreender* (2000) nº 2 e *Produção de Textos - Experiências Pedagógicas-nº 3*; e *Escrevendo a Vida – Produções de Alunos nº 1* (1999); *Voto com Participação: Garantindo a Cidadania* (2000). Esses materiais foram amplamente distribuídos na Rede Municipal, com especial atenção aos docentes e estudantes vinculados ao REAJA, contribuindo para fortalecer a identidade do programa e fomentar a circulação de práticas e saberes no âmbito da educação de jovens e adultos, que durou até 2003, passando em seguida a funcionar como Modalidade de Ensino EJA. A produção e a disseminação desses informativos consolidaram o REAJA como uma referência de inovação e compromisso social dentro da Rede Municipal, além de favorecerem a valorização das experiências formativas construídas coletivamente.

O programa manteve-se ativo integralmente, nesse formato, até o ano de 2005, quando passou a ser reconfigurado no âmbito da política educacional municipal, incorporando-se à Modalidade de Ensino EJA, conforme as diretrizes nacionais. Neste ano, a SMED,

[b]uscando consolidar ainda mais a educação de adolescentes, jovens e adultos, em 2005, no município de Vitória da Conquista, a Secretaria Municipal de Educação, implanta o Segmento II do REAJA e abre discussão para a expansão da Modalidade na rede. Dessa forma, a educação de jovens e adultos do município passa a contemplar todo o Ensino Fundamental (Vitória da Conquista, 2005, p. 11).

A implantação do Segmento II do programa, de acordo com o relatório apresentado ao Conselho Municipal de Educação, ocorreu de forma gradativa e voluntária. No primeiro ano, foi iniciado em duas unidades escolares: a Escola Municipal Paulo Freire e a Escola Municipal Zica Pedral, ambas localizadas na área urbana de Vitória da Conquista. Diante dos resultados positivos

apontados pelos educadores durante seminários realizados em 30 de novembro de 2005 (para educadores das escolas urbanas) e em 2 de dezembro de 2005 (para educadores do campo), apresentou-se a nova estrutura de funcionamento do Ensino Noturno. Essa proposta foi fundamentada na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e nas dificuldades de ensino e aprendizagem relatadas pelos professores em resposta a uma pesquisa realizada pelo Núcleo Pedagógico da SMED (Vitória da Conquista, 2006).

Essa transição marcou o encerramento de uma etapa importante, caracterizada por práticas pedagógicas fortemente inspiradas na educação popular, centradas na valorização dos saberes prévios dos estudantes, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Com ela, inaugurou-se uma nova fase de organização institucional da oferta educativa para adolescentes, jovens e adultos em Vitória da Conquista, orientada por diretrizes mais formais e estruturadas, em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. Esse novo arranjo buscou atender às demandas identificadas pelos educadores e gestores, ao mesmo tempo em que reafirmava o compromisso com o direito à educação de qualidade para aqueles que historicamente haviam sido excluídos do sistema escolar.

No ano de 2005, a Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA deixou de usar a nomenclatura REAJA, fazendo a opção pelo que estava determinado na LDB: Educação de Jovens e Adultos, compreendida enquanto modalidade da Educação Básica, passando, assim, a usar a sigla EJA.

Em 2007, a administração pública em exercício apresentou uma nova Proposta Pedagógica para a EJA no Município. Essa proposta estabelecia uma matriz curricular que considerava as especificidades da faixa etária, bem como o perfil cultural e socioeconômico dos estudantes. Tinha como principais características indicadas para o currículo da EJA a valorização dos saberes e das experiências que os educandos trazem para a sala de aula, a incorporação de questões sociais, políticas e epistemológicas, a construção de um currículo dinâmico, flexível e pautado no diálogo e a previsão da dimensão da práxis pedagógica como eixo orientador das práticas educativas.

A metodologia, assim como a do REAJA, era pautada nos Temas Geradores, compreendidos como instrumentos capazes de potencializar a interdisciplinaridade entre os conteúdos. Conforme o documento, essa abordagem poderia se desdobrar em redes temáticas, destinadas aos Segmentos I e II, e em projetos temáticos, voltados especificamente para o

Segmento II (Vitória da Conquista, 2007). Assim, o planejamento das atividades era estruturado a partir das falas dos alunos, das quais se extraía o Tema Gerador. A escolha do tema ocorria com base na identificação da fala que reunisse a maior abrangência de problemáticas sugeridas pelos diferentes grupos de estudantes. A partir desse Tema Gerador, construía-se a matriz orientadora, de onde seriam extraídos todos os conteúdos a serem desenvolvidos no processo educativo. Um trabalho que seria desenvolvido de forma dialética, garantindo o contato com a realidade dos educandos de maneira lógica, processual e ascendente, de forma analítica, discursiva e de apropriação do saber sistematizado de forma consciente e transformadora (Vitória da Conquista, 2007).

Nessa direção, a Resolução nº 018/2013 (Vitória da Conquista, 2013), em seu Artigo 2º, reafirma a EJA como um direito social, cuja oferta é de responsabilidade do poder público municipal, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Ao estabelecer a obrigatoriedade de estímulo às matrículas, o documento demonstra o compromisso com a garantia do acesso e da permanência de educandos com idade mínima de 14 anos, 11 meses e 29 dias que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental, reconhecendo as trajetórias educacionais interrompidas e as especificidades desse público, conforme preconizam as diretrizes nacionais. Entretanto, observa-se um descompasso entre o que é prescrito no texto normativo e sua materialização no cotidiano escolar, aspecto que será problematizado a partir das narrativas dos docentes analisadas mais adiante.

O Artigo 5º da mesma Resolução estabelece uma correspondência entre os módulos da EJA e as etapas do Ensino Fundamental regular¹³. Essa equiparação, embora possa ser compreendida como uma estratégia administrativa de organização e certificação, tensiona os princípios defendidos pelas DCNEJA, que orientam a construção de propostas pedagógicas próprias, flexíveis e adequadas às trajetórias, tempos e saberes dos sujeitos jovens e adultos. Ao aproximar os módulos da EJA à lógica anual do Ensino Fundamental, o normativo pode incorrer no risco de reduzir a modalidade a um modelo de aceleração do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades formativas, culturais e sociais que caracterizam o público atendido, bem como os princípios da educação ao longo da vida e da valorização das experiências prévias dos educandos.

¹³ Regular compreendido, aqui, como aquele que segue com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas pela LDB.

Ao afirmar que não é pequeno o número e a diversidade de iniciativas voltadas à redução do analfabetismo e à ampliação da escolarização, Fonseca (2002) chama atenção para a multiplicidade de ações e programas implementados historicamente com esse propósito. Esta constatação deixa evidente que o enfrentamento do analfabetismo tem sido uma preocupação recorrente nas agendas educacionais, traduzida em diferentes estratégias, muitas vezes marcadas por descontinuidades, sobreposições e resultados desiguais. Na EJA, essa diversidade de iniciativas revela tanto o reconhecimento da gravidade do problema quanto a dificuldade de consolidação de políticas públicas estruturantes e permanentes, capazes de assegurar o direito à educação de forma contínua e articulada às necessidades reais dos sujeitos jovens e adultos.

A Meta 10 do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015, preconiza o compromisso do Município com a ampliação do direito à educação ao propor a integração da educação profissional à modalidade EJA, nos níveis fundamental e médio. Ao estabelecer a ampliação progressiva de, no mínimo, 25% das matrículas até o penúltimo ano de vigência do Plano, a meta sinaliza uma compreensão da EJA que ultrapassa a lógica da escolarização compensatória, ao articular formação básica e qualificação profissional como dimensões indissociáveis da inclusão social e do acesso ao trabalho.

No entanto, a efetivação dessa meta implica desafios significativos, especialmente no que se refere à criação de condições institucionais, pedagógicas e materiais que assegurem tal integração. Esses desafios, somados à limitada prioridade conferida à EJA, no âmbito das políticas públicas locais, impediram que o município de Vitória da Conquista avançasse na implementação da integração entre Educação Básica e educação profissional, conforme estabelecido pelo PME. Observa-se que a ausência de investimentos contínuos, de planejamento articulado entre as secretarias responsáveis e de ações sistemáticas voltadas à formação docente e à reorganização curricular comprometeu a materialização da Meta 10, restringindo-a, em grande medida, ao plano normativo, sem repercussões efetivas no cotidiano das escolas e na ampliação qualificada das matrículas previstas.

Essa efetivação constituiu-se em um anseio recorrente dos educadores da EJA, explicitado em diversos espaços coletivos de debate e deliberação da Rede Municipal de Ensino, especialmente nas Atividades Complementares (AC's) e momentos de discussão das políticas educacionais. Nesses espaços, os docentes reiteraram a necessidade de que a integração entre a educação básica e a educação profissional se concretizasse como estratégia de valorização da

modalidade, de reconhecimento das trajetórias dos sujeitos da EJA e de ampliação das possibilidades de inserção social e laboral dos estudantes. As manifestações dos educadores demonstraram que tal demanda não se restringia a interesses pontuais, mas expressava uma compreensão coletiva acerca da importância de políticas públicas estruturadas e continuadas, capazes de superar o caráter compensatório historicamente atribuído à EJA e de assegurar uma formação que dialogasse com as condições concretas de vida, trabalho e escolarização desse público. Essa lógica contradiz Freire (2001) quando afirma que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

Configuraram-se, assim, as discussões acerca das formações continuadas. Longe de se consolidarem como espaços formativos voltados à problematização das práticas pedagógicas e ao enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula na EJA, esses momentos passaram a assumir, predominantemente, um caráter de desabafo e de lamento coletivo diante daquilo que não se efetivou no âmbito das mudanças previstas nos documentos. As falas recorrentes dos docentes demonstraram que as formações se distanciaram de uma função orientadora e propositiva, deixando de oferecer subsídios teórico-metodológicos capazes de balizar a prática pedagógica e de responder às especificidades dos sujeitos da modalidade. Desse modo, ao invés de contribuírem para a construção de estratégias didáticas contextualizadas e para o fortalecimento da identidade da EJA no sistema municipal, as formações continuadas acabaram por reforçar a percepção de fragilidade institucional e de descontinuidade das ações, refletindo os limites da política formativa adotada e a ausência de um projeto consistente para a modalidade. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (Soares, 2016).

Soares (2016) afirma que a formação dos professores que atuam na EJA ainda se configura como um dos principais fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade. A ausência de uma formação continuada específica para a modalidade compromete a construção de práticas pedagógicas coerentes com as particularidades dos sujeitos desta Modalidade. Essa lacuna formativa tende a resultar na reprodução de metodologias e concepções próprias do Ensino Regular, desconsiderando os princípios da educação de adultos e fragilizando o

reconhecimento da EJA como um campo educativo com identidade, objetivos e demandas próprias.

Diante do percurso analisado, este capítulo evidenciou que, embora a EJA tenha sido formalmente reconhecida nas normativas nacionais e municipais, sua consolidação enquanto política pública estruturada no município de Vitória da Conquista permaneceu marcada por descontinuidades e contradições. A análise dos documentos legais, em especial do Plano Municipal de Educação, e das narrativas docentes, como veremos a seguir, revelaram um distanciamento significativo entre o que foi prescrito e as condições efetivas de implementação da modalidade.

Os discursos dos docentes, longe de se restringirem a percepções individuais, expressam experiências coletivas que tensionam os limites da política educacional local, ao apontarem a fragilidade das ações voltadas à valorização da modalidade, à formação docente e à organização pedagógica das escolas. Ao mesmo tempo, esses discursos reafirmam o compromisso histórico dos educadores com a EJA, explicitando que os avanços alcançados ao longo do tempo estiveram, em grande medida, ancorados na resistência e na atuação desses sujeitos, mesmo diante de contextos adversos.

Compreender a trajetória da EJA no Município implica reconhecer que os desafios identificados não decorrem apenas de entraves operacionais, mas se inscrevem em escolhas políticas que impactam diretamente a efetivação do direito à educação de jovens, adultos e idosos. Esses sentidos, produzidos historicamente, não se manifestam apenas nos documentos oficiais, mas se atualizam e se tensionam nos discursos dos sujeitos que vivem a modalidade no cotidiano escolar. À luz do dialogismo bakhtiniano, tais discursos são compreendidos como enunciados atravessados por vozes, posições ideológicas e relações de poder, constituindo-se em espaço privilegiado para a compreensão das tendências, dos desafios e das possibilidades atuais da EJA. É nesse movimento que se insere o próximo capítulo, dedicado à análise da EJA no discurso dos docentes.

CAPÍTULO 3. AS VOZES DOCENTES

3.1 Vozes docentes e dialogicidade: aportes bakhtinianos para a análise da EJA

Para a análise dos dados desta pesquisa, adota-se o construto Dialogismo, formulado por Bakhtin, como referência teórico-analítica. Na perspectiva bakhtiniana, toda enunciação é construída na relação dinâmica entre diferentes vozes sociais, históricas e culturais. A linguagem, portanto, não é neutra nem individualizada: ela é sempre atravessada por outras vozes, constituindo-se em um campo de tensões, negociações e sentidos. No âmbito desta investigação, que busca relacionar as narrativas dos educadores da EJA aos documentos oficiais da SMED, o dialogismo se apresenta como ferramenta fundamental para compreender como essas vozes se entrecruzam, se tensionam ou se reafirmam. Analisar a fala dos educadores à luz dos textos institucionais e vice-versa, permite captar os movimentos de aceitação, resistência, ressignificação ou contestação que permeiam as práticas e as políticas educacionais dirigidas à EJA no contexto de Vitória da Conquista.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117)

Bakhtin amplia, assim, o conceito tradicional de diálogo, que geralmente é entendido como uma troca verbal direta entre duas ou mais pessoas. Para ele, o diálogo não se limita a essa interação imediata, mas engloba toda forma de comunicação verbal, ainda que realizada de maneira indireta ou mesmo silenciosa. Assim, qualquer enunciado, ainda que aparentemente monológico, é atravessado por vozes e respostas implícitas, configurando uma interação contínua entre discursos. Essa visão reforça a concepção de linguagem como um fenômeno essencialmente social e interativo, mesmo quando não há um interlocutor visível ou uma resposta imediata.

Baseado no prefácio do livro *Estética da Criação Verbal*, escrito por Fontes (1997), na introdução do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2012), no Capítulo I do livro *Para Uma Filosofia do Ato Responsável* (Ponzio, 2012) traçamos um breve e rústico perfil de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895–1975). Ele foi um pensador russo cuja obra atravessa campos

diversos, como a linguística, a filosofia da linguagem, a teoria literária e a análise cultural. Sua formação intelectual ocorreu em um contexto de intensas transformações sociais e políticas na Rússia, o que influenciou sua visão sobre a linguagem e a cultura como fenômenos essencialmente sociais e históricos. Apesar de ter enfrentado severas dificuldades, como o exílio interno, a censura e problemas de saúde, Bakhtin, com outros intelectuais que, juntos, se constituíram no chamado Círculo de Bakhtin, mantiveram uma produção teórica original e fecunda. Entre seus conceitos, destaca-se o dialogismo, a ideia de que toda enunciação se constroi na relação viva e dinâmica entre múltiplas vozes, jamais sendo um ato isolado. Sua reflexão sobre a linguagem rompe com as perspectivas monológicas e propõe que o sentido é sempre resultado da interação entre sujeitos históricos concretos. Na Educação e, neste caso, nas práticas voltadas para adolescentes, jovens e adultos, suas contribuições oferecem caminhos para a valorização dos saberes dos sujeitos e para a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a diversidade de vozes que se manifestam nos espaços educativos.

A sua obra marcada pela interlocução constante com diferentes campos do conhecimento, na qual a linguagem ocupa lugar central como forma de compreender a constituição do sujeito e da vida social, também problematiza concepções formalistas e individualizantes da linguagem, ao concebê-la como prática social, histórica e ideologicamente orientada. O Círculo caracterizou-se pela pluralidade de vozes e pela elaboração coletiva de conceitos fundamentais, como dialogismo, enunciado, responsividade e alteridade, que passaram a orientar análises atentas às condições concretas de produção dos discursos. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser entendida como sistema abstrato ou expressão isolada da subjetividade e passa a ser concebida como espaço de interação, no qual os sentidos se constroem na relação entre sujeitos, tempos históricos e contextos socioculturais.

A compreensão ampliada do diálogo, proposta por Bakhtin (2012), ao considerar que toda comunicação é dialógica, mesmo quando não ocorre em situações presenciais ou explícitas, torna-se possível compreender as falas dos educadores e os documentos oficiais da SMED como parte de um contínuo processo de interação verbal. Na EJA, a análise dos discursos dos docentes busca apresentar como as suas vozes dialogam com as políticas públicas, revelando tanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar quanto as conquistas construídas no âmbito da EJA em Vitória da Conquista.

3.2 A EJA nos Discursos Docentes

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os dados produzidos, a partir dos discursos dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória da Conquista. As análises aqui desenvolvidas estão ancoradas além do referencial teórico-metodológico de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin, nos autores já elencados anteriormente, que compreendem a linguagem como prática social, histórica e dialógica, na qual os sentidos se constituem na relação entre sujeitos, discursos e contextos.

