



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

NAMARA SANTOS NONATO DE SOUSA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE
SALVADOR – BA (2012 - 2021): ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E
INDICADORES DE ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO**

Salvador
2023

NAMARA SANTOS NONATO DE SOUSA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE
SALVADOR – BA (2012 - 2021): ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E
INDICADORES DE ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO**

Dissertação produzida a partir da linha de pesquisa em Políticas Sociais e Universais Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Salvador
2023

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca

S725 Sousa, Namara Santos Nonato de
Projeto Político Pedagógico da EJA da rede municipal de Salvador – Ba
(2012 - 2021): aspectos históricos, legais e indicadores de atualização e
fortalecimento / Namara Santos Nonato de Sousa. – Salvador, 2023.
129 f.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Fortalecimento da EJA 3. Projeto
Político Pedagógico 4. EJA e Rede Municipal de Educação Salvador I. Sá, Kátia
Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-
Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 374.7

TERMO DE APROVAÇÃO

NAMARA SANTOS NONATO DE SOUSA

“PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR – BA (2012 - 2021): ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E INDICADORES DE ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO”

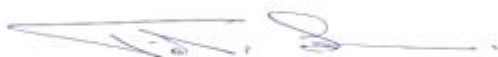
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 24 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br KÁTIA OLIVER DE SA
Data: 03/04/2023 13:02:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Kátia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL



Prof.^a Dr.^a Helga Porto Miranda - UNEB

Dedico este trabalho a meu amado pai Raimundo Nonato de Sousa (*In Memoriam*), pela incansável dedicação e persistência em valorizar o trabalho e o estudo. A minha avó Alaíde Moreira de Souza (*In Memoriam*), meu filho e a minha mãe por todo amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter oportunizado esta experiência inigualável de realizar esta pesquisa e retornar para a Universidade Católica do Salvador, na qual eu me formei como Pedagoga. Gratidão a todos os docentes do Mestrado que contribuíram valiosamente para a minha formação profissional e pessoal.

A meu pai Raimundo Nonato de Sousa (*In Memoriam*), por incentivar e acreditar em mim e apoiar com afinco os meus passos e sonhos. A minha mãe Nilzete Oliveira pelo apoio, amor e dedicação.

A minha Orientadora Prof^a. Dra. Kátia Oliver de Sá que com toda a sua competência e atenção oportunizou a realização de um sonho dando arcabouço necessário ao longo da pesquisa e subsídios com toda competência.

Às professoras que se disponibilizaram a participar da banca: Prof^a. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson, Prof^a. Dra. Helga Porto Miranda agradecida pela participação de vocês e todo conhecimento compartilhado.

A professora Dra. Kátia Siqueira de Freitas pelo profissionalismo e aprendizado.

Agradeço às professoras da EJA, das escolas que eu lecionei na qual aprendi muito cotidianamente, mesmo diante de inúmeros desafios, ofereceram apoio necessário sempre compartilhando conhecimento.

A André Luís, pelo maior presente que a vida nos deu o nosso filho. A toda a minha família pelo apoio, incentivo e carinho ao longo da vida. Aos colegas do curso que abrilhantaram as aulas compartilhando conhecimento, socializando informações, acolhendo e promovendo a integração.

Ao meu filho Andrez Nonato, pelo carinho, amor e compreensão principalmente ao longo do Mestrado.

Agradecimento a Maria Auxiliadora Oliveira e a Neide Maria Lima pelo apoio no início da minha trajetória profissional sempre afetuosas, com sábias palavras e entusiastas. Gratidão!

Destaco a contribuição, dedicação e empatia dos representantes da turma Matheus Martins de Oliveira e Cláudio Queiroz que ao longo do curso não mediram esforços e conseguiram agregar.

Além dos colegas citados, agradeço à atenção, calma, reciprocidade e pelas palavras serenas e conciliadoras de: Marcos Marcelo Ferreira Barreto, Elisangela

Barbosa Freitas e César Augusto dos Santos, pessoas otimistas e perseverantes.

Meus sinceros agradecimentos a Marcia Pereira e Adna Santos, pelas conversas breves, porém pontuais, pelos incentivos e generosidade.

Agradeço aos alunos (as) da EJA que ao longo da minha trajetória profissional me ensinaram demasiadamente o verdadeiro sentido da palavra persistência, luta e encorajamento.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) por permitir a realização desta pesquisa.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão”. (FREIRE, 1970, p. 78)

RESUMO

SOUSA, Namara Santos Nonato de. Projeto político pedagógico da EJA da Rede Municipal de Salvador – BA: aspectos históricos, legais e indicadores de atualização e fortalecimento. 2022. 130 f. Orientadora: Kátia Oliver de Sá. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Programa em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2023.

Esta investigação parte da linha de Políticas Sociais e Universais Institucionalização e Controle do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL e tem articulação com a pesquisa matriz do GEPPGE do PPGPSC e busca esclarecer a seguinte pergunta central: Como se caracteriza o marco legal e histórico que alicerça o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino da Rede Municipal de Salvador, a partir da LDB 9.394/96 e que indicadores de desafios e contribuições apontam as dissertações e teses produzidas no estado da Bahia para atender a atualização e fortalecimento deste projeto? A abordagem da investigação é documental, promovida por dois momentos: 1. Análise Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Salvador, produzido no ano de 2012 e a análise do documento – Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino (PPP), levando em consideração três aspectos sobre o que fundamenta e como ocorreu a sua implantação, em vistas: a) A forma como foi construída a proposta; b) Levantamento de aspectos históricos; c) Levantamento do marco legal; 2. Análise de conteúdo, orientada pelas referências de Franco (2015), em oito produções *stricto sensu* elaboradas em PPG de IES do estado da Bahia no período de 2016 a 2020. Estes campos empíricos deram aporte para a afirmação da hipótese levantada para a investigação, considerando que em linhas mais gerais, o marco legal e histórico que vem alicerçando o PPP da modalidade de ensino da EJA da rede municipal de Salvador, aponta desafios que recaem sobre indicadores de realidade que necessitam estar atualizados. As contribuições que foram sistematizadas pelas oito produções do conhecimento *stricto sensu* produzidas no estado da Bahia, ressaltam que para atualização e fortalecimento do PPP nas escolas é preciso considerar vários fatores e dentre estes, um currículo emancipatório com temas geradores, uma política de fortalecimento de formação de professores de caráter permanente e o não fechamento de classes da EJA. Os resultados da pesquisa apontam indicadores fundamentais para atender a atualização e fortalecimento deste projeto, considerando: a) A EJA não deve ser concebida a partir de uma política generalista; b) Há uma exigência da necessidade de reflexão sobre teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; c) A formação de professores deve ter alcance concreto de uma educação de qualidade e com valorização docente; d) Elaboração do PPP, nas escolas com a participação de todos; e) Políticas Públicas eficaz que leve em consideração a especificidade da modalidade; f) Garantia efetiva do direito ao estudo com currículo emancipatório na qual os cidadãos se reconheçam como partícipes, é o ponto básico para o desenvolvimento social, político e econômico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Fortalecimento da EJA - Projeto Político Pedagógico - EJA e Rede Municipal de Educação Salvador.

ABSTRACT

SOUSA, Namara Santos Nonato de. Pedagogical Political Project of the Salvador Municipal Network - BA: historical, legal aspects and update and strengthening indicators. 2022. 130 f. Advisor: Kátia Oliver de Sá. Dissertation (Master in Social Policies and Cit those) - Program in Social Policy and Citizenship, Catholic University of Salvador, Salvador, 2023.

This investigation starts from the line of social and universal policies institutionalization and control of the UCSal's social policies and citizenship program and is articulated with PPGPSC's GEPPGE matrix research and seeks to clarify the following central question: how the milestone is characterized. Legal and historical that supports the Pedagogical Political Project of Youth and Adult Education (EJA) as a teaching modality of the Salvador Municipal Network, from LDB 9.394/96 and which indicators of challenges and contributions point out the dissertations and theses produced in the state From Bahia to meet the update and strengthening of this project? The research approach is documentary, promoted by two moments: 1. Analysis Pedagogical Political Project of the Municipal Network of Salvador, produced in 2012 and analysis of the document - Pedagogical Political Project of the Municipal Education Network (PPP), taking into account three Aspects of what is based and how its implementation occurred, in view: a) the way the proposal was built; b) survey of historical aspects; c) Legal framework survey; 2. Content Analysis, guided by the references of Franco (2015), in eight Stricto Sensu productions elaborated in PPG of the State of Bahia from 2016 to 2020. These empirical fields contributed to the affirmation of the hypothesis raised for the investigation considering that in more general lines, the legal and historical framework that has been based on the PPP of the EJA teaching modality of the Salvador Municipal Network, points out challenges that fall on reality indicators that need to be updated. Contributions that were systematized by the eight knowledge productions stricto sensu produced in the state of Bahia, point out that to update and strengthen the PPP in schools it is necessary to consider several factors and among them, an emancipatory curriculum with generating themes, a policy of strengthening training strengthening of permanent teachers and the non -closing of EJA classes. The research results point to fundamental indicators to meet the update and strengthening of this project, considering: a) EJA should not be conceived from a generalist policy; b) there is a requirement of the need for reflection on theory and practice for the development of pedagogical work; c) Teacher training must have concrete reach of a quality education and with teaching appreciation; d) elaboration of the PPP, in schools with the participation of all; e) effective public policies that take into account the specificity of the sport; f) Effective guarantee of the right to study with emancipatory curriculum in which citizens recognize themselves as participies, is the basic point for social, political and economic development.

Keywords: Youth and Adult Education - EJA Strengthening - Pedagogical Political Project - EJA and Salvador Municipal Education Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01:	Distribuição por turno do processo de escolarização pela EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador -Ba no ano de 2022.	16
Quadro 02:	Levantamento de dissertações e teses de PPG de IES do Estado da Bahia que foram identificadas para análise investigativa.	25
Gráfico 01:	Anos de defesas das oito produções <i>stricto sensu</i> analisadas.	26
Gráfico 02:	Tipos de produções <i>stricto sensu</i> que compõem o acervo analisado.	26
Gráfico 03:	Distribuição das produções <i>stricto sensu</i> por IES do estado da Bahia.	27
Gráfico 04:	Distribuição de Teses e dissertações por Programas de Pós-Graduação de <i>stricto sensu</i>	27
Quadro 03:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 01 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	78
Quadro 04:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 02 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	86
Quadro 05:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 03 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	91
Quadro 06:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 04 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	93
Quadro 07:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 05 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	98
Quadro 08:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 06 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	100
Quadro 09:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 07 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	103
Quadro 10:	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 08 sobre o Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
EAD	Ensino a Distância
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organizações Não Governamentais
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM Programa de Integração a Educação Profissional ao Ensino Médio Para Jovens e Adultos

RME Rede Municipal de Ensino

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SEJA Segmento de Educação Fundamental de Educação de Jovens e Adultos