Ao discutir as contribuições de Bakhtin e do Círculo, a linguagem deve ser compreendida não apenas em seus aspectos sistemáticos, abstratos e invariáveis, nem tampouco reduzida à dimensão estritamente individual, criativa e variável, mas analisada em uso, na articulação dessas duas dimensões. Tal perspectiva permite compreender o ser humano em suas práticas sociais, reconhecendo-o como sujeito múltiplo, historicamente situado e constituído nas e pelas linguagens, em estreita relação com os contextos sociais, culturais e históricos (Brait, 2005).

Nessa perspectiva, as narrativas docentes são entendidas como enunciados socialmente situados, atravessados por múltiplas vozes, valores e posicionamentos ideológicos, que expressam não apenas experiências individuais, mas também tensões, continuidades e rupturas presentes no percurso histórico da EJA no município.

Ao tomarmos o discurso como objeto de análise, esta investigação afasta-se de leituras descritivas ou meramente informativas, buscando apreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em diálogo com as políticas públicas, as condições concretas de trabalho docente e as especificidades da modalidade. Assim, organizamos a análise dos dados a partir de eixos temáticos construídos tendo como suporte o material empírico e o diálogo com a literatura, permitindo expor como as vozes docentes revelam desafios, resistências e possibilidades no campo da EJA, contribuindo para a compreensão crítica da modalidade e para o debate sobre suas perspectivas contemporâneas.

Conforme Bakhtin (*apud* Sobral, 2008), ainda que se possa, por razões analíticas, abstrair o produto ou o processo do ato, nenhum deles pode ser tomado isoladamente como totalidade, uma vez que o sentido emerge da articulação entre a dimensão abstrata e a realização concreta do agir situado do sujeito. Os discursos das docentes da EJA são, assim, tomados como enunciados que expressam regularidades históricas e institucionais da modalidade, ao mesmo tempo em que dá visibilidade aos sentidos produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação. Doravante,

as pessoas colaboradoras desta pesquisa serão identificadas por meio de pseudônimos, como forma de assegurar o anonimato e preservar a identidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Os pseudônimos adotados — Clarice Lispector, Nísia Floresta, Rachel de Queiroz, Beta Lopes e Heleusa Câmara — homenageiam mulheres que marcaram a história brasileira por suas contribuições intelectuais, sociais e humanitárias, estabelecendo um diálogo simbólico com as trajetórias das docentes participantes. Tal escolha, além de atender aos princípios éticos da pesquisa, reafirma o reconhecimento do protagonismo feminino na educação e valoriza as vozes docentes que constroem cotidianamente a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a seguir, apresenta-se um breve relato sobre a trajetória dessas mulheres, destacando suas lutas, produções e contribuições, que inspiram e dialogam simbolicamente com as experiências e os percursos das docentes colaboradoras da EJA.

Clarice Lispector¹⁴ (1920–1977) consagrou-se como uma das mais importantes escritoras da literatura brasileira do século XX. Sua produção literária caracteriza-se pela inovação formal e por uma linguagem intensamente poética e introspectiva, que rompeu com os padrões narrativos tradicionais. A relevância de sua obra foi reconhecida desde a estreia, com a publicação do romance *Perto do Coração Selvagem*, agraciado com o Prêmio Graça Aranha.

Nísia Floresta¹⁵ (1810–1885) foi uma das precursoras do pensamento feminista e da educação feminina no Brasil. Escritora e educadora, destacou-se pela defesa da igualdade entre homens e mulheres, especialmente por meio do acesso das meninas à educação. Sua atuação ultrapassou o campo das ideias, materializando-se na prática pedagógica: fundou o Colégio Augusto, instituição voltada à educação de meninas, na qual promoveu um ensino inovador para a época, incluindo disciplinas como ciências e matemática, com o objetivo de preparar as mulheres para uma formação integral e para a participação na vida pública, em contraposição ao modelo educativo restritivo vigente no século XIX.

Rachel de Queiroz¹⁶ (1910–2003) destacou-se como uma das mais importantes escritoras da literatura brasileira, sendo a primeira mulher a integrar a Academia Brasileira de Letras e também a primeira a receber o Prêmio Camões. Além de romancista, atuou como jornalista, tradutora e teatróloga. Sua estreia literária ocorreu com o romance *O Quinze*, reconhecido com o Prêmio da Fundação Graça Aranha, obra que projetou nacionalmente sua escrita marcada pela

¹⁴ https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/

¹⁵ <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/nisia-floresta.htm#O+que+N%C3%ADsia+Floresta+defende%3F>

¹⁶ https://www.ebiografia.com/rachel_queiroz/

realidade social do Nordeste. Em obras como *Caminho das Pedras*, a autora desloca o foco da paisagem nordestina para o debate político, os processos educativos e a valorização da participação feminina na vida pública, evidenciando seu compromisso crítico com as questões sociais e com o papel da mulher na sociedade.

Beta Lopes¹⁷ (1956–2025) foi uma educadora popular e ativista do movimento negro, cuja atuação marcou de forma decisiva a luta por justiça social e acesso à educação em Vitória da Conquista e região. Fundadora do primeiro cursinho pré-vestibular voltado a jovens e adultos negros e de baixa renda no Município. Destacou-se como liderança central da Associação Cultural Agentes de Pastoral Negros (APNs), na qual atuou como coordenadora-geral, contribuindo para consolidar a entidade como uma das mais relevantes do movimento negro local. Sua trajetória foi guiada pela convicção de que a educação constitui um instrumento central de transformação social, como expressa sua afirmação: “Nós acreditamos na educação. Sabemos que só através da educação em todos os sentidos é que vem o desenvolvimento e o crescimento de todo o povo”.

Heleusa Figueira Câmara¹⁸ (1944–2019) foi intelectual, educadora e gestora pública com atuação marcante em Vitória da Conquista e na Bahia. Professora da UESB, exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação e teve participação relevante na vida cultural e acadêmica do Município. Foi membro fundadora da Academia Conquistense de Letras, da qual foi presidente, e membro correspondente da Academia de Letras da Bahia. Atuou ainda na direção do Museu Regional de Vitória da Conquista, foi fundadora e curadora voluntária do Museu Literário Professora Amélia Barreto de Souza e coordenadora do Projeto Proler na UESB, reafirmando seu compromisso com a leitura e a democratização do acesso à cultura. No campo acadêmico, obteve mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Ciências Políticas pela PUC-SP. Sua dissertação, *Além dos Muros e das Grades: Discursos Prisionais*, premiada em 1999, como melhor dissertação do ano na PUC-SP, revela uma trajetória pautada pela defesa da educação, dos direitos humanos e da valorização de sujeitos historicamente silenciados.

A partir deste ponto, inicia-se a análise das entrevistas realizadas com as docentes participantes da pesquisa, tomando seus discursos como enunciados atravessados por

¹⁷<https://camaravc.ba.gov.br/home/noticia/36915/nota-de-pesar-pelo-falecimento-de-elizabeth-ferreira-lopes-beta>

¹⁸<https://camaravc.ba.gov.br/home/noticia/28598/nota-de-pesar-camara-lamenta-morte-da-professora-heleusa-camara>; https://pt.wikipedia.org/wiki/Heleusa_Figueira_C%C3%A2mara

experiências, memórias e práticas construídas no interior da Educação de Jovens e Adultos. Essas narrativas constituem o corpus empírico central desta investigação e permitem compreender os sentidos atribuídos à EJA, bem como as tensões e os desafios que marcam o percurso histórico da modalidade no Município.

Para Clarice Lispector (2025, informação verbal):

A construção da Eja no município, pelo menos esse início foi muito fundamentada nos princípios freireanos, muito fundamentada naquilo que a gente acreditava por educação popular e aí eu creio que esse início deu muito certo, então foi uma experiência que eu guardo muito para mim.

Para Beta Lopes (2025, informação verbal):

Ao longo desses 27 anos, a EJA em Vitória da Conquista passou por um processo de muitas mudanças. Tivemos momentos de grande investimento, especialmente no início dos anos 2000, quando a modalidade ganhou mais visibilidade e organização, principalmente com a criação do REAJA, mas esse percurso não foi linear; houve avanços, mas também muitos retrocessos ao longo do tempo.

Nas duas falas há a presença de múltiplas vozes que atravessam a formação histórica da EJA no Município. A voz do educador, ao rememorar esse período, não se apresenta isolada, mas se constitui na relação com discursos anteriores (os de Paulo Freire, os de movimentos de educação popular, os das práticas coletivas vividas) e também em tensão ou em consonância com as práticas e diretrizes institucionais que vieram depois. Assim, os relatos não se configuram apenas como narrativas de impressões pessoais, mas como expressão de uma memória coletiva que ressoa práticas educativas historicamente situadas. Nessa perspectiva, constituem-se como enunciados dialógicos que se relacionam com outros dizeres produzidos em diferentes tempos e contextos, relacionando-se com o passado, interpretando o presente e projetando sentidos para o futuro da Educação de Jovens e Adultos. Conforme Bakhtin (1997), mesmo enunciados distantes no tempo e no espaço podem estabelecer relações dialógicas quando há alguma convergência de sentido, ainda que mínima, seja no tema, no ponto de vista ou na orientação valorativa.

Nas falas de Clarice Lispector e Beta Lopes, a construção histórica da EJA em Vitória da Conquista é discursivamente produzida a partir de uma contradição entre memória, idealização e crítica. No discurso de Clarice Lispector, o início da EJA no Município é significado como um período fundacional, fortemente ancorado nos princípios freireanos e na concepção de educação

popular, elementos que produzem sentidos de pertencimento, êxito e identidade coletiva. A expressão “*muito fundamentada*” reforça a centralidade desses referenciais teóricos e políticos na experiência vivida pela docente, ao mesmo tempo em que o uso da primeira pessoa, “*eu creio*”, “*eu guardo muito para mim*”, confere à narrativa um caráter afetivo e memorialístico, revelando o envolvimento subjetivo da educadora com esse momento histórico. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que a EJA, ao longo de sua trajetória, prioriza a inclusão social, política e cultural, reconhecendo a educação como um direito e valorizando o esforço dos jovens e adultos que retornam à escola em busca de escolarização, trabalho, cidadania e inclusão social (Arroyo, 2006a).

No discurso de Beta Lopes, embora também haja, também, o reconhecimento de um período de fortalecimento da EJA, especialmente no início dos anos 2000, a narrativa desloca-se para uma leitura mais crítica e histórica do percurso da modalidade. A criação do Programa REAJA aparece como marco de investimento, visibilidade e organização institucional, mas é imediatamente tensionada pela afirmação de que esse processo “*não foi linear*”, sendo atravessado por avanços e retrocessos. Diferentemente da fala de Clarice Lispector, que enfatiza a experiência exitosa e simbólica do início da EJA, Beta Lopes constrói um discurso que demonstra a instabilidade das políticas públicas e a fragilidade da continuidade das ações ao longo do tempo, aspecto que dialoga com as análises de Di Pierro (2003), que destaca a descontinuidade e a vulnerabilidade histórica da EJA no âmbito das políticas educacionais brasileiras, já que os limites situam-se no âmbito das políticas educacionais, e no ainda reduzido controle que a sociedade civil e o poder judiciário sobre elas exercem.

Conjuntamente, as duas falas revelam que a EJA no Município é discursivamente constituída tanto como um projeto pedagógico idealizado, sustentado por princípios emancipatórios, quanto como uma política pública sujeita a descontinuidades, reconfigurações e disputas. Essa dualidade indica a distância entre os fundamentos político-pedagógicos que marcaram a origem da modalidade e as condições institucionais que passaram a regulá-la ao longo dos anos, apontando para uma tensão permanente entre concepção, prática e gestão da EJA em Vitória da Conquista ao compreender a EJA como um campo atravessado por disputas, contradições e desafios estruturais no interior das políticas educacionais (Arroyo, 2006b).

Heleusa Câmara (2025, informação verbal) corrobora:

Os documentos, em geral, né... eles falam de uma EJA ideal, inclusiva, até dialógica, mas na prática, o professor enfrenta mesmo é sala ora cheia demais, ora esvaziada, enfrenta falta de recursos, alunos cansados depois de um dia inteiro de trabalho... É... nem sempre o que está no papel consegue dar conta dessa realidade... (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal) em 09 de setembro- 19h).

Ela reforça e concretiza a análise anteriormente apresentada ao deslocar a discussão do plano abstrato dos documentos para o cotidiano da sala de aula. Ao contrapor a “EJA ideal, inclusiva, até dialógica” descrita nos textos normativos às condições reais de trabalho docente, marcadas por turmas instáveis, escassez de recursos e pelo cansaço dos estudantes trabalhadores. Enquanto o discurso de Rachel de Queiroz explicita o hiato entre o projeto pedagógico anunciado e sua materialização nas práticas escolares. Essa narrativa docente não apenas reafirma o distanciamento entre a formulação da política pública e sua concretização no cotidiano escolar, como também explicita que esse descompasso incide diretamente sobre o trabalho pedagógico e sobre os sujeitos que compõem a EJA, em consonância com Bakhtin (2012) no qual defende que a criação ideológica só pode ser compreendida como produto das interações sociais, mediadas pela linguagem, e não como expressão puramente individual ou natural.

Ao apontar as condições reais em que a modalidade se efetiva, o discurso da professora convoca a compreensão da EJA como um campo marcado por contradições estruturais e disputas de sentido, atravessado por histórias de vida concretas. Nesse horizonte, como assinala Arroyo (2006a), não se trata de “qualquer jovem e qualquer adulto”, mas de sujeitos com rostos, histórias, pertencimentos e trajetórias sócio-étnico-raciais específicas, majoritariamente oriundos do campo e das periferias, cujas experiências podem ajustar as políticas educacionais destinadas à modalidade.

Ao responder a esses discursos, o dizer de Beta Lopes incorpora e contrapõe a palavra do outro, produzindo sentidos que expõem as contradições ideológicas que sustentam a política da EJA. Conforme Bakhtin (2003), todo enunciado é atravessado por vozes múltiplas e se constrói na relação com discursos anteriores e antecipações de respostas futuras. Nesse sentido, os discursos analisados colocam em confronto a palavra oficial dos documentos e diretrizes da EJA, que enunciam princípios político-pedagógicos progressistas, e a palavra vivida da experiência docente, que aponta para a precarização das condições concretas de implementação da modalidade nos últimos anos.

Assim, o discurso de Beta Lopes materializa um embate dialógico entre concepção e prática, no qual se revela a distância entre os fundamentos históricos da EJA e sua efetivação no

cotidiano institucional, revelando a EJA como um campo discursivo marcado por disputas de sentidos e por vozes em tensão permanente. Nesse campo específico da EJA, Arroyo (2017) destaca que a EJA é historicamente constituída por memórias de resistência, lutas e reinvenções pedagógicas, nas quais os sujeitos educadores e educandos produzem sentidos a partir de suas trajetórias de vida. Para o autor, os relatos e narrativas que emergem dessas experiências não se restringem a lembranças individuais, mas expressam uma memória coletiva que carrega marcas das desigualdades sociais, das disputas por direitos e das práticas educativas comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Assim, os discursos dos educadores da EJA configuram-se como enunciados historicamente situados, que reinterpretem o passado, atribuem sentidos ao presente e projetam perspectivas para o futuro da modalidade.

Ao reconhecer a heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade de definir rigidamente o caráter genérico dos enunciados, Bakhtin (1997) chama a atenção para a distinção entre gêneros primários, ligados às interações cotidianas, e gêneros secundários, próprios de contextos discursivos mais complexos e institucionalizados. Essa compreensão articula-se ao pensamento de Freire (1996), ao conceber a prática educativa como um ato histórico, político e coletivo, constituído no diálogo entre sujeitos e na leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, os relatos analisados não se limitam a impressões individuais, mas configuram uma tessitura discursiva na qual diferentes vozes, experiências e temporalidades se entrecruzam, expondo a Educação de Jovens e Adultos como espaço de produção de saberes, de construção de identidades e de compartilhamento de memórias, reafirmando seu caráter social, histórico e potencialmente transformador.

Para Nísia Floresta o REAJA se destacou como um dos programas que mais se alinharam às diretrizes e propósitos descritos nos documentos emitidos pela SMED: *“Fazíamos tudo à risca. O programa era seguido com fidelidade. Pessoas de fora eram trazidas para nos formar a partir dos nossos relatos daquilo vivido em sala de aula”* (Nísia Floresta, 2025, informação verbal). O seu relato descreve um momento em que a implementação do programa da REAJA era marcada por organização, comprometimento e acompanhamento sistemático. A expressão *“fazíamos tudo à risca”* aponta para uma execução fiel das diretrizes estabelecidas, sugerindo um período em que havia clareza e coerência entre o que era proposto institucionalmente e o que se realizava na prática. Ao enfatizar a valorização da escuta docente, reflete uma concepção de formação continuada mais dialógica e situada, em sintonia com os princípios do Programa.