SNEA Serviço de Educação Nacional de Adultos

TAP Tempo de Aprendizagem

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UNE União Nacional do Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	A BASE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONTEXTUALIZA A NECESSIDADE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDOS ANTECEDENTES E QUESTÕES NORTEADORAS	15
1.2	A PERGUNTA CENTRAL DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E HIPÓTESE	23
1.3	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E O PROCESSO DA ANÁLISE DOCUMENTAL	25
2	BASE HISTÓRICA E MARCO LEGAL DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96 E DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SALVADOR	31
2.1	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO MARCO LEGAL DO ENSINO DA EJA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96	32
2.2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DA LEGISLAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR	38
3	BASE TEÓRICA QUE FUNDAMENTA A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR EM 2012...	47
3.1	O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: O DESAFIO COLETIVO DE PROFESSORES E GESTORES DAS ESCOLAS.....	47
3.2	FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: BASES ESTRUTURANTES	59
3.3	DIVERSIDADE PRESENTE NA MODALIDADE DO ENSINO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	70
4	ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: O QUE APONTAM DAS PRODUÇÕES STRICTO SENSU DO ESTADO DA BAHIA.....	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A - Levantamento de dissertações e teses de PPG de IES do estado da Bahia que foram identificadas para análise investigativa	128
	ANEXO - PPP da EJA da Rede Municipal de Salvador.....	130

INTRODUÇÃO

A investigação sobre o marco legal e histórico que alicerça o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal do Salvador, a partir da LDB 9.394/96, busca identificar quais as contribuições das produções *stricto sensu* do PPG em IES da Bahia, considerando indicadores para atualização e fortalecimento. O estudo surgiu a partir das reflexões desenvolvidas no trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino do município de Salvador, em que pude identificar, como professora desta rede, a complexidade que envolveu a elaboração e implantação deste Projeto Político Pedagógico no ano de 2012.

Durante a minha formação na graduação de Pedagogia, interessava-me por pesquisas desenvolvidas por autores de obras produzidas que apontavam aspectos críticos a respeito da oferta de ensino da Educação de Jovens e Adultos: Amorim e Dourado (2017), Arroyo (2006-2011), Di Pietro (2000), Freire (2018), Gadotti (1997), Haddad (2000), Moll (2011), Morais (2017), Vasconcelos (2002) e Veiga (1998; 2001; 2013). Estes pesquisadores abordavam a EJA ponderando seus avanços e limites na qualidade e oferta no contexto educacional brasileiro. Considerando a propriedade das discussões científicas travadas nessas obras, buscamos subsidiar a fundamentação teórica do objeto proposto para a investigação.

Quando ingressei no curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC), ao tomar como objeto para minha dissertação a EJA e suas implicações no processo histórico de implantação na Rede Municipal de Salvador, realizei aproximações com oito pesquisas de Mestrado e Doutorado que contribuíram para reconhecer a importância desta proposta de investigação a partir de suas análises. Os estudos apontaram questões que ampliam as possibilidades explicativas sobre a EJA a partir da linha de pesquisa Políticas Sociais e Universais Institucionalização e Controle, que é desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação da UCSAL.

Inicialmente, ao realizar a leitura e análise das produções *stricto sensu* produzidas pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades públicas do estado da Bahia, identificamos as dissertações de Massarenti (2016) e Laurindo (2017) que apresentaram uma contextualização histórica, política e social do

documento do Projeto Político Pedagógico do Município de Salvador. A proposta buscava fortalecer a política que estava sendo implementada, considerando a realidade passada.

Considerando a EJA como objeto de investigação no movimento histórico na Rede de Ensino Municipal de Salvador, constatei que as questões levantadas para as políticas públicas permanecem atuais. Durante a minha vivência com os Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador, no período de 2012 até o presente ano, observei diversas limitações para a oferta desta modalidade de ensino a este público, cujas questões envolvem desde o fechamento de turmas, a falta de planejamento mais abrangente.

Diante de tal realidade, em que os próprios alunos(as), por vezes são ignorados pelo ambiente educacional como um todo, nos mobilizamos a questionar na forma de um problema científico, a necessidade de identificar o que alicerça o marco legal e histórico do Projeto Político Pedagógico da modalidade de ensino da EJA da Rede Municipal de Salvador, a partir da LDB 9.394/96, para identificar a necessidade de levantar as contribuições que apontam as dissertações e teses produzidas no estado da Bahia.

Desenvolvemos, portanto, uma análise de pesquisas elaboradas pelo *stricto sensu*, apontando as contribuições para a atualização e o fortalecimento da política que se estabelece na composição do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento que norteia o trabalho a ser desenvolvido pelas classes da EJA no município de Salvador do estado da Bahia, enquanto uma política social e de cidadania.

1.1 A BASE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONTEXTUALIZA A NECESSIDADE DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDOS ANTECEDENTES E QUESTÕES NORTEADORAS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino reconhecida e amparada por lei nacional, que visa atender todos aqueles que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. As pessoas matriculadas na EJA em escolas do Brasil encontram barreiras desde o início da escolarização, muitas vezes por falta de preparo das escolas para acolher esses estudantes ou pela ausência de políticas

públicas eficientes que proporcionem não só o acesso, mas a permanência desses sujeitos.

A política nacional da EJA no Brasil tem passado por mudanças intensas, tanto nos aspectos conceituais, que ampliam as proposições, quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas que visam atender as exigências da proposta de formação. No entanto, no que tange à contemporaneidade, há necessidade da EJA ultrapassar os muros tradicionais da formação ofertada, assim como avançar nos aspectos da política educacional mais geral, não perdendo de vista as suas especificidades, diante de uma análise crítica de seu percurso histórico.

Conforme os dados do IBGE de 2010, o Projeto Político Pedagógico da Rede de Ensino do Município de Salvador, publicado em 2012, aponta que o município de Salvador possuía 84.204 analfabetos absolutos e um percentual de 4% de pessoas que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples (SALVADOR, 2012, p. 29). O cenário nacional brasileiro mostra que mesmo depois de uma década após a pesquisa, a taxa de analfabetismo continua alta e representa um dos mais graves problemas educacionais enfrentados pela sociedade brasileira. Podemos considerar que essa realidade é marcada por uma dívida social que reproduz as desigualdades históricas e regionais existentes em nosso país.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino do Salvador possui cerca de 3.876 alunos matriculados na EJA I e 4.898 alunos(as) na EJA II, totalizando 8.772 alunos(as) matriculados(as), segundo o site da SMED (Secretaria Municipal de Educação)¹.

O Relatório emitido pelo site da SMED, no ano de 2022, aponta a quantidade geral de turmas da EJA, por regionais, tendo como fonte o sistema de matrícula, corresponde aos seguintes indicadores: A Gerência Regional Educação **GRE (Centro)** contém 30 turmas da EJA I e 19 turmas na EJA II; a **GRE (Cidade Baixa)** na EJA I, engloba nove turmas na EJA I e seis turmas na EJA II, a **GRE (São Caetano)** envolve 25 turmas da EJA I e 21 turmas na EJA II; a **GRE (Liberdade)** inclui oito turmas da EJA I e seis turmas da EJA II; a **GRE (Orla)** possui 26 turmas da EJA I e 19 turmas da EJA II; a **GRE (Itapuã)** íntegra 41 turmas da EJA I e 26 turmas na EJA II; a **GRE (Cabula)** enquadra 73 turmas na EJA I e 51 turmas na EJA II; a **GRE (Pirajá)**

¹ Estes dados foram extraídos do Portal da SMED, a partir do Relatório Educação em Números, que detalha a quantidade geral de alunos por turnos de todos os segmentos da rede municipal de Salvador. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

corresponde a 16 turmas de EJA I e 11 turmas de EJA II; a **GRE (Subúrbio)** abarca 25 turmas da EJA I e 18 turmas da EJA II; a **GRE (Cajazeiras)** abrange 42 turmas da EJA I e 24 turmas da EJA II e, por último, a **GRE (Subúrbio II)** se constitui a partir de 16 turmas na EJA I e 13 turmas na EJA II.

A quantidade geral de alunos (as) por turno na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino (2022) se caracteriza por conter no turno matutino da EJA I, 137 alunos e 66 alunos da EJA II; no turno vespertino, 14 alunos da EJA I e 7 da EJA II, e no período noturno, 3.727 alunos da EJA I e 4.825 da EJA II.

A quantidade de alunos por tipos de deficiência que frequenta a EJA na Rede Municipal de Ensino do Salvador aponta que existe um aluno na EJA e um aluno na EJA II com Altas habilidades; nenhum aluno com autismo Infantil na EJA I, mas um aluno na EJA II; oito alunos na EJA I e quatro alunos na EJA II com baixa visão; três alunos na EJA I e quatro alunos na EJA II com cegueira; oito alunos na EJA I e oito alunos na EJA II com Deficiência auditiva; noventa alunos na EJA I com Deficiência Intelectual e cento e noventa e três na EJA II; dois alunos com surdez na EJA I e nenhum aluno na EJA II; nenhum aluno diagnosticado com surdo cegueira na EJA I e II; nenhum aluno com Transtorno Desintegrado da Infância na EJA I e um aluno na EJA II; e, por último, treze alunos com Transtorno do Espectro Autista na EJA I e dezessete alunos na EJA II.

Da quantidade geral de alunos (as) por cor/raça que frequentam a EJA na rede municipal de ensino do Salvador, 677 apresentam cor não declarada na EJA I; e 429 na EJA II; oito Indígenas na EJA I e 12 na EJA II; 90 brancos na EJA I e 222 na EJA II; 2.046 pardos na EJA I e 2.789 na EJA II; 1.039 pretos na EJA I e 1.429 na EJA II; e, por fim, 14 amarelos na EJA I e 19 na EJA II.

A quantidade geral em áreas remanescentes de quilombos que frequentam a Rede Municipal de Ensino do Salvador expressa que 3.874 alunos (as) da EJA I não são quilombolas e 4.898 na EJA II. O levantamento apontou que não existe nenhum aluno quilombola na EJA I e II.

No quadro abaixo, podemos observar a caracterização do processo de escolarização por ano de formação, considerando os turnos – diurno e noturno.

Quadro 01: Distribuição por turno do processo de escolarização pela EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA no ano de 2022

Escolarização (ano)	Diurno	Noturno	Total
EIMULT	6	0	6

EFMULT	4	0	4
EJA TAP I	4	77	81
EJA TAP II	3	77	80
EJA TAP III	5	80	85
EJA TAP IV	3	94	97
EJA TAP V	4	113	117
EJAMULT	1	64	65

Fonte: Educação em Números. Disponível em:
<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>

De acordo com Moll (2011, p. 9), a EJA no Brasil pode ser considerada como um lugar de ausência e silêncio porque a intencionalidade do Estado de possibilitar educação às pessoas nesta modalidade de ensino é evidenciada desde o início da colonização portuguesa.

A Educação de Jovens e Adultos constituiu um marco na educação popular porque promove a escolarização elementar de cidadãos que não acessaram o processo de escolarização na idade regular, concernente ao processo ofertado pelo Estado. Essa modalidade é formada por um currículo aberto em que a pedagogia dialógica é incentivada. No âmbito da gestão escolar, é preconizado um olhar cuidadoso para as pessoas que delas participam, proporcionando aprendizagens a partir do respeito às potencialidades e especificidades de cada cidadão que busca este espaço de escolarização. Portanto, esta premissa é um fator que deve ser considerado para a elaboração de uma política educacional.

No município de Salvador, o Projeto Político Pedagógico tem a função de orientar a proposta educacional das instituições de ensino que ofertam a EJA, sendo, também, um documento que norteia as propostas pedagógicas.