A fala constrói a imagem de um programa rigidamente estruturado e fortemente normatizado, no qual o cumprimento das orientações institucionais assume centralidade. Esses enunciados produzem sentidos de controle e de padronização das práticas pedagógicas, ressaltando a internalização, por parte da docente, das exigências institucionais. Ao mencionar que pessoas externas eram trazidas para a formação a partir dos relatos das experiências vividas em sala de aula, o discurso sugere uma valorização da prática docente, ainda que mediada e regulada por instâncias externas. Essa configuração traz uma relação assimétrica entre educadores e políticas de formação, aspecto problematizado por Haddad (2007), referente ao caráter centralizador de muitos programas de EJA. Em contraposição, essa lógica tensiona os princípios freireanos de uma formação baseada no diálogo, na autonomia docente e na construção coletiva do conhecimento, conforme defende Freire (1996), demonstrando um distanciamento entre o discurso institucional de valorização da experiência e a efetiva emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Clarice Lispector, Nísia Floresta e Rachel de Queiroz ressaltam a importância do Programa REAJA não apenas como uma diretriz institucional, mas como uma experiência formativa decisiva em suas trajetórias profissionais, especialmente no contexto da EJA. Em seus relatos, o programa é reconhecido como um marco que proporcionou sentido, respaldo pedagógico e pertencimento à prática docente na EJA. Para elas, o REAJA foi mais do que uma política pública, foi um espaço de articulação entre teoria e prática, onde a escuta, o diálogo e a valorização das experiências concretas do chão da escola fortaleceram o compromisso ético com os sujeitos da EJA. Nessa perspectiva, o educador é reconhecido como sujeito inacabado e em constante processo de formação, especialmente quando inserido em espaços que respeitam sua voz e promovem o encontro com os saberes da prática (Freire, 1996).

Então essa foi minha experiência e a partir daí eu ainda fiquei muitos anos na Secretaria de Educação, então eu coordenei EJA, depois eu fui coordenar programas ligados à EJA, que foi Brasil Alfabetizado, TOPA, e aí então essa experiência abre nosso olhar para a gente poder perceber quais os entraves, quais as limitações, quais as lacunas existentes, tanto do ponto de vista do estudante, quanto do ponto de vista do professor e da gestão enquanto política pública também (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Depois da minha experiência com o REAJA, fui trabalhar na Secretaria de Educação com Educação de Jovens e Adultos e lutei pela melhoria da modalidade (Nísia Floresta, 2025, informação verbal).

O meu contato com o Programa REAJA foi curto, mas observei o quanto o Programa foi importante para a formação dos professores. Utilizamos, inclusive as formações para outras modalidades da Rede, com os professores renomados trazidos pelo Programa. Os coordenadores da Secretaria recebiam as formações. Juntos. Foi uma boa época (Rachel de Queiroz, 2025, informação verbal).

...pois não houve formação adequada para o coordenador, muito menos para o professor. Antigamente, havia formação, hoje não tem mais. E mesmo no REAJA, a formação era boa, mas muita coisa ainda distante da sala de aula real. (Beta Lopes, 2025, informação verbal)).

Clarice Lispector revela uma trajetória de envolvimento contínuo com a EJA, começando pela coordenação de programas voltados para essa modalidade, como o Brasil Alfabetizado e o TOPA¹⁹. Ao compartilhar sua experiência, a educadora expõe uma reflexão crítica sobre as limitações e desafios enfrentados, tanto pelos educandos quanto pelos educadores e pela própria gestão pública. Esse olhar sobre os entraves e lacunas nas políticas públicas da EJA demonstra a construção de um conhecimento prático e teórico, amadurecido ao longo dos anos, e que se forma em diálogo constante com os sujeitos da educação e com as práticas pedagógicas, o que para Bakhtin (2005), o grande diálogo é a própria ação, e essa afirmativa indica que o conhecimento se constrói na experiência prática e na reflexão constante sobre as interações com os sujeitos e com o contexto educativo..

As falas de Nísia Floresta e Rachel de Queiroz, assim como a de Clarice Lispector, se coadunam e mostram o impacto do Programa REAJA não apenas como uma política pública, mas como um espaço de formação e mobilização que repercutiu positivamente na prática e na consciência profissional das/os docentes e gestoras/es envolvidos com a EJA. Nísia Floresta revela que, a partir da vivência com o REAJA, passou a atuar na SMED com foco na EJA, engajando-se ativamente na luta por melhorias para a modalidade. Sua trajetória aponta para uma mudança de lugar discursivo: de professora participante do programa para agente político-educacional, atuando na formulação e no acompanhamento das políticas voltadas à EJA. Essa fala pode ser compreendida no pensamento de Freire (2000), para quem o aprender precede o ensinar, na medida em que o ato de ensinar se constitui na própria experiência fundante de aprender. Nesse sentido, a experiência formativa vivida no programa não apenas qualificou a

¹⁹ Optamos por não incluir os programas TOPA, PROJOVEM, Brasil Alfabetizado nesta pesquisa por se tratarem de ações de caráter focalizado e temporário, voltadas prioritariamente para a alfabetização inicial, não se configurando como políticas estruturantes da EJA enquanto modalidade integrante da Educação Básica no âmbito do sistema municipal. Tal escolha constitui um recorte metodológico, coerente com os objetivos do estudo e com a análise dos discursos e documentos relacionados à EJA institucionalizada em Vitória da Conquista.

prática docente, mas produziu deslocamentos subjetivos e políticos, impulsionando protagonismos e abrindo espaços para a escuta, a atuação e a transformação no campo da EJA.

Para Nóvoa (2022), a prática educativa é compreendida como um espaço de produção de conhecimento, no qual a leitura atenta das situações concretas, dos imprevistos, dos episódios cotidianos e dos desafios que emergem no fazer pedagógico possui um significativo potencial transformador. Para ele, o conhecimento profissional docente não se constitui de maneira abstrata ou homogênea, mas se funda na singularidade das experiências pedagógicas, sendo construído na relação reflexiva do professor com sua própria prática. Isso é explicitado na fala de Rachel de Queiroz ao destacar a potência das formações oferecidas que ultrapassaram a EJA e repercutiram em outras modalidades. Rachel de Queiroz destaca como o REAJA constituiu um campo de circulação de discursos formativos, promovendo o encontro entre saberes diversos e fortalecendo o corpo docente da Rede. O reconhecimento da qualidade dos formadores e da formação conjunta entre coordenadores da Secretaria mostra que o Programa propiciou momentos de trocas horizontais, nos quais diferentes vozes foram mobilizadas e escutadas. A expressão “*foi uma boa época*” resgata a memória afetiva de um tempo em que o fazer pedagógico era sustentado pelo diálogo e pelo investimento em uma formação crítica, ética e reflexiva, pautada no respeito aos saberes dos educandos, na abertura ao novo e na compreensão do educador como sujeito em permanente inacabamento, conforme assinala Freire (1996).

No entanto, quando observada a partir das condições concretas de implementação, a política materializada no programa REAJA revela descompassos em relação aos seus pressupostos formativos. A fala de Beta Lopes é produzida a partir de uma posição-sujeito marcada pela experiência e pela frustração, o que se evidencia já na escolha lexical do termo “*dissabores*”, que produz efeitos de sentido associados ao desgaste, à perda e ao desencanto com o percurso recente da EJA. O enunciado constrói uma oposição temporal entre um “antes” e um “agora”, mobilizando uma memória discursiva que associa o passado à existência de formação e o presente à sua ausência, operando um deslizamento de sentidos que desloca a EJA de um campo pedagógico específico para uma prática assimilada ao Ensino Fundamental regular.

Ao afirmar que a EJA passou a se aproximar de uma educação “muito próxima à do Ensino Fundamental”, o sujeito denuncia a diluição da especificidade da modalidade, tensionando o discurso normativo que, nos documentos oficiais, reconhece a EJA como parte da Educação Básica, mas com identidade própria, currículos e metodologias adequadas aos sujeitos

jovens, adultos e idosos. Conforme Orlandi (2005), o discurso se constitui também pelo que é silenciado, nesse caso, o silenciamento das formações continuadas apontam a fragilidade da política pública e a descontinuidade das ações formativas, elementos que atravessam o dizer do sujeito e produzem sentidos de abandono institucional.

Além disso, ao enfatizar a ausência de formação tanto para o coordenador quanto para o professor, Beta Lopes desloca a responsabilidade pelo insucesso da EJA do campo individual para o campo da gestão e da política educacional, rompendo com discursos meritocráticos e individualizantes. Sob a perspectiva bakhtiniana, esse deslocamento pode ser compreendido como um movimento dialógico em que o enunciado do sujeito se constrói em resposta a outros discursos sociais que historicamente responsabilizam o professor pelos limites da prática educativa. Ao se contrapor a essas vozes, o discurso de Beta Lopes traz a heterogeneidade discursiva que atravessa a política da EJA, marcada pela convivência de enunciados progressistas e práticas institucionais restritivas.

Nessa perspectiva, o dizer de Beta Lopes atestam as contradições ideológicas que sustentam a política da EJA, ao colocar em confronto os princípios político-pedagógicos que historicamente fundamentaram a modalidade e as condições concretas de sua implementação nos últimos anos. Todo enunciado se constitui na relação com outros dizeres e carrega valores sociais em disputa (Bakhtin, 2003), assim, o discurso do docente torna visível o embate entre a palavra oficial, presente nos documentos normativos da EJA, e a palavra vivida, forjada na experiência concreta, expondo o descompasso entre o projeto anunciado e a prática efetivamente realizada.

Essa descaracterização dialoga diretamente com as críticas formuladas por Paulo Freire à educação bancária, uma vez que a assimilação da EJA ao modelo regular do Ensino Fundamental tende a reforçar práticas transmissivas, padronizadas e descontextualizadas, distanciando-se de uma educação problematizadora e dialógica (Freire, 1996). A ausência de formação continuada, reiterada no enunciado “antigamente, havia formação, hoje não tem mais”, destaca o enfraquecimento das condições materiais e simbólicas necessárias para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia dos sujeitos da EJA, condição central para uma educação libertadora (*Idem*). Para Santos (1999), a igualdade deve ser assegurada sempre que a diferença se transforma em fator de inferiorização, assim como a diferença precisa ser reconhecida quando a aplicação de uma igualdade homogênea apaga identidades e especificidades. Nesse sentido, é fundamental construir uma concepção de igualdade que

incorpore e respeite as diferenças, sem que estas se convertam em mecanismos de produção ou reprodução das desigualdades.

Compreendemos as falas das educadoras a partir das condições de produção em que são enunciadas, isto é, por sujeitos que ocuparam diferentes posições no interior da política educacional da EJA, transitando entre a docência e a gestão. No enunciado de Clarice Lispector, a enumeração das funções exercidas e dos programas acompanhados constrói uma posição-sujeito autorizada, a partir da qual o discurso se legitima como capaz de “ver” a EJA em sua totalidade. Os termos “*entraves*”, “*limitações*” e “*lacunas*” produzem efeitos de sentido que deslocam a EJA do plano normativo, tal como apresentada nos documentos oficiais, para o plano da incompletude e da insuficiência, e revela uma distância entre o que é prescrito e o que é vivido no cotidiano da política pública. Essa compreensão dialoga com Freire (1996) ao defender que uma educação libertadora se funda no reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do próprio pensar, capazes de problematizar sua visão de mundo no diálogo com o outro, em oposição à lógica bancária que historicamente marcou práticas educativas voltadas às classes populares.

O enunciado “*lutei pela melhoria da modalidade*” inscreve o sujeito em uma formação discursiva marcada pela militância e pela resistência, na qual a atuação institucional é significada como espaço de disputa. Esse dizer rompe com o discurso documental que tende a apagar os conflitos, produzindo o efeito de naturalização das políticas de EJA como processos lineares e consensuais. Concordamos com Bakhtin que critica “várias teorizações, filosóficas e outras, que, ao generalizar, apagam a especificidade de cada ato, vendo apenas o que há de comum entre eles” (in Sobral, 2008, p. 11). Concordamos com Bakhtin que critica “várias teorizações, filosóficas e outras, que, ao generalizar, apagam a especificidade de cada ato, vendo apenas o que há de comum entre eles” (in Sobral, 2008, p. 11), pois tal postura tende a silenciar as singularidades históricas, sociais e discursivas que constituem as práticas educativas.

O discurso de Rachel de Queiroz já mobiliza uma memória discursiva positiva ao afirmar que “*foi uma boa época*”, produzindo sentidos de pertencimento e valorização docente. Esse enunciado se ancora em um interdiscurso institucional que associa formação à qualificação ao fortalecimento da EJA, conforme reiterado nos documentos analisados, evidenciando que as políticas formativas, quando reconhecidas como espaço de investimento e escuta, contribuem para a construção de vínculos, identidades profissionais e sentidos de legitimidade da modalidade no interior da Rede Municipal. No entanto, ao naturalizar a centralidade das instâncias gestoras na

condução desses processos, o discurso também silencia as assimetrias de poder presentes na definição das ações formativas.

Desse modo, as falas, em articulação com os documentos da EJA, permitem compreender que os sentidos atribuídos à modalidade não são homogêneos nem estáveis, mas produzidos na relação entre discursos oficiais e discursos dos sujeitos que vivenciam a política. Os enunciados docentes descrevem fissuras, deslocamentos e contradições no discurso normativo, demonstrando que a EJA, mais do que uma política regulamentada por documentos, constitui-se como um espaço discursivo de disputas, negociações e ressignificações permanentes.

A partir da perspectiva do dialogismo bakhtiniano é possível compreender essas falas como enunciados que não se encerram em si mesmos, mas que estão imersos em uma rede de vozes institucionais, pedagógicas, pessoais e históricas, com as quais dialogam. Cada relato carrega marcas de outras vozes: de formadores, de colegas, de gestores, de políticas públicas, de estudantes. Ao narrar suas experiências, as docentes não apenas contam o vivido, mas reinterpretam-no à luz de novas compreensões e posicionamentos, construindo sentidos em permanente relação com o outro. Assim, os discursos das educadoras revelam-se como espaços de produção de subjetividades docentes atravessadas por tensões, apropriações e resistências, em um movimento contínuo de diálogo entre o eu e o mundo da EJA.

Para as docentes entrevistadas,

A EJA no município vem ano após ano numa sequência de retrocessos(...), porque depois do REAJA, que a gente tinha um investimento tanto no tempo de prática e de estudo do professor, quando a gente tinha um acompanhamento pedagógico muito bem estruturado e a gente ainda tinha professores que eram formados para a EJA, que é uma coisa que a gente não tem hoje, então deu muito certo por isso. Ficou confortável para a Prefeitura não investir recursos (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Depois que o município definiu por acabar com o programa por exigência da própria lei, inclusive da LDB, que transformou a EJA em modalidade, então não mais existiam os programas, mas modalidade, e a política que o município adotou foi, na minha opinião, de esquecimento da modalidade que não gera recursos (Nisia Floresta, 2025, informação verbal).

O Município investe muito pouco na EJA, como Modalidade mesmo. Investe apenas o recurso do FUNDEB que é muito pouco. Não tem mais formação específica (Rachel de Queiroz, 2025, informação verbal).

As falas se assemelham e registram uma narrativa de descontinuidade e retrocesso nas políticas públicas voltadas à EJA no Município, sobretudo após o encerramento do Programa

REAJA. Elas traçam um contraste marcante entre o período em que havia investimento sistemático, tanto em tempo de estudo e prática docente quanto em acompanhamento pedagógico qualificado, e o cenário posterior à institucionalização da EJA como modalidade, conforme preconizado pela LDB.

Ao destacar que, naquele momento, havia professores formados especificamente para atuar com EJA e um acompanhamento pedagógico estruturado, a fala aponta para uma concepção de EJA que compreendia a complexidade dos sujeitos atendidos, suas histórias de vida e seus direitos à educação com qualidade (Freire, Arroyo e Hadad). Com o fim do REAJA, substituído pela caracterização da EJA como modalidade, as participantes denunciam uma política municipal que teria optado por um caminho de não envolvimento financeiro por parte da gestão: limitaram-se à utilização dos recursos repassados, sem contrapartidas efetivas em termos de formação docente, infraestrutura ou proposta pedagógica adequada.

Esse movimento mostra uma tensão central nas políticas públicas de EJA: ao mesmo tempo em que sua elevação à condição de modalidade representou um reconhecimento legal e político, ela também correu o risco de ser diluída em ações genéricas, desvinculadas de sua concepção original de direito, de reparação histórica e de promoção da autonomia dos sujeitos. A crítica feita pelas docentes expõe essa contradição ao afirmar que os investimentos passaram a ser mínimos, desconsiderando a especificidade da EJA e suas exigências formativas.

Di Pierro (2010, p. 16) afirma que,

[p]ara que as políticas públicas possam conferir materialidade a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

A autora afirma, assim como as docentes, que não basta enunciar concepções mais apropriadas de alfabetização ou defender uma educação básica mais inclusiva, mas é necessário que essas concepções ganhem materialidade concreta por meio de investimentos que garantam infraestrutura, formação continuada, acesso às tecnologias e condições dignas de trabalho.

Bakhtin (2006) nos permite compreender que os discursos não são apenas uma constatação individual, mas uma resposta viva, situada, a um conjunto de vozes e discursos históricos que moldaram a trajetória da EJA no Município. Há nesses discursos a reverberação

das disputas entre os discursos institucionais da gestão e as vozes da prática docente, que testemunham os efeitos concretos das decisões políticas sobre o cotidiano escolar. Nesse embate, o dizer das professoras carrega uma posição ética e política, expressa na denúncia da precarização e na defesa de uma EJA que vai além do cumprimento formal e quantitativo, para de fato assegurar o direito à educação com dignidade, sentido e pertença.