Quanto aos estudos antecedentes que serviram de partida para o desenvolvimento desta proposta de investigação, destacamos oito produções *stricto sensu* elaboradas em Programas de Pós-Graduação de sete (7) universidades públicas e de uma universidade comunitária. Estas produções geram o campo empírico de nossa investigação científica.

Segundo Veiga (1998, p. 13), “o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades [...] busca um rumo, uma direção [...] É uma ação intencional [...]”. Segundo a autora, esse projeto também é um projeto político.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, diz que o projeto pedagógico é um documento de referência. Assim, percebe-se a complexidade

e a importância de tê-lo em consonância com as necessidades dos alunos(as), sobretudo da EJA, cujas especificidades não devem ser ignoradas.

Ainda, de acordo com Veiga (1998, p. 15), o Projeto Político Pedagógico “tem por objetivo nortear as práticas pedagógicas para poder realizar uma proposta educacional de qualidade capaz de transformar a sociedade em que se vive”. Nesta perspectiva, tomamos a discussão da proposta do PPP da rede municipal de Salvador, enquanto um documento fundamental que propõe uma política e um caminho educacional voltado para atender as metas, as necessidades educacionais e sociais dos (as) educandos (as). É um documento de forte caráter orientador e intencional que deve estar atualizado, pois direciona as dimensões de responsabilidade, comprometimento e participação de todos envolvidos na comunidade escolar. É imprescindível que cada escola que oferta a EJA, produza o seu PPP e o construa a partir da realidade escolar, respeitando os interesses educacionais da formação e a cultura local.

Para Veiga (1998, p. 13), o PPP produzido na escola deve ser um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade e tem como objetivo nortear as ações pedagógicas, por ser concebido como o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora de forma participativa com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar da melhor maneira possível sua função educativa. Portanto, no sentido pedagógico, a autora define “[...] as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades.”

Mediante os conceitos tratados sobre o Projeto Político Pedagógico constatamos a necessidade de investigar o marco legal e histórico que alicerça o PPP da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Salvador, para identificar as contribuições das produções *stricto sensu* produzidas em PPG em IES da Bahia, na atualização e fortalecimento do referido projeto.

A pesquisa de mestrado defendida por Massarenti (2016), analisou o Projeto Político Pedagógico da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador apontando que os desafios para a EJA atual constituem em reconhecer o direito do adulto, jovem e do idoso de ser sujeito. Para tanto, aponta a necessidade de converter a maneira com a EJA é concebida, ressaltando a necessidade de buscar novas metodologias e estratégias considerando o perfil e os interesses dos discentes e a necessidade de elaborar um currículo que contemple as especificidades, levando em consideração o investimento na formação de professores articuladas às relações da EJA e o mundo

do trabalho. Dessa forma, considera-se imprescindível que a SMED, possibilite momentos de reflexão para avaliação, discussão e reestruturação do PPP, com o intuito de garantir a autonomia das instituições de ensino.

A dissertação de Laurindo (2017), objetivou analisar as concepções dos (as) professores (as) acerca da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o PPP é um importante documento que norteia as inter-relações dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, bem como direciona a organização do trabalho pedagógico. Além disso, dialoga acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA, cujo propósito é discuti-lo como elemento articulador das práxis pedagógicas, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta.

A dissertação de Santos (2016), tem o intuito de evidenciar e compreender os sentidos que os atores docentes conferem à "Proposta Curricular Tempos de Aprendizagem", da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. A autora pontua que os princípios de uma educação libertadora e humanista devem fazer parte do PPP, pois mediante o processo curricular coloca os agentes pensantes e atuantes no lócus dos processos formativos. A pesquisadora ainda destaca que as ausências de falas - principalmente dos (as) alunos (as) da EJA no processo de constituição do PPP -, é uma realidade que não deveria existir, tendo em vista que são os principais protagonistas da modalidade de ensino.

A dissertação de Santana (2017), estabeleceu um diálogo que articulou os saberes docentes e a proposta de ensino na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o papel da formação continuada e as situações de aprendizagem que sejam capazes de lidar com a multimodalidade textual. A autora ressalta que a Língua Portuguesa nas classes da EJA, devem desenvolver valores, habilidades e conhecimentos com o objetivo de contribuir com a interpretação crítica da realidade dos (as) educandos (as), aperfeiçoando às concepções sobre si e a sua participação na e sobre a sociedade (multi) letrada para atender às demandas sociais que englobam a cultura digital.

Santana (2017) ainda destaca que nem todos os sujeitos da EJA tem acesso às mídias e tecnologias, o que configura-se como uma necessidade urgente diante de um currículo multiletrado, que inclua o discente no mundo letrado midiático melhorando gradativamente as oportunidades educacionais dos jovens, adultos e idosos considerando o mundo em que estão inseridos socialmente.

A tese de Silva (2016), apresentou algumas reflexões sobre o ensino da EJA

na contemporaneidade, esclarecendo as especificidades desses sujeitos e apontando a necessidade dos (as) professores (as) superarem os preconceitos cognitivos relacionados ao aprendizado dos (as) educandos (as). Por sua vez, a pesquisa ainda evidencia que há pouca articulação com os usos sociais dos aprendizados da EJA e há ausência de usos pedagógicos da oralidade. A autora destaca a relevância de ampliar os estudos e pesquisas sobre a cultura escolar na EJA, ressaltando que se faz necessário construir um currículo dialógico de modo que englobe a socialização acerca da leitura, escrita, etnia, gênero e oralidade.

A dissertação de Azevedo (2018), destaca necessidade de analisar o cenário da Educação de Jovens e Adultos - EJA I (anos iniciais) - da Rede Municipal de Salvador (RMS), a partir do estudo da tríade Políticas de Permanência, Direito e resistência na tentativa de compreender a realidade e encontrar respostas para o atual contexto. Para tanto, apresenta como problemática a seguinte pergunta: quais as implicações da redução de turmas e fechamento de escolas da EJA na RMS?