Em minha experiência com EJA, vivi os dissabores, nos últimos anos, de enfrentar uma educação muito próxima a do Ensino Fundamental. Até o conteúdo é o mesmo (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal) .

O relato da entrevistada denota uma percepção crítica em relação à aproximação excessiva entre a EJA e o Ensino Fundamental regular, especialmente no que se refere à organização curricular e à seleção dos conteúdos. Ao afirmar que “até o conteúdo é o mesmo”, a Heleusa Câmara aponta para um processo de escolarização da EJA que tende a desconsiderar as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, suas trajetórias, tempos e necessidades formativas. Tal aproximação denota uma compreensão ainda restrita da modalidade, marcada pela transposição de modelos pedagógicos pensados para crianças e adolescentes, o que pode esvaziar o potencial formativo da EJA enquanto espaço de reconhecimento de saberes, experiências e práticas sociais próprias. Ratificamos, hoje, a fala de Hadad e Di Pierro, que ainda em 2000, afirmaram que “desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX” (Hadad; Di Pierro, 2000, p.128) . O discurso docente, portanto, sinaliza tensões persistentes entre o que a EJA propõe em termos legais e conceituais e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar.

Ao conceber a prática de ensinar e aprender como uma experiência integral, que envolve dimensões éticas, políticas, epistemológicas e estéticas, Freire (2000) enfatiza o caráter intencional e comprometido do ato educativo. Essa compreensão dialoga com o pensamento bakhtiniano, segundo o qual o sentido se constrói na interação entre sujeitos e se materializa em enunciados atravessados por múltiplas vozes, historicamente situadas. Nessa perspectiva, o processo educativo configura-se como um espaço de diálogo, no qual professores e estudantes participam ativamente da produção de sentidos, assumindo posições responsivas diante da palavra do outro. Assim, a prática pedagógica na EJA reafirma-se como uma experiência ética e social, em que a formação humana se realiza na relação, no confronto e na construção compartilhada dos saberes.

Em contraposição ao relato de Heleusa Câmara, que sinaliza a excessiva aproximação da EJA ao Ensino Fundamental regular, Beta Lopes desloca o foco da crítica para a dimensão formativa dos docentes. Ao afirmar que “o currículo é bom, mas falta formação para adequação à realidade dos alunos da EJA”, a entrevistada reconhece a existência de orientações curriculares pertinentes, mas aponta limites na mediação pedagógica necessária para que essas propostas se concretizem de forma significativa. A prática educativa exige intencionalidade, diálogo e compromisso com a construção coletiva do conhecimento, o que implica articular conteúdos, métodos e materiais às experiências dos educandos (Freire, 2000). A proposição de Freire (2000) encontra ressonância nos depoimentos das docentes participantes da pesquisa, sobretudo quando expressam inquietações diante de práticas pedagógicas que pouco dialogam com as experiências dos estudantes da EJA. Ao relatarem a utilização de conteúdos e materiais semelhantes aos do Ensino Fundamental regular, as entrevistadas demonstram um distanciamento entre a intencionalidade defendida por Freire e o cotidiano da prática educativa. Essas narrativas indicam que, quando conteúdos, métodos e materiais não se articulam às trajetórias de vida dos educandos, o processo de ensino-aprendizagem tende a se fragilizar, comprometendo a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua formação. Desse modo, os depoimentos analisados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas e conscientes, alinhadas às especificidades e aos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes da EJA.

Em minha experiência com EJA, vivi os dissabores, nos últimos anos, de enfrentar uma educação muito próxima a do Ensino Fundamental. Até o conteúdo é o mesmo (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal) .

O relato da entrevistada denota uma percepção crítica em relação à aproximação excessiva entre a EJA e o Ensino Fundamental regular, especialmente no que se refere à organização curricular e à seleção dos conteúdos. Ao afirmar que “até o conteúdo é o mesmo”, a Heleusa Câmara aponta para um processo de escolarização da EJA que tende a desconsiderar as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, suas trajetórias, tempos e necessidades formativas. Tal aproximação denota uma compreensão ainda restrita da modalidade, marcada pela transposição de modelos pedagógicos pensados para crianças e adolescentes, o que pode esvaziar o potencial formativo da EJA enquanto espaço de reconhecimento de saberes, experiências e práticas sociais próprias. Esse discurso docente, portanto, sinaliza tensões persistentes entre o que

a EJA propõe em termos legais e conceituais e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar.

Ao conceber a prática de ensinar e aprender como uma experiência integral, que envolve dimensões éticas, políticas, epistemológicas e estéticas, Freire (2000) enfatiza o caráter intencional e comprometido do ato educativo. Essa compreensão dialoga com o pensamento bakhtiniano, segundo o qual o sentido se constrói na interação entre sujeitos e se materializa em enunciados atravessados por múltiplas vozes, historicamente situadas. Nessa perspectiva, o processo educativo configura-se como um espaço de diálogo, no qual professores e estudantes participam ativamente da produção de sentidos, assumindo posições responsivas diante da palavra do outro. Assim, a prática pedagógica na EJA reafirma-se como uma experiência ética e social, em que a formação humana se realiza na relação, no confronto e na construção compartilhada dos saberes.

Em contraposição ao relato de Heleusa Câmara, que sinaliza a excessiva aproximação da EJA ao Ensino Fundamental regular, Beta Lopes desloca o foco da crítica para a dimensão formativa dos docentes. Ao afirmar que “o currículo é bom, mas falta formação para adequação à realidade dos alunos da EJA”, a entrevistada reconhece a existência de orientações curriculares potencialmente pertinentes, mas aponta limites na mediação pedagógica necessária para que essas propostas se concretizem de forma significativa. Conforme Freire (2000), a prática educativa exige intencionalidade, diálogo e compromisso com a construção coletiva do conhecimento, o que implica articular conteúdos, métodos e materiais às experiências dos educandos. A proposição de Freire (2000) encontra ressonância nos depoimentos das docentes participantes da pesquisa, sobretudo quando expressam inquietações diante de práticas pedagógicas que pouco dialogam com as experiências dos estudantes da EJA. Ao relatarem a utilização de conteúdos e materiais semelhantes aos do Ensino Fundamental regular, as entrevistadas demonstram um distanciamento entre a intencionalidade defendida por Freire e o cotidiano da prática educativa. Essas narrativas indicam que, quando conteúdos, métodos e materiais não se articulam às trajetórias de vida dos educandos, o processo de ensino-aprendizagem tende a se fragilizar, comprometendo a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de sua formação. Desse modo, os depoimentos analisados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas e conscientes, alinhadas às especificidades e aos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes da EJA.

Um marco importante foi a Resolução do Conselho Municipal de Educação que extinguiu a EJA por ciclos, como era no Reaja e retomou a seriação. Aquilo teve um impacto grande na organização das escolas e na prática docente. Muitos professores sentiram que foi um retrocesso, porque os ciclos respeitavam mais o tempo de aprendizagem dos estudantes da EJA. Além disso, os pareceres que passaram a exigir maior padronização curricular também afetaram bastante o trabalho pedagógico (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

A inclusão da EJA no FUNDEB foi um marco... Os ciclo na EJA foi também. E, infelizmente os períodos de fechamento de turmas e redução de ofertas também marcou muito porque afetou os alunos (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal).

Há semelhança entre os discursos das docentes ao abordarem uma crítica à evolução da EJA no município de Vitória da Conquista, especialmente após o fim do programa REAJA. Ao destacar os retrocessos ocorridos na EJA ao longo dos anos, remonta à fase em que o REAJA estava em pleno funcionamento, com um modelo de acompanhamento pedagógico estruturado, educadores formados para a EJA e um investimento no tempo de formação e prática dos educadores. Essa experiência, ao ser comparada com o cenário atual, permite compreender como o fim do programa, associado a uma mudança nas políticas educacionais (sob a égide da LDB e da definição da EJA como modalidade), gerou uma desestruturação das práticas e políticas anteriormente consolidadas.

A mudança de modelo que, na avaliação de Clarice Lispector, tornou a gestão mais “confortável” ao simplificar a política educacional e reduzir investimentos, pode ser compreendida, na perspectiva bakhtiniana, como um enunciado produzido em confronto dialógico com a palavra oficial da gestão pública. O uso do termo “confortável” sinaliza um distanciamento crítico do sujeito em relação ao discurso administrativo que naturaliza a racionalização e a padronização como estratégias de eficiência, silenciando seus efeitos sobre a prática pedagógica.

Nesse movimento dialógico, a fala de Clarice Lispector faz emergir a tensão entre diferentes vozes sociais: de um lado, a voz da gestão, orientada por critérios de simplificação e contenção de recursos, de outro, a voz dos educadores e dos educandos da EJA, cujas experiências e necessidades não se ajustam a modelos homogêneos. Conforme Bakhtin (2003), todo enunciado se constitui em resposta a outros dizeres e antecipa possíveis réplicas, assim, o discurso de Clarice Lispector responde criticamente às diretrizes institucionais, ao deixar claro que a “comodidade” gerencial produz efeitos de esvaziamento formativo, expressos na ausência de formação específica e no enfraquecimento do acompanhamento pedagógico.

A fala da Heleusa Câmara traz uma construção discursiva que mostra avanços e retrocessos na história da EJA, articulando conquistas institucionais, como a inclusão no FUNDEB e a implementação dos ciclos, com os efeitos concretos de medidas restritivas, como o fechamento de turmas e a redução de ofertas. Ao mencionar simultaneamente marcos positivos e negativos, a educadora revela a precariedade histórica da modalidade: conquistas legais e estruturais são constantemente perpassadas por decisões administrativas que afetam diretamente a permanência e a trajetória dos estudantes. Essa alternância entre avanços e retrocessos reflete não apenas a vulnerabilidade da EJA às políticas locais, mas também como essas decisões repercutem na experiência dos educandos, tornando a modalidade dependente de compromissos institucionais consistentes para que possa se efetivar de forma plena.

Dessa forma, forma-se um embate dialógico entre a lógica administrativa e a concepção da EJA como modalidade educativa complexa, historicamente vinculada a um projeto emancipatório. Os discursos das docentes revelam que a simplificação da gestão compromete investimentos e desconsidera as especificidades dos sujeitos e das práticas da modalidade. Nesse sentido, Arroyo (2001) aponta que, nas últimas décadas, o que esteve em disputa na educação básica foi muito mais do que a integração da EJA às formas de ensino regular; tratou-se, sobretudo, de concepções desencontradas sobre a educação como direito humano, conflito que se reflete claramente nas experiências relatadas pelas professoras, e que é reforçado nas falas que exemplificam, na prática local, os conflitos apontados por Arroyo (2001), mostrando como a ausência de políticas específicas e de prioridades municipais impacta diretamente a identidade e a efetividade da EJA.

Aí descaracterizou a modalidade na medida em que você não forma o profissional, e ele é o mesmo profissional do diurno, então ele não criou vínculo com as turmas, ele não tinha a concepção freireana de educação, embora na proposta pedagógica isso tenha sido mantido (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Então, eu acredito que no município não houve prioridade municipal em relação à modalidade, e aí ela foi ano após ano se transformando em apêndice do ensino diurno (Nisia Floresta, 2025, informação verbal).

A EJA foi claramente secundarizada. Falta uma política contínua que não dependa apenas da gestão do momento (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal).

Clarice Lispector traz uma reflexão sobre os desafios enfrentados pela EJA, focando particularmente na formação do educador e nas implicações da modalidade ser tratada como

complemento de carga horária e destaca a falta de profissionais dedicados, que possuam comprometimento e afetividade com as turmas, o que, na visão dela, compromete a essência da EJA enquanto modalidade educativa. Essa crítica ressoa como um ponto fundamental da discussão sobre a qualidade do ensino na EJA, em que a ausência de vínculo afetivo e a escassez de profissionais especializados impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, afastando a modalidade de seus princípios mais profundos de transformação e autonomia.

A fala da educadora Heleusa Câmara reforça e amplia a reflexão trazida por Clarice Lispector ao enfatizar a secundarização da EJA como efeito direto da ausência de uma política contínua e estruturante, que não dependa apenas da gestão do momento. Ao afirmar que a modalidade foi claramente marginalizada, a docente expõe que a precarização institucional não se limita a questões de formação docente ou à falta de profissionais comprometidos, mas se estende à própria concepção da EJA como política educacional. Esse enunciado produz um efeito de sentido que conecta a escassez de profissionais especializados e a dificuldade de estabelecer vínculos afetivos com os estudantes, já apontada por Clarice Lispector, à fragilidade estrutural da modalidade, demonstrando que a ausência de políticas permanentes compromete tanto a qualidade do ensino quanto a efetividade da EJA enquanto projeto educativo emancipatório.

O Artigo 3º da Resolução PME nº 018/2013 reafirma o princípio de que a EJA deve possuir identidade própria, considerando as características diferenciadas de seus alunos, o que se apresenta como uma tentativa normativa de contrabalançar a tendência histórica de secundarização da modalidade. Essa diretriz normativa dialoga diretamente com as críticas das docentes, consoante o que foi apresentado nos parágrafos anteriores, que apontam a falta de políticas contínuas, investimentos e profissionais especializados como fatores que fragilizam a EJA enquanto projeto educativo. Entretanto, ao ser desdobrada na prática escolar, essa orientação enfrenta limitações significativas: como observa Clarice Lispector ao afirmar que “*não forma o profissional, e ele é o mesmo profissional do diurno*”, a EJA continua a ser tratada como complemento da carga horária docente, sem reconhecimento de suas especificidades, comprometendo o vínculo afetivo, a pedagogia crítica e a capacidade de atender às necessidades concretas dos educandos. Dessa forma, perde a possibilidade de ser, de fato, uma modalidade que respeita e valoriza o vínculo afetivo, a pedagogia crítica e as necessidades concretas dos educandos.

As docentes não falam de maneira isolada, estão em diálogo com as políticas educacionais que reduzem a EJA a uma modalidade secundária, com pouco investimento em formação específica para os profissionais. O vínculo afetivo, mencionado por Clarice Lispector, não é apenas uma questão pessoal ou emocional, mas uma dimensão pedagógica, que deveria ser reconhecida como importante para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, conforme os princípios de Paulo Freire.

Nísia Floresta faz referência à ausência da concepção freireana de educação, e destaca como, apesar de a proposta pedagógica da EJA no Município estar formalmente vinculada aos princípios de Paulo Freire, na prática isso nem sempre se reflete na relação professor-aluno. A ausência de profissionais formados para a EJA e a manutenção de uma abordagem de ensino voltada para o ensino diurno, sem considerar as necessidades e especificidades da EJA, compromete a prática pedagógica transformadora que Freire tanto defendia.

Este discurso é, portanto, um alerta e uma proposição sobre a necessidade de se repensar as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a EJA, a fim de garantir que os educadores da EJA não apenas transmitam conteúdos, mas também desenvolvam relações afetivas e significativas com os alunos, reconhecendo e valorizando suas histórias e saberes. Clarice Lispector (2025, informação verbal) complementa de forma contundente:

Eu tô espantada, porque hoje a EJA ela é, em sua maioria, de alunos adolescentes, sem perspectiva nenhuma, o professor, ele é o professor do F1 ou do F2, e ele faz o trabalho dele dentro do limite dele, mas nas mesmas condições e com a mesma prática que ele realiza durante o dia, então, na minha opinião, com base na experiência que eu tenho hoje, não existe em EJA mais o município, o que existe no município é o noturno e só.

Essa fala traz mais uma reflexão crítica sobre o atual cenário da EJA em Vitória da Conquista. Clarice Lispector, ao afirmar que “*hoje a EJA é, em sua maioria, de alunos adolescentes, sem perspectiva nenhuma*”, destaca uma dimensão socioeconômica e emocional para a compreensão das necessidades dos alunos da EJA, especialmente em relação aos desafios de engajamento e motivação que eles enfrentam. A falta de perspectiva mencionada reflete uma realidade de desigualdade social e falta de possibilidades concretas que muitos desses jovens vivenciam, algo que pode impactar diretamente a percepção deles sobre a educação e suas expectativas em relação ao futuro.

A docente aponta que os educadores da EJA, embora se esforcem, continuam a trabalhar com os mesmos métodos e práticas aplicados no Ensino Fundamental, sem levar em consideração as particularidades da modalidade. Esse ponto traz à tona a descontinuidade pedagógica e a falta de formação específica para os educadores da EJA, o que leva à superficialização do ensino. Para Clarice Lispector, a modalidade EJA deixou de ser um espaço de transformação e se tornou uma simples extensão do ensino diurno, de forma que as condições e práticas são as mesmas, mas as necessidades e as especificidades dos alunos são muito diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário considerar que as dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da ideia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica (Carrano, 2005). A permanência dessa lógica homogeneizante corrobora para o esvaziamento político-pedagógico da EJA, reforçando práticas que desconsideram a complexidade e a pluralidade dos sujeitos que a compõem.

Entretanto, as variadas dimensões mencionadas por Clarice Lispector, que vão desde a multiplicidade de trajetórias dos estudantes até suas demandas específicas por reconhecimento e pertencimento, não devem ser vistas como obstáculos, mas sim como elementos que fomentam a construção de práticas pedagógicas mais significativas e transformadoras. A EJA, por sua natureza, acolhe sujeitos com histórias plurais, muitas vezes marcadas por interrupções escolares, experiências de exclusão e resistências cotidianas. Longe de empobrecer o processo educativo, essas vivências podem e devem ser compreendidas como fontes de saberes e experiências legítimas, capazes de enriquecer o cotidiano escolar, desde que haja abertura para o diálogo autêntico e horizontal. O depoimento docente analisado configura-se, conforme disse Bakhtin (*apud* Sobral, 2008), como enunciado tecidos na interlocução de distintos posicionamentos que circulam no campo da EJA, expressando discursos institucionais, pedagógicos e históricos. Ainda que essas vozes nem sempre apareçam de forma explícita, elas constituem o dizer das professoras, que organizam seus relatos assumindo posições responsivas diante das condições concretas de sua prática. Nessa perspectiva, tais enunciados não se encerram em si mesmos, mas entram em relação com outros discursos, produzindo sentidos e reafirmando o caráter dialógico das narrativas docentes (Bakhtin *apud* Sobral, 2008).

Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 20) nos convida a repensar as bases da relação pedagógica na EJA, ao afirmar que

[e]ssas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Rachel de Queiroz ao afirmar que “*não existe mais EJA no município, o que existe é o noturno*”, faz uma crítica à forma como a EJA foi tratada ao longo do tempo. Sugere que o modelo atual esvaziou a essência da EJA, transformando-a de uma modalidade que visava a formação integral e a transformação social em um simples horário alternativo para estudantes que não conseguem se encaixar no sistema regular. Essa frase denuncia a falta de uma política educacional coerente e a ausência de um projeto pedagógico para a EJA, que considere as necessidades específicas dos que nela estão envolvidos.

Os maiores desafios hoje, observando a realidade, primeiro, é a falta de perspectiva dos alunos, eles não têm perspectiva, antes o aluno que era da EJA, o adulto, ele queria alguma coisa, o adolescente, ele ainda não descobriu, ele é, na sua maioria, adolescentes rebeldes, e o que que o município, então, falta perspectiva para ser estudante (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Nesse discurso, a educadora traz três dimensões como maiores desafios da EJA, na atualidade: falta de perspectiva dos alunos, falta formação de professores, falta política pública municipal, o que leva a falta de identidade da modalidade. Para ela, os desafios da EJA na atualidade são construídos a partir de uma enunciação marcada pela generalização e pela oposição geracional, especialmente quando a educadora contrapõe a figura do “*adulto da EJA*”, associado ao desejo e à busca por objetivos, ao “*adolescente*”, caracterizado como “*rebelde*” e desprovido de perspectiva. Essa oposição produz efeitos de sentido que deslocam o foco das condições estruturais para o comportamento e a trajetória dos sujeitos, ao mesmo tempo em que revela uma memória discursiva da EJA historicamente vinculada ao público adulto trabalhador, cuja motivação legitimava a modalidade.

Esse enunciado se constitui em diálogo com discursos sociais amplamente circulantes sobre juventude, indisciplina e fracasso escolar, incorporando vozes que tendem a problematizar o aluno adolescente como elemento de ruptura da identidade da EJA. Conforme Bakhtin (2003), o discurso nunca é monológico, ele carrega vozes outras que, ao serem retomadas, produzem sentidos ambíguos e tensionados. Assim, ao mesmo tempo em que Clarice Lispector aponta a

“*falta de perspectiva dos alunos*” como desafio central, seu dizer também silencia ou desloca a discussão sobre as condições institucionais que produzem essa ausência de horizonte formativo.

Ao destacar a falta de perspectiva dos alunos, o que é central para entender a dinâmica da EJA, principalmente no caso dos adolescentes, Clarice Lispector observa que, enquanto os adultos da EJA buscavam uma mudança real em suas vidas, os adolescentes têm dificuldades em visualizar um futuro ou metas claras. A rebeldia mencionada pode ser interpretada como uma expressão de resistência a um sistema que não oferece alternativas reais ou possibilidades de transformação social, o que é uma crítica à ausência de políticas públicas que realmente ampliem o horizonte de possibilidades para esses alunos. Arroyo (2001, p.221) nos lembra que “os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida” Essa falta de perspectiva, como é colocada pela docente, é alimentada por um sistema educacional e social que não oferece meios para os jovens se conectarem com aquilo que realmente almejam ou que os envolvam. Nesse sentido, faz uma referência implícita aos princípios de Paulo Freire, que defendia que a educação deveria ser um caminho para o despertar da consciência crítica e a transformação social. A falta dessa perspectiva, então, representa um fracasso de um sistema que não engaja ou inspira os alunos, tornando-os cada vez mais desconectados do processo educativo.

Em seguida, a fala de Clarice Lispector aponta para um outro desafio, que é a falta de uma política pública municipal voltada para a EJA como uma modalidade específica e prioritária. A educadora critica a ausência de uma política que reconheça e valorize a EJA em suas especificidades, uma lacuna que tem reflexos diretos na qualidade do ensino oferecido. A EJA deve ser compreendida como uma modalidade que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos científicos, envolvendo processos educativos mais amplos voltados à formação humana, à valorização das experiências dos sujeitos e à sua inserção social e histórica (Freire, 2006).

Clarice Lispector (2025, informação verbal) ainda complementa:

(...) porque é uma política hoje do município até para, sabe, para corrigir os números e dar uma, camuflar, vamos dizer, a realidade municipal, porque quando você tira os meninos a partir de 15 anos do ensino fundamental e joga eles na EJA, não importa em quais condições, então você limpa o fundamental para o número aparecer.

Clarice Lispector afirma que, embora a avaliação de indicadores de aprendizagem seja uma prioridade para o Município, isso se traduz, muitas vezes, em estratégias superficiais de

manipulação de dados, como a inclusão de jovens de 15 anos ou mais na EJA para “*limpar as estatísticas*” do Ensino Fundamental. Essa abordagem revela um uso instrumental da EJA, que a trata como um ajuste numérico sem a devida consideração pelas necessidades pedagógicas dos alunos que transitam para essa modalidade. A crítica sugere que o Município está mais preocupado com a gestão de indicadores e números do que com a qualidade real da educação oferecida aos alunos da EJA. Nesse sentido, o educador denuncia que, ao transferir jovens para a EJA sem o devido preparo da estrutura educacional e do professor, o Município está simplesmente mascarando os dados, sem garantir a transformação real que a EJA poderia oferecer a esses alunos. Ao mesmo tempo, ele alerta para o fato de que muitos desses estudantes chegam à EJA com lacunas significativas em sua formação, o que exige uma abordagem pedagógica específica e qualificada, mas que não é viabilizada pela falta de investimento na formação dos professores.

A crítica, recorrente dos docentes (Clarice Lispector, Nísia Floresta e Rachel de Queiroz) à falta de formação é uma das mais contundentes, pois aponta para a deficiência na formação pedagógica necessária para trabalhar com uma população escolar específica e com necessidades diferentes das de outras modalidades de ensino. Essa deficiência contribui para a impossibilidade de promover mudanças significativas no processo de aprendizagem, o que, por sua vez, compromete a identidade da EJA enquanto modalidade educacional transformadora.

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas (Brasil, 2000).

O documento oficial opera como um marco de legitimação normativa que reconhece, ao menos no plano do dizer institucional, a especificidade dos sujeitos da EJA e a necessidade de uma formação docente ajustada às suas experiências de vida e de trabalho. No entanto, quando colocada em diálogo com os discursos das docentes, essa prescrição mostra um efeito de deslocamento, ou seja, aquilo que é afirmado como princípio nos documentos não se materializa nas práticas formativas vivenciadas por elas. Esse descompasso produz, pois, sentidos de contradição e esvaziamento, nos quais a noção de “adequação” permanece circunscrita ao texto legal, sem se converter em política efetiva de formação continuada.

Assim, a articulação entre o discurso normativo e o discurso docente indica que a identidade da EJA é produzida em um campo de disputas, no qual a palavra oficial afirma o reconhecimento das experiências dos educandos, enquanto a experiência vivida dos professores denuncia a ausência das condições necessárias para que esse reconhecimento se efetive pedagogicamente. A crítica à falta de formação não apenas confronta a política educacional, mas expõe os limites do próprio discurso institucional, que, ao não se concretizar, fragiliza a EJA enquanto modalidade comprometida com a transformação social.

Finalmente, Clarice Lispector sintetiza uma série de falhas interligadas: a falta de perspectiva dos alunos, a falta de uma política pública municipal adequada, e a ausência de formação continuada para os educadores. Esses elementos combinados resultam em uma EJA “desidentificada”, que se perde em um ciclo de ineficácia e falta de impacto, sem alcançar seu potencial como modalidade educacional emancipadora.

O que podemos perceber desse discurso é a ideia de que a EJA deveria ser um espaço de diálogo entre os saberes dos alunos e os conhecimentos que a escola propõe. No entanto, devido a essas falhas estruturais, o diálogo se torna superficial ou inexistente. O diálogo precisa ser compreendido como um princípio constitutivo das relações pedagógicas, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se fundamenta na escuta, no reconhecimento do outro e na construção compartilhada de sentidos. É nesse sentido que se inscreve a compreensão de que “falar com” implica em alguém dizer a sua palavra, compartilhar a sua experiência, dúvida e desejo com o outro, colocando-se, reciprocamente, em uma relação de escuta, acolhida e colaboração (Pereira, 2006). A falta de perspectiva dos alunos e a ausência de um trabalho pedagógico qualificado, até mesmo pela ausência de diálogo, criam um ambiente onde a voz do educando não é ouvida de forma significativa e o processo de construção coletiva do saber se torna limitado. Isso compromete a dinâmica de ensino e enfraquece a verdadeira missão da EJA, que deveria ser a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Em contraste com os depoimentos que enfatizam limites pedagógicos e formativos no cotidiano da EJA, o relato de Nísia Floresta introduz uma perspectiva que explicita a existência de iniciativas coletivas de construção pedagógica no âmbito municipal. Ao mencionar a elaboração, em 2014, de uma proposta pedagógica que buscava responder aos anseios dos educadores da EJA, a docente sinaliza um momento de escuta institucional e de participação dos profissionais da educação na definição dos rumos da modalidade.

Mas foi engavetada com a mudança de governo (Nísia Floresta 2025, informação verbal).

Entretanto, o enunciado de Nísia Floresta passa a dialogar criticamente com discursos recorrentes sobre a descontinuidade das políticas públicas voltadas à EJA. Nessa perspectiva, o depoimento articula duas vozes em contraposição: de um lado, a voz da coletividade docente, que reivindica reconhecimento, participação e coerência pedagógica; de outro, a voz do poder público, marcada por decisões administrativas que interrompem processos formativos construídos de forma dialógica. Com base no pensamento bakhtiniano, esse enunciado mostra como os sentidos atribuídos à EJA se produzem na interação entre diferentes posições discursivas e atravessados por disputas políticas e históricas. Assim, o relato de Nísia Floresta não apenas narra um fato isolado, mas se inscreve em uma cadeia discursiva mais ampla, que problematiza a fragilidade da institucionalização da EJA e reafirma a necessidade de políticas educacionais contínuas e comprometidas com a escuta dos sujeitos que atuam na modalidade.

Clarice Lispector e Rachel de Queiroz trazem ainda uma reflexão significativa:

A EJA é uma modalidade em extinção no Município. Só se pode abrir turmas com um número alto de alunos, porque se visa a desistência dos estudantes. Só liberam o funcionamento das turmas depois que já está superlotada, porque em junho eles vão panhar café, tem o frio... (Rachel de Queiroz, 2025, informação verbal).

A EJA não existe mais. Você limita, eu só vou abrir essa turma se tiver 15 alunos, você deixa 14 sem oportunidade, porque falta um para os 15, então, é assim, não cumpre com os princípios que as próprias diretrizes educacionais propõe, a própria Constituição Federal propõe. E isso é de várias gestões (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

As falas de Clarice Lispector e Rachel de Queiroz apontam a precarização crescente da EJA no Município e refletem um cenário que ultrapassa gestões específicas e revela um desmonte gradual da modalidade ao longo dos anos. Ao afirmar que “a EJA não existe mais”, Clarice Lispector denuncia a descaracterização da modalidade enquanto política pública estruturante, alertando para sua transformação em uma oferta residual, marcada pela baixa prioridade e pela negação de sua especificidade.

A crítica ao critério quantitativo, a exigência de um número mínimo de educandos para abertura de turmas é particularmente relevante. Essa prática gerencialista contradiz frontalmente os princípios legais que regem a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que asseguram o direito à educação como um dever do Estado, sem a

imposição de condições que restrinjam o acesso. O próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orienta as Diretrizes Operacionais da EJA, reconhece que a modalidade deve ser pautada por uma lógica de inclusão, respeitando as trajetórias interrompidas e a heterogeneidade dos sujeitos atendidos.

Quando Clarice Lispector afirma que, ao exigir quinze alunos para abrir uma turma, o Município deixa “*quatorze sem oportunidade*”, aponta, assim, uma lógica excludente que invisibiliza os estudantes da EJA, desconsiderando suas realidades e reafirmando as barreiras históricas que a modalidade se propôs a superar. No âmbito das normativas municipais que regulamentam a organização da EJA, o CME estabelece normas específicas voltadas à estruturação das turmas e ao funcionamento da modalidade ao orientar que, na enturmação, a escola deverá ter o cuidado de não formar turmas com número menor que vinte e cinco alunos (Vitória da Conquista, 2013). Embora a normativa do CME busque organizar administrativamente a oferta da EJA, a orientação para a formação de turmas com, no mínimo, vinte e cinco alunos aponta uma compreensão predominantemente quantitativa da modalidade. Tal diretriz tende a desconsiderar as especificidades dos sujeitos da EJA, das localidades onde estão as turmas, bem como as condições concretas de acesso que historicamente atravessam essa população, podendo, inclusive, funcionar como mecanismo de exclusão velada ao inviabilizar a abertura de turmas em contextos de menor demanda ou maior vulnerabilidade social.

A EJA não se trata apenas de oferecer vagas, mas de garantir condições concretas de acesso, permanência e sucesso escolar, respeitando o direito subjetivo à educação e reconhecendo os sujeitos da modalidade em sua singularidade, utilizando-se “[...] método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista” (Freire, 1979, p. 39). Portanto, a crítica dos docentes aqui citados vai além da constatação de um problema pontual, é denúncia de uma profunda desconexão entre o discurso institucional e as práticas efetivas, apontando para a urgência de políticas públicas que reconheçam a EJA como direito fundamental, e não como um serviço suplementar sujeito a contingências administrativas.

Clarice Lispector aborda, ainda, as Formações Continuidas oferecidas, mensalmente, aos educadores, durante as Atividades Complementares²⁰ (AC’s). Esses encontros formativos,

²⁰ Atividades Complementares – atividades dos professores, cumpridas na escola ou fora dela, reservado para estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático-pedagógico, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades de caráter didático-pedagógicas e correlatas.

promovidos pelos coordenadores do Núcleo Pedagógico (NP) da SMED, têm como finalidade orientar, apoiar e promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento do trabalho educativo e para o aprimoramento contínuo dos profissionais da educação. Sobre isso, afirma:

Então, as AC's que são oferecidas, porque assim, a gente parte do princípio que existe um diálogo, não um diálogo na perspectiva de mudança, mas um diálogo de colegas, porque sim, existe, quando você vai para uma AC (...), mas esse diálogo, ele não tem mudado a realidade, não tem a efetivação desse diálogo na prática, mas o diálogo tem, a gente conversa, eles (coordenadores da SMED) concordam com a gente, tá tudo tranquilo, mas na hora de mudar, não muda, então fica o professor nas escolas sozinhos, os coordenadores sozinhos, as direções sozinhos (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Clarice Lispector, ao afirmar que há escuta, mas não há transformação, vai ao encontro do que Freire (1987, p. 45) aponta:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Para Nisia Floresta, a AC não existe, pois são momentos fugazes e superficiais.

As AC's, quanto têm, o que é raro, são para leituras de textos e discussões supérfluas. As meninas responsáveis pelas AC's são poucas e sem uma formação consistente que leve a mudanças. Acho que elas até buscam, mas esbarram na SMED que não quer a EJA (Nisia Floresta, 2025, informação verbal).

As docentes abordam como deveriam ser as AC's:

Com relação as AC's, hoje, não existem. São reuniões apenas para informes, com coordenadores que pouco ou nada entendem de EJA e parecem estar ali, apenas para cumprir tabela. Na verdade, desde que a EJA se tornou modalidade, salvo alguns poucos momentos, que é assim (Beta Lopes, 2025, informação verbal).