O referido estudo, cujo período foi compreendido de 2014- 2017, ainda revelou que o fechamento de turmas/escolas no período noturno ocorreu de forma bastante acentuada. A pesquisa analisou esse fenômeno, abordando questões relacionadas aos aspectos ideológicos, pedagógicos, políticos, sociais e humanos que perpassam a temática do objeto e apresentam pistas para que a EJA possa ser analisada, refletida com foco em possíveis soluções para os problemas e desafios enfrentados.

Azevedo (2018) salienta que o fechamento das escolas noturnas da Rede Municipal do Salvador, aumentou substancialmente em 2021, e caracteriza-se como um desrespeito à classe trabalhadora que fere o próprio direito à educação, como garantido na LDB de 1996 e na Constituição Federal de 1988. Além disso, essa política desconsidera o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal como um documento que deve fortalecer essa modalidade de oferta de ensino.

Como pesquisadora, percebo a relevância desta pesquisa já que ao longo da minha trajetória docente, constatei o impacto do fechamento das turmas da EJA ao longo dos últimos nove anos nas escolas do município de Salvador. A situação social se agrava paulatinamente e a retirada de direitos se tornou um atenuante que permeia a realidade dos (as) alunos (as) da EJA.

A tese de Neves (2020) analisou como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho entre (2016-2019), em duas escolas do Subúrbio Ferroviário de Salvador- Ba, que ofertam EJA Fundamental I. A partir disso,

verificou-se que o mundo do trabalho não se configura de forma integrada na cotidianidade dos estudantes. Esta pesquisadora destacou que a prática educativa da EJA, atualmente, precisa conceber um currículo que priorize a participação dos sujeitos que constroem esta modalidade, levando em consideração as especificidades dos trabalhadores. Concomitantemente, o currículo e a prática devem contemplar uma formação humana e integral omnilateral, partindo da concepção de trabalho como princípio ontológico educativo. Preconiza que o ideal é que os saberes e experiências dos discentes possam corroborar com mudanças nas práticas educativas dos próprios docentes.

A pesquisadora Pereira (2019), em seu estudo intitulado *Análise do Projeto Político da Educação de Jovens e Adultos do Município de Salvador/ Bahia: Um discurso dialógico?* pontuou que o PPP foi considerado um trabalho colaborativo ao mesmo tempo em que evidenciou a ausência no processo formativo do corpo discente e de diferentes representações, tais como os Fóruns da EJA, estudos universitários voltados para esta modalidade, movimentos de alfabetização, etc. Além disso, a autora apontou a ausência de um número mais expressivo de educadores, movimentos sociais, povos indígenas, grupos afrodescendentes, organizações não governamentais aplicada a questões do meio ambiente e da própria juventude no processo de elaboração do documento.

Ao promover reflexões exaustivas sobre essa problemática, Pereira (2019) inferiu que ainda não existem mecanismos sociais de participação ampla da sociedade civil que possam fazer enfrentamento a esta questão tão grave na sociedade soteropolitana.

Mediante a análise de estudos antecedentes, produzidos por pesquisadoras do estado da Bahia, cujos objetos estão contextualizados com a realidade regional, avançamos para o recorte do nosso objeto de investigação, apresentando as **questões que perpassam o objeto** desta pesquisa:

1. Qual a base histórica que alicerça o marco legal que vem instituindo a implantação e a implementação da EJA no Brasil a partir da LDB 9.394/96 e qual legislação atende a Rede Municipal de Ensino de Salvador?
2. O que fundamenta a história da criação da modalidade de ensino da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador e como foi construída a proposta do Projeto Político Pedagógico na referida rede?

3. Qual a base teórica que fundamenta a abordagem educacional do Projeto Político Pedagógico da modalidade de ensino da EJA na Rede Municipal de Salvador?
4. Quais os indicadores de avanços que apontam as dissertações e teses produzidas no estado da Bahia e que possibilidades apontam para contribuir para a atualização e fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da EJA na Rede Municipal de Salvador?

No próximo tópico apresentaremos o processo de investigação, a pergunta central, os objetivos e a hipótese da pesquisa.

1.2 A PERGUNTA CENTRAL DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS E HIPÓTESE

Dedicar-me à Educação de Jovens e Adultos na Rede de Ensino do município de Salvador enquanto docente no atual cenário, exige estabelecer um compromisso social no sentido de dar continuidade a um legado político e pedagógico, cuja atuação é manter o compromisso com o ensino da EJA.

Pesquisar as bases que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Salvador e poder contribuir para sua atualização e fortalecimento para que as políticas da Rede Municipal de Educação possam alcançar um ensino democrático e acessível, é defender a qualidade para aqueles (as) que historicamente foram subjugados e excluídos do sistema educacional.

Mediante as questões norteadoras do objeto, apontamos como **questão central**: como se caracteriza o marco legal e histórico que alicerça o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino da Rede Municipal de Salvador, a partir da LDB 9.394/96 e quais indicadores marcam os desafios e as contribuições apontadas pelas teses e dissertações produzidas no estado da Bahia para atender a atualização e o fortalecimento deste projeto?

Para responder a questão, avançamos em propor o **objetivo geral** desta proposta que busca levantar as características do marco legal e histórico que alicerça o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino da Rede Municipal de Salvador, a partir da LDB 9.394/96, e

identificar as contribuições das produções *stricto sensu* produzidas em PPG em IES da Bahia que apontam para a atualização e o fortalecimento do projeto.

Os **objetivos específicos** da pesquisa procuram:

1. Levantar a base histórica que alicerça o marco legal que institui a implantação e implementação da EJA no Brasil a partir da LDB 9.394/96, para assim destacar aspectos desta legislação que atende a Rede Municipal de Ensino de Salvador (BRASIL, 1996).
2. Identificar e sistematizar os fundamentos da história da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador enquanto proposta do Projeto Político Pedagógico da rede.
3. Levantar de maneira sistematizada a base teórica que fundamenta a abordagem educacional do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino da Rede Municipal de Salvador.
4. Identificar os indicadores de avanços apontadas pelas dissertações e teses produzidas no estado da Bahia e no PPG, para ponderar contribuições e possibilidade na atualização e no fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador.

As indagações levantadas ofereceram subsídios para a construção dos objetivos específicos da pesquisa, contribuindo para o recorte do objeto proposto. Assim, se relacionam às questões expostas por Vasconcelos (2002, p. 107), no momento em que questiona as políticas educacionais para a EJA. O autor ressalta a necessidade da rede de ensino compreender os(as) alunos(as) que buscam a EJA, para identificar quem é esse público e por quais objetivos procuram a escola. É importante pontuar essas questões considerando a necessidade de identificar o que os (as) educandos (as) pensam sobre a escola, a sua origem social, seu pertencimento territorial e sua situação econômica. Quais valores cultivam? Quais as expectativas pessoais e profissionais? Como podemos localizar as condições objetivas de existência no campo do trabalho? Possuem acesso aos meios de comunicação? Qual a participação em grupos culturais de sua cidade?

Mediante a questão central e as inquietações provenientes da minha condição como professora da EJA, levantamos a seguinte **hipótese de pesquisa**: em linhas mais gerais, o marco legal e histórico que alicerça o Projeto Político Pedagógico da modalidade de ensino da EJA da Rede Municipal de Salvador, aponta desafios que

recaem sobre a necessidade de uma ampla formação de professores (as) e que estes possam ter domínio de processos de alfabetização para adultos, letramento e uma oferta de ensino permanente. As contribuições que foram sistematizadas pela produção do conhecimento *stricto sensu* produzida no estado da Bahia, ressaltam que para existir a atualização e o fortalecimento do PPP nas escolas é preciso considerar um currículo emancipatório constituído por temas geradores, associado a uma política de fortalecimento de formação de professores (as) que seja permanente na rede de ensino do município de Salvador.

Assim, espera-se que através destes elementos centrais que conduzem o processo de pesquisa seja possível refletir, com certa propriedade, sobre o documento do PPP da Rede Municipal de Salvador, a partir de suas implicações reais, enquanto uma política que precisa ser atualizada e fortalecida no âmbito de suas proposições pedagógicas.

Portanto, a proposta de investigação deste estudo pretende colaborar significativamente com a promoção e efetivação dos direitos essenciais às pessoas que se encontram fora da faixa etária da escolarização no município de Salvador.

1.3 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E O PROCESSO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa baseia-se, como proposta teórico-metodológica adotada, em uma abordagem de investigação documental que se desenvolve em dois momentos:

O Primeiro momento é constituído pela referência empírica de investigação. Inicialmente, utilizamos a proposta do documento do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal do Salvador, produzido no ano de 2012, composto por 63 páginas no total (Anexo A).

A análise do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino (PPP), levou em consideração três aspectos sobre o que fundamenta e como ocorreu a sua implantação, considerando: a) a forma como foi construída; b) levantamento de aspectos históricos; c) levantamento do marco legal. É importante ressaltar que o processo de análise transcorreu como um desafio, a partir de leituras e sistematizações. Os dados e as informações extraídos deste documento compõem a

seção 2.2 do segundo capítulo; o terceiro capítulo é subdividido em três seções (3.1, 3.2 e 3.3).

No **Segundo momento** realizamos a análise de conteúdo orientada pelas referências de Franco (2015), tomando como base oito produções *stricto sensu* elaboradas em Programas de Pós-Graduação de IES do estado da Bahia, considerando o período de 2016 a 2020. Destas, seis são dissertações produzidas em universidades públicas e duas teses - sendo uma elaborada em uma universidade comunitária católica e a outra na UFBA. Estas pesquisas geraram a parte principal do campo empírico da nossa investigação científica. No quadro 02, expomos uma caracterização deste acervo que sofreu um processo de análise na investigação.

Quadro 02: Levantamento de oito dissertações e teses do PPG de IES produzidas no estado da Bahia e que foram identificadas para a análise investigativa

IES	Tipo/PPG	Título/Pesquisador(a)	Ano de defesa	Localização online	Ata de recuperação
UNEB	Mestrado (MPEJA)	Análise do projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos do município de Salvador/Bahia: um discurso dialógico? Pesquisadora: PEREIRA, Deise Mara L. de Souza.	2019	http://www.cdi.uneb.br/site/	19.09.2022
UNEB	Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)	Projeto político pedagógico de EJA da rede municipal de ensino de Salvador: educação e estranhamento. Pesquisadora: MASSARENTI, Ana Paula Macêdo	2016	http://www.saberaberto.uneb.br/jspui/handle/20.500.11896/654	19.09.2022
UNEB Campus I	Mestrado (MPEJA)	Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições Pesquisadora: Laurindo, Livia dos Santos Ribeiro	2017	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes	19.09.2022
UNEB	Dissertação MPEJA	A Política Curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “Proposta Tempos de Aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes. Pesquisadora: SANTOS, Andréia de Santana	2016	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes	19.09.2022
UFBA	Dissertação PPG em Educação	A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos.	2017	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24	19.09.2022

		Pesquisadora: SANTANA, Adriana Conceição de Jesus		160	
UFBA	Tese PPG em Educação	Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA: Um olhar sobre percepções e práticas na EJA Pesquisadora: SILVA, Érica Bastos da	2016	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19879	19.09.2022
UNEB	Dissertação MPEJA	“Não feche a EJA da minha Escola” – Políticas de Permanência e Ações de Resistência ao fechamento de turmas/escolas da Rede Municipal de Salvador e suas implicações: O que dizem e o que fazem os educandos e educadores? Pesquisadora: AZEVEDO, Andreia Rodrigues Souza de	2018	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes	19.09.2022
UCSAL	Tese Políticas Sociais e Cidadania	Interloquções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos - EJA - nível fundamental em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil Pesquisadora: NEVES, Adna Santos das.	2020	http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/4663	19.09.2022

Fonte: Elaboração da pesquisadora para atender o campo empírico da investigação.