Não existe tempo para o planejamento coletivo. O novo perfil dos alunos também exige muito mais do professor, tanto pedagogicamente, quanto emocionalmente. As AC's deveriam se voltar para acolher o professor da EJA, tanto na SMED quanto na escola. Com formações mensais planejadas para esse fim. Entender que são esses alunos e o que eles realmente querem. (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal)

Freire (1987) reflete que o diálogo não é um acessório da prática educativa, mas sim essencial à condição humana. Para as docentes, o diálogo é o encontro entre sujeitos que pensam e agem juntos com um objetivo comum: transformar e humanizar o mundo. No entanto, Freire

(1987) alerta que esse diálogo não pode ser confundido com um ato de transmissão de ideias, momento em que um fala e o outro apenas recebe, pois isso seria uma prática bancária de educação, que ele criticou fortemente. Também não se trata de uma simples troca superficial de opiniões, como se fossem mercadorias a serem consumidas sem reflexão. O verdadeiro diálogo exige comprometimento, escuta ativa, respeito mútuo e ação coletiva.

As formações representam um espaço para a reflexão crítica sobre os desafios e as potencialidades da modalidade, buscando fortalecer a identidade da EJA e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades e características dos estudantes jovens, adultos e idosos. É um espaço dialógico, onde as vozes dos educadores, dos coordenadores, dos teóricos se juntam para buscar soluções para os desafios vivenciados. Nesse diálogo constante, busca-se fortalecer a identidade da EJA e construir práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades e características dos educandos. Uma formação docente que seja capaz de auxiliar os docentes a articular os saberes da ciência e da cultura às experiências concretas dos estudantes, na coletividade, os ajudará a construir o conhecimento (Libâneo, 2011).

Os discursos problematizam a formação continuada e a prática pedagógica na EJA: a distinção entre o diálogo como mera troca de palavras e o diálogo como força de transformação. Embora Clarice Lispector reconheça que existam espaços de debates, de diálogos nas AC's, essa comunicação não se traduz em ações concretas que impactem a realidade escolar. Aponta, ainda, que o diálogo ocorre em nível de desabafo, de partilha de angústias entre colegas e até de reconhecimento das dificuldades por parte dos representantes da Secretaria. No entanto, denuncia que falta a efetivação desse diálogo, ou seja, falta a tradução da escuta em políticas práticas, em mudanças reais nas condições de trabalho e no apoio às demandas específicas da EJA. E faz uma reflexão crítica, no sentido bakhtiniano de que um diálogo verdadeiro, exige responsividade e ação, não apenas compreensão superficial. Bakhtin (1981) afirma que a linguagem não existe de forma isolada ou neutra; ela só ganha vida quando é usada na interação entre pessoas. É na comunicação dialógica, isto é, no diálogo real entre sujeitos, que a linguagem se constitui e faz sentido. Fora desse processo, a língua seria apenas um conjunto abstrato de palavras e regras. A ausência de mudanças após as conversas reforça a percepção de que a palavra dos educadores da EJA é ouvida, mas não se torna um agente de transformação institucional. Os educadores

precisam de uma prática político pedagógica séria e competente que responda às necessidade da nova escola que se quer construir (Freire, 2001).

A percepção crítica sobre a fragilidade das AC's voltadas à EJA expõe tanto a precariedade estrutural quanto os entraves institucionais que afetam a formação continuada dos profissionais da modalidade. Ao afirmar que as AC's, quando ocorrem, são voltadas para "*leituras de textos e discussões supérfluas*", percebe-se uma falta de intencionalidade formativa e de profundidade nas propostas pedagógicas oferecidas, revelando a desconexão entre a prática e as reais necessidades dos professores da EJA. Essa crítica se articula à compreensão de que aspectos como a identidade da EJA, o currículo, a formação inicial e continuada dos seus docentes, bem como a ausência de políticas públicas específicas, são elementos centrais no debate sobre a constituição da EJA enquanto campo pedagógico (Barreto, 2006). Tais dimensões, quando negligenciadas, comprometem não apenas a qualidade da formação docente, mas também a própria permanência e valorização da modalidade no contexto das políticas educacionais.

A crítica de Nísia Floresta se estende às coordenadoras responsáveis pelas AC's, vistas como poucas e sem formação consistente. No entanto, o uso da expressão "*acho que elas até buscam*" mostra uma compreensão mais ampla: o problema não estaria apenas na atuação individual dessas profissionais, mas nos limites impostos pela estrutura da SMED, que, segundo a participante, "*não quer a EJA*". Esse enunciado final, carregado de força e de posicionamento político, sugere a existência de uma negligência institucional deliberada, ou ao menos uma falta de prioridade em relação à EJA nas agendas formativas e de gestão.

Sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano, essa fala se constitui como uma resposta a múltiplas vozes institucionais: ela contrapõe-se ao discurso oficial que, muitas vezes, afirma o compromisso com a formação, mas que na prática se esvazia em ações pontuais ou desarticuladas. Ao dar voz à experiência concreta da docente, esse enunciado tensiona o discurso dominante e insere-se como resistência ativa no campo das políticas públicas, denunciando a invisibilização da EJA no interior da Rede Municipal. Assim, a fala se torna um ato de responsabilização e de denúncia, carregado de significados que emergem das vivências cotidianas da escola e de suas ausências institucionais.

Isso é corroborado com as falas de Clarice Lispector (2025, informação verbal) que ainda traz outro tipo de marginalização da EJA quando afirma que

Sem falar que, como a EJA já é uma modalidade, vamos dizer assim, historicamente ela é o segundo, terceiro, quarto plano da escola, então assim, a gestão já não é a mais presente, com raras exceções, a própria gestão da escola, então acaba ficando muita carga do professor e às vezes do coordenador pedagógico.

Além da marginalização por parte das políticas públicas e da gestão municipal, a EJA enfrenta, também, uma marginalização interna, no cotidiano das escolas, quando é tratada como uma prioridade secundária ou até mesmo negligenciada, “segundo, terceiro, quarto plano”. Essa desvalorização institucional reforça o sentimento de abandono entre educadores, coordenadores e, em muitos casos, até gestores que atuam na modalidade, os quais acabam assumindo sozinhos responsabilidades que deveriam ser compartilhadas de forma estruturada com os gestores da Rede de Educação Municipal.

Nísia Floresta, também, deixa claro essa marginalização em seu discurso quando afirma que

A escola deve estar em pleno funcionamento para a EJA, mas os diretores, sabe, não se importam, alguns. Preferem o diurno. Aí a escola fica somente com os professores. Isso quando tem a EJA, porque a maioria não se esforça para abrir as turmas (Nísia Floresta, 2025, informação verbal)

A própria escola não quer a EJA. Ela dá muito trabalho. (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal)

A fala de Nísia Floresta nos mostra a forma como a EJA vem sendo tratada nas unidades escolares, demonstrando um processo de desvalorização institucional da modalidade. Ao afirmar que “a escola deve estar em pleno funcionamento para a EJA, mas os diretores, sabe, não se importam”, a docente expõe a falta de comprometimento de alguns gestores escolares, que parecem não reconhecer a EJA como parte legítima da missão educativa da escola. A preferência pelo turno diurno, em detrimento do noturno, quando geralmente se ofertam as turmas da EJA, aponta para uma hierarquização dos sujeitos e das modalidades, em que os estudantes da EJA são vistos como menos prioritários ou como um “fardo administrativo”. Assim,

o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (Hada Di Pierro, 2000, p. 127).

Os autores mostram o recuo do Estado na garantia da EJA como direito universal, ao deslocá-la para o campo das políticas compensatórias, marcadas pela instabilidade e pela dependência de recursos externos. A modalidade fica fragilizada, impede o planejamento de ações de longo prazo e compromete o enfrentamento estrutural do analfabetismo e da baixa escolarização da população. E quando Nísia Floresta menciona que “a escola fica somente com os professores”, ela expõe o abandono simbólico e concreto da estrutura institucional no turno da EJA e a precarização das condições de oferta e o isolamento dos profissionais que atuam nessa modalidade. O problema é agravado pela constatação de que “a maioria (das escolas) não se esforça para abrir as turmas”, o que sugere um movimento de apagamento progressivo da EJA no interior da Rede, não por falta de demanda, mas por ausência de vontade política e institucional.

Na perspectiva bakhtiniana, essa fala não se inscreve apenas como uma queixa isolada, mas como um enunciado que responde a uma cadeia de discursos e silenciamentos históricos. Ao mesmo tempo em que confronta o discurso oficial de universalização da educação, ela também dialoga com o não dito, com a ausência de iniciativas concretas e com a negligência institucional. A voz da docente ressalta ambivalências entre o ideal de escola democrática e inclusiva que acolhe todas as modalidades com equidade e a prática cotidiana marcada por exclusões sutis e estruturais. Nesse sentido, o enunciado de Nísia Floresta carrega uma força política que denuncia a invisibilização da EJA e reivindica o reconhecimento do seu valor e do direito à educação para os sujeitos historicamente marginalizados. compreende a EJA como espaço de afirmação de direitos e de reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos historicamente marginalizados. Ao compreender a EJA como espaço de afirmação de direitos e de reconhecimento das trajetórias de vida desses sujeitos, o discurso docente dialoga criticamente com Ventura ao problematizar a naturalização da baixa demanda, uma vez que apostar exclusivamente na procura espontânea desconsidera as profundas desigualdades sociais e as múltiplas barreiras que os estudantes da EJA enfrentam cotidianamente para acessar e permanecer na escola (Ventura, 2021).

Para as educadoras entrevistadas, a Resolução PME nº 018/2013 configura-se como um marco significativo de inflexão na trajetória da EJA no Município, sendo recorrentemente associada a um movimento de retrocesso pedagógico. Ao extinguir a organização por ciclos e retomar a lógica da seriação, a normativa é interpretada pelas docentes como uma ruptura com princípios historicamente construídos na modalidade.

Muitos professores sentiram que foi um retrocesso, porque os ciclos respeitavam mais o tempo de aprendizagem dos estudantes (Beta Lopes, 2025, informação verbal))

Ao afirmar que “muitos professores sentiram que foi um retrocesso”, a docente desloca a crítica do plano individual para um posicionamento coletivo, inscrevendo sua fala em uma cadeia enunciativa compartilhada no interior da modalidade. Trata-se de um discurso atravessado por crítica coletiva sobre as decisões políticas, práticas e de concepções pedagógicas sobre a imposição normativa que reinstaura a seriação.

O termo “retrocesso” opera como palavra avaliativa, carregada de acento ideológico, que responde à lógica institucional da padronização e a ela se contrapõe. Ao evocar o “respeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes”, a docente reinscreve no discurso a centralidade do sujeito da EJA, produzindo um efeito de denúncia da inadequação entre a norma e as condições concretas de escolarização desse público. Nesse sentido, o enunciado dialoga com a compreensão de que a realidade concreta constitui o ponto de partida para a construção de conhecimentos novos e mais elaborados no campo educacional (Barreto, 2006), contrapondo-se a propostas pedagógicas que desconsideram as trajetórias, os tempos e as experiências dos sujeitos da EJA. Tal posicionamento corrobora a perspectiva freireana ao afirmar que “o bom senso nos diz que é absurdo e autoritário desprezar o saber de experiência feito com que os educandos chegam à escola” (Freire, 2006), reafirmando a centralidade do educando e de seus saberes no processo educativo. O discurso continua revelando a EJA como um espaço de disputa, onde diferentes projetos educativos se confrontam: de um lado, a racionalidade administrativa que busca uniformizar, de outro, uma concepção pedagógica que reivindica flexibilidade, reconhecimento das diferenças e justiça curricular.

“Os tempos e espaços da escola são, portanto, contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca” (Freitas, p.32), assim o discurso dos professores não são expressão de dificuldades isoladas, mas como manifestação das contradições mais amplas que conformam as políticas educacionais, a organização do trabalho pedagógico e as condições concretas de escolarização, especialmente no âmbito da EJA. Desse modo, a noção de “retrocesso”, expressa no discurso docente, ultrapassa uma crítica estritamente pedagógica, evidenciando os problemas que atravessam a EJA enquanto política pública, especialmente no que se refere à disputa entre diferentes formas de conceber a organização escolar e os sujeitos a quem ela se destina. E mais, para além dos conflitos institucionais e organizacionais, essas

escolhas impactam diretamente as trajetórias dos educandos da EJA, refletindo-se, de modo recorrente, nos índices de evasão e na descontinuidade dos percursos escolares.

Também pesa muito a ausência de políticas de permanência dos estudantes (Beta Lopes, 2025, informação verbal)).

Muitas vezes foi o vínculo e o acolhimento que fizeram o aluno permanecer na escola (Rachel de Queiroz, 2025, informação verbal).

O aluno quando vê que a escola é distante da realidade, ele não quer mais estudar e vai embora (Heleusa Câmara, 2025, Informação verbal).

A evasão na Educação de Jovens e Adultos configura-se como um fenômeno histórico e multifacetado, que não pode ser compreendido de forma isolada ou reduzido à responsabilidade individual dos educandos. Na EJA, a interrupção ou descontinuidade dos percursos escolares expressa a intersecção entre condições sociais, econômicas e laborais dos sujeitos, bem como as formas de organização institucional da oferta educativa. Nesse sentido, a evasão emerge como um indicador sensível das tensões que atravessam a modalidade, revelando os limites das políticas e das práticas escolares em assegurar não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a continuidade dos processos formativos. A instrumentalização política da educação em contextos de disputa de poder (Paiva, 1983). Para os grupos dominantes, a educação só passa a ser considerada estratégica quando as contradições sociais se intensificam, as crises se aprofundam e o cenário ideológico se torna instável. Nesses momentos de efervescência, os programas educacionais deixam de ser neutros e tornam-se campos de disputa, podendo ser apropriados tanto para reafirmar a ordem vigente quanto para questioná-la, especialmente quando passam ao controle de grupos que se opõem a essa ordem (*Idem*). Assim, percebe-se porque a Modalidade a modalidade, historicamente, oscila entre avanços e retrocessos: sua valorização tende a emergir em períodos de pressão social e política, mas permanece vulnerável a descontinuidades quando a educação é tratada apenas como ferramenta conjuntural de gestão das crises, e não como direito social permanente.

É nesse cenário de instabilidade e de fragilidade das políticas voltadas à EJA que a evasão escolar deve ser compreendida, não como resultado de escolhas individuais, mas como expressão de condicionantes sociais, econômicos e institucionais que atravessam a vida dos sujeitos. Essa compreensão da evasão como fenômeno estruturado nas condições de vida dos educandos

encontra respaldo no próprio Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, ao reconhecer a necessidade de articular tempo-trabalho e tempo-escola como estratégia para a permanência dos educandos da EJA. A Estratégia 9.8 do PME explicita esse entendimento ao propor a compatibilização da jornada de trabalho com a oferta das ações educativas destinadas a jovens, adultos e idosos, indicando que a elevação da escolaridade dessa população depende do reconhecimento das exigências impostas pelo mundo do trabalho. No entanto, ao se confrontar tal diretriz com as narrativas docentes, observa-se que essa articulação permanece como um desafio, o que contribui para a recorrência da evasão e explicita os limites da materialização do PME no cotidiano das escolas.

Na EJA, a evasão está relacionada, também, ao modo como as trajetórias e experiências dos educandos são reconhecidas (ou silenciadas) no espaço escolar, como afirma Gadotti:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas está começando. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua condição de analfabeto lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou (GADOTTI, 2008).

A citação traz uma concepção do educando adulto que rompe com perspectivas escolares infantilizadoras ainda recorrentes na EJA. Ao reconhecer que o aluno adulto traz consigo uma trajetória marcada por experiências de exclusão, frustrações escolares e silenciamentos sociais, o trecho aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem não apenas os conteúdos formais, mas as dimensões subjetivas que atravessam o processo de escolarização. O destaque dado ao direito à expressão revela que a Modalidade, nesse contexto, ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, assumindo um caráter político e emancipatório, no qual a escuta, o diálogo e a valorização das experiências de vida tornam-se condições fundamentais para a permanência e o sucesso dos educandos na EJA.

É a partir dessa realidade, marcada por desafios à permanência a desconexão entre documentos e sala de aula que emergem, nas falas das educadoras, tendências que orientam e

ressignificam as práticas na EJA. Elas vislumbram tendências para a EJA e ainda sugerem, a partir das suas experiências tanto na Rede Municipal quanto com a modalidade:

Hoje, mais do que nunca, eu tenho certeza absoluta que o passo mais importante e necessário é você criar uma política pública específica para a EJA, não é uma proposta pedagógica, é uma política pública municipal para a EJA, mas não basta uma proposta pedagógica, ela não muda a realidade da rede, ela só vai mudar a realidade da rede se existir uma política pública municipal para a EJA. Enquanto não houver, vai ser sempre o professor do F1 ou do F2 dando a mesma aula no noturno (Clarice Lispector, 2025, informação verbal).

Vejo que a EJA para dar certo precisa ser assumida como política pública prioritária, não como resposta pontual à evasão ou aos índices de analfabetismo e é preciso garantir recursos para que as especificidades da EJA sejam atendidas, né. E elaborar propostas pedagógicas que realmente atendam as necessidades dos alunos e que sejam exequíveis (Nísia Floresta, 2025, informação verbal).

A SMED precisa convocar um congresso específico, separado das outras modalidades para que a discussão seja somente da EJA. Pra que os professores discutam currículo relevante à vida dos estudantes, que integrem saberes escolares e populares. Inserir nesses currículos temas importante para os estudantes e professores e a garantia de recursos próprios para completar o federal... Revisar, também, o PME (Rachel de Queiroz, 2025, informação verbal).

É preciso assumir a EJA como política pública permanente, garantir financiamento, formação específica para os professores e propostas pedagógicas que respeitem a identidade da modalidade. Sem isso a EJA corre o risco de continuar sendo tratada como algo secundário (Beta Lopes, 2025, informação verbal).

Então, o que eu vejo de positivo pra EJA é justamente a possibilidade de trabalhar mais perto da realidade dos alunos, sabe? Entender a experiência de vida deles, valorizar o que eles já sabem. Eu acho que dá pra criar metodologias mais flexíveis, misturando conteúdos escolares com temas do dia a dia, projetos na comunidade, atividades práticas que façam sentido pra eles. O professor precisa ter autonomia pra adaptar a aula, incentivar a participação, o protagonismo, e construir junto com os alunos um espaço de aprendizagem colaborativo, onde cada um se sinta ouvido e consiga aplicar na hora o que aprende. E também, sabe, é importante que a avaliação não seja só prova, que seja diversificada, pra que os alunos percebam o sentido do que estão aprendendo, e isso ainda ajuda a reforçar a autoestima e o protagonismo deles no próprio aprendizado (Heleusa Câmara, 2025, informação verbal).

Os discursos expressam uma crítica à ausência de políticas públicas estruturadas para a EJA no Município. Diferenciam dois elementos: a proposta pedagógica que pode ser rica e construída coletivamente com os professores e a política pública, que é o que garante as condições reais de implementação, permanência e transformação da modalidade. Ao afirmar que “*não basta uma proposta pedagógica*”, entende-se que, sem o respaldo de uma política pública específica, as propostas pedagógicas, por mais bem elaboradas que sejam, mesmo consonância

com os anseios dos educadores, não têm força suficiente para mudar a realidade concreta da Rede Municipal. É uma crítica ao vazio entre o discurso e a ação institucional.

“Uma vez separado o aspecto do contendo-sentido do conhecimento do ato histórico de sua realização podemos sair em direção ao dever somente por meio de um salto” (BAKHTIN, 2010, p. 49). A separação entre o conteúdo do conhecimento e o ato histórico de sua realização tende a esvaziar o sentido ético e formativo do saber, transformando-o em abstração dissociada da vida concreta. Nessa condição, o dever não emerge da própria ação situada, exigindo um “salto” entre teoria e prática. Na EJA essa ruptura é particularmente problemática, pois ela se constitui a partir de trajetórias marcadas por experiências sociais e laborais específicas. Quando os conhecimentos escolares não dialogam com essas experiências, perdem significado para os educandos, comprometendo o engajamento e a permanência, reforçando a necessidade de uma prática educativa articulada à vida concreta dos sujeitos.

No discurso de Clarice Lispector, a repetição enfática da expressão “política pública municipal para a EJA”, em oposição à “proposta pedagógica”, produz um efeito de sentido que hierarquiza as ações institucionais, indicando que iniciativas isoladas ou meramente pedagógicas são insuficientes para alterar a realidade da rede. A formulação “não basta uma proposta pedagógica” funciona como marcador de negação e denúncia, que revela a fragilidade das respostas institucionais quando dissociadas de decisões estruturais. A enunciação “vai ser sempre o professor do F1 ou do F2 dando a mesma aula no noturno” sintetiza discursivamente a ausência de reconhecimento da especificidade da EJA, denunciando a reprodução de práticas pensadas para outras etapas e naturalizadas no noturno. “Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?” (Brait, 2005 p. 72). Esta indagação permite aprofundar a compreensão do discurso de Clarice Lispector, na medida em que revela que o dizer docente é constituído a partir da antecipação de um outro a quem se dirige. Nesse caso, o enunciado fala não apenas aos pares docentes, mas também às instâncias gestoras e aos formuladores de políticas públicas, configurando-se como uma fala responsiva e avaliativa diante da ausência de uma política municipal estruturada para a EJA. A força do destinatário, assim, incide sobre a forma e o conteúdo do enunciado, produzindo uma fala marcada pela crítica e pela denúncia, na qual o professor se posiciona como sujeito que reivindica reconhecimento institucional da especificidade da modalidade e condições reais para a construção de práticas pedagógicas coerentes com as trajetórias dos educandos da EJA.

E amplia esse sentido ao afirmar que a EJA precisa ser assumida como política pública prioritária, e não como resposta pontual à evasão ou aos índices de analfabetismo. Nesse enunciado, a educadora desloca o lugar discursivo da modalidade de uma política compensatória para uma política de direito, rompendo com concepções reducionistas que a associam apenas à correção de indicadores. A expressão “dar certo” revela, implicitamente, uma memória histórica de fracasso ou insuficiência das ações já implementadas, atribuída à ausência de recursos e à desconsideração das especificidades dos sujeitos da EJA. Essa crítica encontra ressonância no pensamento de Bakhtin (2010), ao problematizar o teorismo que busca integrar o conhecimento ao existir humano reduzindo-o a uma entidade psíquica, como se sua presença na consciência fosse suficiente para inseri-lo na vida concreta. Tal deslocamento, segundo o autor, mantém o conhecimento no plano da abstração e esvazia sua dimensão ética e histórica. É justamente esse movimento que emerge nos depoimentos das docentes colaboradoras, ao denunciarem a redução da EJA a processos cognitivos descolados das condições reais de vida, trabalho e experiência dos educandos. Quando a prática pedagógica se limita à transmissão de saberes desvinculados da ação concreta e das situações históricas dos sujeitos, aprofunda-se a distância entre escola e vida, comprometendo o sentido formativo da modalidade e sua função de promover uma educação significativa e socialmente situada.

Ainda surge a defesa de espaços institucionais próprios de deliberação, como a convocação de um congresso específico da EJA, separado das demais modalidades. Tal demanda produz o sentido de invisibilização da EJA nos fóruns coletivos e revela a necessidade de reconhecimento político e simbólico da modalidade. Ao reivindicar a discussão de currículos “relevantes à vida dos estudantes” e a integração entre saberes escolares e populares, a educadora inscreve seu discurso em uma perspectiva freireana, na qual o currículo é concebido como construção social e histórica. A menção à revisão do PME e à garantia de recursos próprios reforça a centralidade da dimensão normativa e financeira como condições para a efetivação das propostas pedagógicas.

A fala da Heleusa Câmara sugere uma perspectiva pedagógica centrada no aluno, que valoriza suas experiências de vida, promove protagonismo e propõe avaliações diversificadas, aspectos essenciais para uma EJA que respeite sua identidade e função emancipatória. destaca a importância de articular metodologias e práticas da EJA de forma integrada, de modo a enfrentar problemas estruturais como a relação entre exclusão escolar e pobreza. Haddad e Di Pierro

(2000a) enfatizam que a superação dessas barreiras depende da universalização da alfabetização e da continuidade de programas eficazes, indicando que a EJA precisa ser compreendida não apenas como resposta educacional, mas como estratégia de inclusão social e emancipação dos sujeitos. Ao enfatizar a flexibilidade metodológica e a construção coletiva do conhecimento, Heleusa Câmara aponta caminhos concretos para a superação das limitações estruturais da modalidade, reforçando a importância de políticas e práticas que garantam a efetividade da EJA como espaço de aprendizagem integral e transformadora. Para Bakhtin, pensar não é um ato isolado ou puramente individual, mas um processo construído no diálogo e na circulação de discursos no interior de um grupo social. Ao retirar da consciência seu conteúdo semiótico e ideológico, ela se esvazia, pois é na linguagem e nas relações sociais que a consciência ganha forma, significado e historicidade (Bakhtin, *apud* Brait, 2005).

De modo geral, as falas constroem um discurso de resistência e reivindicação, no qual as educadoras se posicionam como sujeitas políticas que denunciam a precarização da EJA e reivindicam sua institucionalização plena. A regularidade discursiva observada aponta para a compreensão de que, sem uma política pública municipal específica, a EJA permanece marcada pela improvisação, pela reprodução de práticas inadequadas e pela negação do direito à educação em sua dimensão mais ampla, e não como uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2001, p. 13). E reflete a concepção de educação defendida por Paulo Freire, que propunha uma prática educativa baseada no diálogo, na problematização e na valorização dos saberes populares. Freire nos lembra que *“ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 1987, p. 68). A EJA, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de educação dialógica, onde a formação de professores e o currículo devem nascer do encontro entre diferentes histórias de vida, saberes e demandas.

Assim, tanto Arroyo (2011) quanto Freire (1987) convergem para a compreensão de que a EJA não se sustenta apenas por adaptações curriculares ou inserções administrativas, mas exige um compromisso ético e político com os sujeitos da educação, reconhecendo-os não como exceção, e sim como protagonistas de seus processos formativos. Nessa perspectiva, ao destacar a importância de investimentos na formação docente, na organização da carga horária e no conhecimento aprofundado do perfil dos estudantes, as docentes reivindicam uma política educacional que compreenda a EJA não como um apêndice do ensino regular, mas como uma

modalidade com identidade própria, que demanda estratégias diferenciadas, coerentes com as vivências, os tempos e as realidades dos jovens, adultos e idosos.

Além disso, ao afirmar que o modelo atual de EJA, centrado exclusivamente em uma lógica pedagógica tradicional, “*não cabe mais no contexto*”, denuncia-se o descompasso entre a estrutura escolar vigente e as reais necessidades da população atendida. Essa crítica explicita a urgência de repensar os fundamentos da EJA na ótica de sua função social, de seus sujeitos e dos desafios contemporâneos. Assim, a política pública para a EJA precisa ser intersetorial, contínua, fundamentada em diagnósticos sociais e educacionais, e, sobretudo, comprometida com a inclusão, permanência e sucesso escolar dos educandos.

Ao proporem espaços específicos de discussão e revisão do PME, as participantes exercem um papel ativo na construção de novos sentidos para a modalidade, reposicionando-se como autoras de sua prática e interlocutoras da política educacional. Elas se insurgem contra o discurso da universalização abstrata e reivindicam uma EJA com identidade própria, financiada com responsabilidade, pensada com os sujeitos e ancorada no território. Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, o processo educativo na EJA não pode ser dissociado das experiências de vida dos educandos (GADOTTI, 2011, p39). E continuam apontando caminhos para que a EJA venha a ter sucesso enquanto modalidade que objetiva formar pessoas, pois problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema (FREIRE, 1997).

Abordar os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos não se reduz à enumeração de fragilidades ou à denúncia da negligência institucional, mas implica, como propõe Paulo Freire (1997), exercer uma análise crítica da realidade-problema, capaz de desvelar as contradições que atravessam essa modalidade. Tal perspectiva ultrapassa a mera repetição de slogans ou discursos prontos, exigindo um movimento reflexivo que interroge as condições históricas, políticas e sociais que produzem e sustentam a exclusão e a invisibilidade da EJA. Problematizar, nesse sentido, significa compreender os mecanismos que limitam sua consolidação como política de direito, ao mesmo tempo em que se afirmam possibilidades concretas de reconstrução e fortalecimento da modalidade.

É nessa chave crítica que se insere a discussão sobre a relação entre EJA e mundo do trabalho, dimensão central para a compreensão das demandas e expectativas dos sujeitos que

frequentam essa modalidade. Gadotti e Romão (2006) afirmam que a EJA das camadas populares precisa, necessariamente, assumir o mundo do trabalho como princípio ordenador de suas práticas educativas. A partir dessa perspectiva, o discurso de Clarice Lispector, apresentado a seguir, reitera a urgência de uma política pública que contemple a formação integral dos estudantes da EJA, incluindo a dimensão da formação profissional, ao mesmo tempo em que denuncia os efeitos da ausência de vontade política e de investimento estruturado, fatores que colocam a modalidade em permanente situação de vulnerabilidade e risco de esvaziamento no âmbito municipal.

O aluno da EJA, ele precisa ser formado profissionalmente também, são cargas horárias que precisam estar alinhadas dentro do processo mesmo da modalidade, dentro da política pública, e o município não investe nisso, o município precisa criar isso. (...)mas aí é um investimento alto, (...) todo investimento é vontade política, Mas enquanto isso não existir, a minha sensação hoje, é que no município a EJA vai acabar e não vai demorar, ela tá em extinção no município. E se ela tivesse extinção porque a gente tinha alcançado os alunos no diurno, aí tudo bem, seria uma questão, mas ela tá em extinção simplesmente por falta de vontade, por falta de investimento (Clarice Lispector, 2025, informação verbal) .

No âmbito da análise do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, a Estratégia 10.4 explicita o compromisso formal do Município com a ampliação das oportunidades profissionais dos estudantes da EJA, por meio de sua articulação com a educação profissional, da diversificação curricular e da garantia de recursos e infraestrutura adequados. Entretanto, ao confrontar esse enunciado normativo com a fala da professora (Clarice Lispector), evidencia-se um deslocamento entre o que está prescrito no PME e o que se materializa na política educacional local. O discurso docente, ao afirmar a necessidade de formação profissional integrada à EJA e denunciar a ausência de investimentos e de vontade política, produz um efeito de sentido de denúncia e alerta, revelando que a não implementação da meta contribui para a fragilização da modalidade. A enunciação de que a EJA “está em extinção” opera, assim, como uma crítica à inefetividade das diretrizes do PME, indicando que a precarização da EJA decorre menos da superação de sua demanda social e mais da não concretização das políticas públicas assumidas no plano legal, que remete a Nóvoa quando afirma que a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI (NÓVOA, 2019).

Segundo Freire (2006):

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 2006, p. 49).

Esta reflexão nos convida a compreender o ser humano como sujeito histórico e cultural, capaz de criar, recriar e transformar a realidade em que está inserido. O homem herda experiências, mas também as reinventa em diálogo com seu tempo e contexto, como parte ativa do espaço onde está inserido, capaz de discernir e transcender os limites impostos. Essa concepção é primordial para pensar a EJA como um espaço não apenas de ensino, mas de formação crítica e emancipadora, onde educadores e educandos se constroem mutuamente no movimento de enfrentar desafios, ressignificar práticas e lutar por condições mais justas.

Nesse sentido, as falas analisadas nesta pesquisa, ganham profundidade: elas não são apenas denúncias, mas gestos de resistência e de reinvenção, que expressam a busca por um fazer educativo mais coerente com os sujeitos da EJA. Ao nomear os problemas, propor tendências e reivindicar políticas públicas efetivas, se lança, como diria Freire, no domínio da história, não como mero observador, mas como agente de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EJA entre o prescrito, o vivido e o previsto

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o percurso histórico da EJA no município de Vitória da Conquista ao longo dos últimos vinte e sete anos, destacando os avanços e desafios enfrentados, bem como os sentidos atribuídos à modalidade pelas docentes que participaram do processo em diferentes momentos. A escuta das docentes possibilitou a construção de uma narrativa crítica e situada, que busca a valorização dos saberes da experiência e reconhece as vozes docentes como fonte legítima de análise e produção de conhecimento.

Os dados revelaram que a EJA, no contexto investigado, vivenciou diferentes fases. A implementação do Programa REAJA foi amplamente reconhecida pelas docentes entrevistadas, como um período de fortalecimento institucional, investimento pedagógico e valorização dos profissionais da modalidade. Houve, naquele momento, ações articuladas de formação continuada, acompanhamento pedagógico sistemático e reconhecimento das especificidades da EJA, resultando em práticas mais coerentes com as necessidades dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Com a institucionalização da EJA como modalidade, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo, observou-se um processo de esvaziamento político e simbólico. As falas docentes denotam a fragilidade das ações formativas, a ausência de políticas específicas e o descomprometimento de parte da gestão escolar e da SMED com a continuidade e a qualidade da EJA. A falta de financiamento adequado, a precariedade das estruturas físicas, o abandono do turno noturno e a invisibilidade da modalidade nas pautas da Rede Municipal de Ensino foram apontados como elementos que contribuem para a desvalorização e o enfraquecimento da EJA no Município.

Ao analisarmos à luz do dialogismo bakhtiniano, os enunciados das participantes não se apresentam como discursos isolados, mas como respostas construídas no entrelaçamento com outras vozes ,institucionais, políticas e pedagógicas ,que atravessam a história da EJA. São vozes que denunciam, resistem e propõem. Vozes que tensionam o discurso hegemônico de padronização e controle, reivindicando políticas públicas que respeitem a especificidade da modalidade e que promovam a escuta qualificada, o diálogo e o cuidado.

Nesse sentido, parafraseamos Arroyo (2006) ao afirmarmos que a EJA deve ser compreendida como um projeto de inclusão, de reconhecimento dos sujeitos e de reparação histórica. As participantes desta pesquisa reforçam essa concepção ao proporem medidas

concretas, como a realização de congressos específicos para a modalidade, a revisão do Plano Municipal de Educação, a garantia de financiamento adequado e a construção de propostas curriculares que dialoguem com os saberes e as realidades dos sujeitos da EJA.

Como contribuição, nesta pesquisa buscamos ampliar a compreensão da EJA como campo de disputas, memórias e resistências. Ao valorizarmos a experiência das docentes e reconhecermos sua centralidade no processo educativo, reafirmamos a importância de escutar aqueles que constroem cotidianamente a escola, muitas vezes em condições precárias e adversas. Trata-se, portanto, de uma narrativa construída a partir das vozes que a vivenciam, não organizada de modo cronológico, mas tecida pelas experiências, sentidos e conflitos que emergem do cotidiano da EJA.

No entanto, esta investigação também encontra limites. A escuta concentrou-se em educadoras, não contemplando a perspectiva dos estudantes da EJA, cuja inclusão representaria uma ampliação significativa na compreensão das experiências formativas. Além disso, o tempo da pesquisa impossibilitou o acompanhamento das ações mais recentes relacionadas à modalidade, o que abre possibilidades para estudos futuros que se proponham a investigar os impactos atuais das políticas públicas e a escuta ativa dos sujeitos da EJA.

Por fim, reafirmamos a defesa da Educação de Jovens e Adultos como direito inalienável e como expressão concreta de justiça social, cuja efetivação exige políticas públicas contínuas, investimento estruturado e o reconhecimento das trajetórias e dos saberes de seus sujeitos. As análises realizadas explicitaram que a EJA se constitui como um campo atravessado por disputas de sentidos, no qual se confrontam projetos educacionais distintos, ora marcados pela lógica da compensação e da certificação aligeirada, ora orientados pela afirmação da modalidade como espaço de formação humana integral. Nessa perspectiva, este trabalho não se encerra em si mesmo, mas se inscreve em uma cadeia dialógica mais ampla, dialogando com o passado da EJA, interpretando criticamente o presente e projetando possibilidades futuras de resignificação e fortalecimento da modalidade, pois todo significado se constrói e se transforma no fluxo contínuo do diálogo ao longo do tempo .

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila Moreira. **Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA**. 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2018.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, RAAAB, n. 11, abr. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/604848664/A-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-Em-Tempos-de-Exclusao>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155 p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Piheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. **Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre leitura e escrita**. 2006. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.

BRAIT, Beth. ***Bakhtin: conceitos-chave***. Beth Brait, (org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. **Bakhtin : outros conceitos-chave/** Beth Brait, (org.). – São Paulo : Contexto, 2005.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832**. Palácio do Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Palácio do Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985 - Publicação Original. 1985. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 25 nov 2025.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1967]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaa-tualizada-pl.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (De 25 De Março De 1824)**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/e964c0ab751ea2be032569fa0074210b?OpenDocument&Highlight=1.&AutoFramed>, Acesso em 30 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. *Coleção das Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 dez 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf. Acesso em: 21 mai. 2024.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7–18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n31/v11n31a02.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação profissional e educação de jovens e adultos: interfaces e desafios. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 22, n. 42, p. 11–27, jan./jun. 2013. DOI: 10.0104-4834/cogeime.v22n42p11-27. Acesso em: 29 out. 2024.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Saberes Construídos pelos Professores nas práticas dos Docentes da Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile**: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DIAS, Andiara Martins. **Cultura e experiência**: categorias fundantes no ensino de história na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000/2003. p. 135-150

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *In*: 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais [...]** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien (1990). Brasília: UNICEF, 1990.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. *In*: Congresso Internacional Um olhar sobre Paulo Freire **Anais [...]** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 3 jan. 2026.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Vitória da Conquista (BA)**: panorama. Cidades. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vitória da Conquista – histórico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/historico>. Acesso em: 15 dez. 2025.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197–211, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPCxzjmw/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Impactos do FUNDEF**: estudo de caso da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. 2004. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 75–95

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; SILVA, Rejenice José; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Acadêmica Multitemática do Iesa: Avanços e Olhares**, [S. l.], n. 2, p. 133-147, dez. 2018. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com/arquivos/598>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOVAIS, Tânia Silva. **Trajetórias e memórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas em tempos de pandemia da COVID-19: refletindo sobre situações-limites e inéditos viáveis**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270060, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100601. Acesso em: 05 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo): declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43–59.

PEREIRA, Duldnéia de Fátima Ferreira. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação.** 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **Análise das Teorias Pedagógicas e das Práticas Docentes no Cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista.** 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: programa REAJA.** 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa dos Santos *et al.* “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8633>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência de Educação de Jovens e Adultos.** 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Alexandre Alves da. **Estudo dos saberes da experiência no contexto da educação de jovens e adultos.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Circulo de Bakhtin.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SOBRAL, A. **Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.103-121

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2026.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61413/pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília, D: Liber Livro, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 014, de 10 de dezembro de 1997. **Estabelece normas para instituição do REAJA**. Vitória da Conquista: SMEC, 1997,

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **REAJA: repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos**. Fundamentos I. Vitória da Conquista: SMEC, 1999.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. **Repensando as práticas pedagógicas no ensino noturno**. Fundamentos II. Vitória da Conquista: SMEC, 2000.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. **Governo participativo: o ser humano em primeiro lugar**. Vitória da Conquista: SMED, 2002.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica de organização do ensino noturno das escolas municipais de Vitória da Conquista**: Segmentos I e II da Educação de Jovens e Adultos. Vitória da Conquista, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória da Conquista: SMED, 2007.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 18, de 2013. Estabelece normas operacionais complementares às Diretrizes Gerais da Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Município**. Vitória da Conquista, 2013.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Lei Nº 1.885, de 10 de abril de 2013. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, cria os seus órgãos constitutivos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Vitória da Conquista, 2013.

VITÓRIA DA CONQUISTA [PREFEITURA MUNICIPAL]. Lei Ordinária nº 2.042, de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME). **Diário Oficial do Município**. Vitória da Conquista [2015]. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/v/vitoria-da-conquista/lei-ordinaria/2015/205/2042/lei-ordinaria-n-2042-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 dez. 2025.

WESCHENFELDER, Lorita Maria. **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Perfil das participantes da pesquisa

	Clarice Lispector	Nísia Floresta	Rachel de Queiroz	Beta Lopes	Heleusa Câmara
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
IDADE	55	52	82	54	53
COR	Parda	Preta	Branca	Branca	Branca
ESCOLARIDADE	Doutoranda	Mestrado	Graduação	Doutorado	Mestrado
TEMPO DE REDE	27 anos	33 anos	9 anos	30 anos	32 anos
ATUA OU NÃO NA REDE	Atua na rede	Atua na rede	Não atua na rede	Aposentada	Aposentada
FUNÇÕES DESEMPENHADAS	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora do NP e Escolar	Professora Coordenadora Escolar	Professora e Coordenadora do NP e Escolar
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA	20 anos	24 anos	9 anos	19 anos	17 anos
	Ambas	Ambas	Ambas	Cidade	Ambas

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apêndice B – Roteiro de Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO Mestrado Acadêmico em Educação-
PPGED

ENTREVISTA, parte integrante do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado A HISTÓRIA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA DA

CONQUISTA: dos documentos oficiais ao discurso dos docentes, a ser realizada pela docente Jaqueline Duarte Carvalho, com a orientação da professora dra. Denise Aparecida Brito Barreto, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Linha de pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

- IDENTIFICAÇÃO
 - Gênero
 - Idade
 - Cor
 - Nível de escolaridade
 - É efetivo ou não na Rede Municipal de Vitória da Conquista?
 - Tempo de Rede Municipal de Vitória da conquista
 - Continua atuando na Rede Municipal de Vitória da Conquista? Se sim no Campo ou na Cidade.
 - Funções desempenhadas na Rede Municipal de Vitória da conquista
 - Em qual(is) ano(s) exerceu a função na Rede Municipal de Vitória da Conquista?
 - Atuou especificamente na EJA por quanto tempo?
- QUESTÕES (Considere o período em que esteve na modalidade)

- Como as propostas pedagógicas da EJA evoluíram ao longo dos anos no Brasil e em Vitória da Conquista-Ba? Houve mudanças significativas na metodologia ou no currículo?
- Na sua experiência, quais decretos ou pareceres mais impactaram a organização e o funcionamento da EJA no município?
- Quais desafios estruturais e pedagógicos mais marcaram a trajetória da EJA em Vitória da Conquista, de forma positiva ou não?
- De que forma a EJA tem sido tratada nas políticas públicas municipais ao longo desse período? Você percebe avanços ou retrocessos?
- Como os documentos oficiais que regem a EJA dialogam com a realidade das salas de aula da Modalidade? Você percebe lacunas entre as leis e a prática?
- Houve mudanças no perfil dos estudantes da EJA ao longo dos anos? Como essas mudanças influenciaram nas propostas pedagógicas ?
- De que forma as mudanças nas políticas educacionais influenciaram a sua prática pedagógica na EJA?
- Como as formações continuadas e ACs oferecidas para os docentes da EJA dialogam com as diretrizes oficiais e com os desafios reais enfrentados em sala de aula?
- Quais são as principais dificuldades que os docentes da EJA enfrentam hoje em comparação com o passado?
- O que ainda precisa ser feito para fortalecer a EJA em Vitória da Conquista e garantir sua continuidade e efetividade para os estudantes?

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HISTÓRIA E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA: dos documentos oficiais ao discurso dos docentes

Pesquisador: JAQUELINE DUARTE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87898425.7.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.570.546

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora: "A pesquisa será desenvolvida no nível de Mestrado e realizada no município de Vitória da Conquista, Bahia. As entrevistas ocorrerão em locais

previamente acordados com os participantes, priorizando espaços que lhes sejam mais confortáveis e acessíveis, como suas residências, ambientes públicos ou outras opções de sua conveniência. O público-alvo da pesquisa compreende professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista que tenham experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja atuando diretamente em sala de aula, seja exercendo funções na coordenação pedagógica.

A metodologia adotada inclui a aplicação de um questionário semi estruturado, contendo um roteiro de perguntas previamente definidas, além da análise documental de normativas oficiais, como decretos, pareceres e propostas pedagógicas, a fim de aprofundar a compreensão sobre a trajetória da EJA no município e verificar se os documentos coadunam com a realidade da modalidade implementada. Esse estudo se justifica pela necessidade de resgatar e registrar a história da modalidade na cidade, articulando a análise documental com as narrativas dos docentes. A expectativa é que, por meio desses relatos e documentos, seja possível reconstruir o percurso histórico da EJA em Vitória da Conquista e evidenciar seus avanços, desafios e a relevância atribuída a essa modalidade educacional ao longo do tempo, tanto pelos docentes, quanto pelo poder público". (Texto retirado do tópico Desenho da Pesquisa).

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.570.546

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Vitória da Conquista, a partir dos documentos oficiais (propostas pedagógicas, decretos, pareceres) e dos discursos docentes, compreendendo como os desafios estruturais, pedagógicos e institucionais evidenciados impactam a implementação desta modalidade, indicando as tendências observadas ao longo do tempo e contribuindo para a construção da história da EJA no município.

Objetivo Secundário:

1. Investigar a evolução da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Vitória da Conquista, a partir da análise dos documentos oficiais (propostas pedagógicas, decretos, pareceres), os principais marcos históricos e as transformações nas diretrizes dessa modalidade ao longo dos últimos vinte e sete anos.
2. Compreender o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Vitória da Conquista, conforme apresentado nos discursos dos docentes e sua conformidade com as diretrizes e normativas formuladas pelos documentos oficiais que orientam a modalidade.
3. Mapear o desenvolvimento histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Vitória da Conquista, seus principais marcos, desafios e transformações ao longo dos anos e quais os fatores determinantes na sua trajetória no município.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa poderá envolver riscos de constrangimento aos participantes, como timidez e receio de divulgação da identidade, porém a confidencialidade é um princípio fundamental e ético para a produção científica e as garantias serão explicitadas antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na produção dos dados, para a posterior análise, as entrevistas serão gravadas em áudio e armazenadas na nuvem, com senha pessoal sob a responsabilidade das pesquisadoras para serem utilizadas, exclusivamente, na pesquisa, com a anuência dos entrevistados e as falas transcritas resguardando-se a identidade de cada um em todas as etapas. Após a transcrição as falas serão apresentadas aos participantes e eles poderão acrescentar ou retirar qualquer informação a seu critério. As falas gravadas serão, exclusivamente, usada para fins deste

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.570.546

estudo. Caso ocorra momentos de timidez, o diálogo será fundamental para que o candidato se sinta seguro. Sendo assim, os riscos serão mínimos.

Benefícios:

1. Benefícios para os entrevistados: 1.1. Reflexão sobre a prática profissional 1.2. Valorização da experiência docente 1.3. Contribuição para a melhoria da EJA 1.4. Possibilidade de influenciar futuras políticas públicas 1.5. Aprimoramento profissional 1.6. Visibilidade das demandas da EJA 1.7. Satisfação de contribuir para a pesquisa acadêmica. 2. Benefícios da pesquisa: Um estudo que forneça base para compreender a história da EJA

em Vitória da Conquista. Essa história, longe de ser apenas um relato sobre o desenvolvimento estrutural e legislativo da modalidade, refletirá, também, as dimensões culturais, identitárias e sociais que influenciaram e continuam a moldar a trajetória da EJA na região e como esta modalidade pode ser vista como um processo vivo, dialógico e transformador, que conecta o passado das vozes silenciadas com o futuro de suas

potências emancipatórias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresentado para apreciação ética na área de Ciências Humanas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, UESB, Campus de Vitória da Conquista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados pela pesquisadora para esta nova avaliação ética:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2527090.pdf 05/05/2025 14:57:02 OK

CRONOGRAMAALTERADO.pdf 05/05/2025 14:56:03 OK

1AUTORIZACAOPARACOLETADADOS.pdf 05/05/2025 14:43:43 OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Solicitamos que a pesquisadora atente-se às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.570.546

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.
Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2527090.pdf	05/05/2025 14:57:02		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAALTERADO.pdf	05/05/2025 14:56:03	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Outros	1AUTORIZACAOPARACOLETADADOS.pdf	05/05/2025 14:43:43	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOCORRETA.pdf	04/04/2025 19:34:44	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2025 13:33:05	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Outros	COMPROMISSODOORIENTADORCORRETO.pdf	04/04/2025 13:24:51	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Outros	AUTORIZACAOPARAUSODEIMAGEM EAUDIO.pdf	31/03/2025 08:53:46	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADADOS QUESTIONARIO.pdf	31/03/2025 08:51:08	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEMESTRADO.pdf	31/03/2025 08:39:49	JAQUELINE DUARTE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.570.546

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 14 de Maio de 2025

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Anexo B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

- **QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**
 - PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Clique aqui para digitar texto.*
 - ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Clique aqui para digitar texto.*
- **QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

• TÍTULO DA PESQUISA <i>Caro(a) pesquisador(a): Ao preencher os campos deste formulário, evite copiar e colar o texto da brochura do seu projeto. Seja conciso, objetivo e use linguagem simples (adequada ao público ao qual ele se direciona). Lembre-se de que este documento é para o participante da pesquisa ou para o seu responsável, e não para o CEP (ainda que precise ser enviado para análise por parte do Comitê).</i>
• POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): <i>Clique aqui para digitar texto.</i>
• PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): <i>Clique aqui para digitar texto.</i>

-
- **O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO: <i>Você (ou a pessoa por quem você é responsável) responderá X perguntas sobre...</i>
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: <i>No local ..., nos dias xx/yy/zz e aa/bb/cc</i>
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 min, por exemplo.

•

• **HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

- Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. *Trate, neste e no próximo ponto, dos riscos para o participante e não para aqueles que conduzirão a pesquisa. Seja claro, objetivo e, nestes campos, suficientemente detalhista. Mas, não se esqueça de usar uma linguagem simples;*
2. *Exemplos de descrição de riscos.: Desconforto ao responder questionários ou constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis), reações alérgicas decorrentes de experimentação de produtos, infecções por procedimentos de pesquisas clínicas..).*

•

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Não diga apenas que “garantirá o sigilo” ou “que os riscos são muito baixos”, mas especifique exatamente como essas garantias e cuidados serão processados na prática. Ex.: Os questionários serão lacrados em envelopes ainda sob as vistas do participante, haverá download e retirada do arquivo de gravação da entrevista do armazenamento em nuvens, serão utilizados EPIs e observadas as normas de biossegurança atinentes, será providenciado atendimento emergencial no local da coleta, etc.

•

• **O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)**

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Clique aqui para digitar texto.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Clique aqui para digitar texto.

•

• **MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

• **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

• Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa? <i>R: O pesquisador responsável precisará <u>lhe ressarcir</u> estes custos.</i>
• E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? <i>R: Você pode solicitar <u>assistência imediata e integral</u> e ainda <u>indenização</u> ao pesquisador e à universidade.</i>
• É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) <i>R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.</i>
• Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? <i>R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.</i>
• Há algum problema ou prejuízo em desistir? <i>R: Nenhum.</i>
• O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa? <i>R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.</i>
• Os participantes não ficam expostos publicamente? <i>R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.</i>
• Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? <i>R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.</i>
• Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? <i>R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).</i>

- **E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

•

- **CONTATOS IMPORTANTES:**

Pesquisador(a) Responsável: *O mesmo que o da Plataforma Brasil.*

Endereço: *Pode ser o institucional (do setor ao qual o pesquisador se vincula).*

Fone: *Pode ser o institucional (Depto, colegiado...) / E-mail: É preferível o particular.*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Assinatura do(a) pesquisador