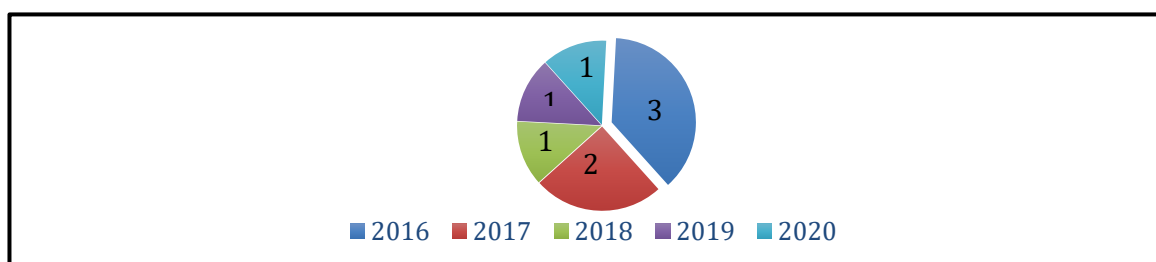
Para identificar as produções *stricto sensu*, produzidas em Programas de Pós-graduação de IES do estado da Bahia, realizamos uma busca em bases de dados de teses e dissertações, indexados pelo banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Efetuamos, também, um levantamento em repositórios do PPG de IES situadas no estado da Bahia.

Para localizar as produções *stricto sensu*, aplicamos os seguintes descritores em todos os repositórios: 1) Projeto Político Pedagógico da EJA na Rede Municipal de Salvador; b) EJA e Currículo na Rede Municipal de Salvador; c) Letramento na EJA na Rede Municipal de Salvador.

Para identificar as produções que atendessem a investigação proposta, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos. O processo de análise requereu a elaboração do quadro 3 exposto no capítulo quatro, em que destacamos as categorias: a) atualizações; b) fortalecimento com enfoque no Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A caracterização mais geral do acervo levantado para a análise está exposta nos gráficos abaixo:

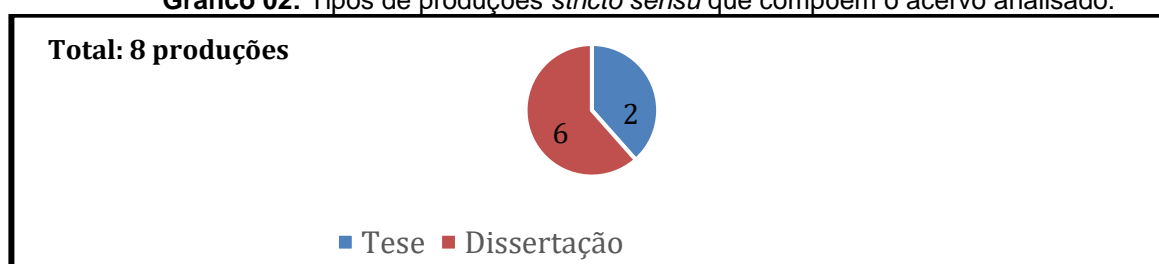
Gráfico 01: Anos de defesas das oito produções *stricto sensu* analisadas



Fonte: Dados e informações produzidas pela pesquisadora desta dissertação. Legenda: D – Dissertação/ T – Tese

As defesas produzidas pelas pesquisas que tratam da EJA no município do Estado da Bahia estão localizadas no ano de 2016.

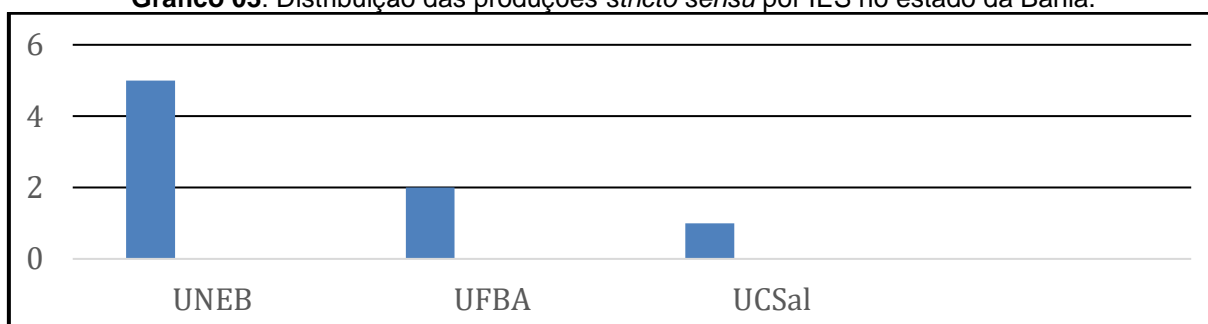
Gráfico 02: Tipos de produções *stricto sensu* que compõem o acervo analisado.



Fonte: Dados e informações produzidas pela pesquisadora desta dissertação.

Das oito produções analisadas, seis são dissertações e duas são teses. Este dado denota que há mais produções dissertativas sobre as questões relativas à EJA.

Gráfico 03: Distribuição das produções *stricto sensu* por IES no estado da Bahia.

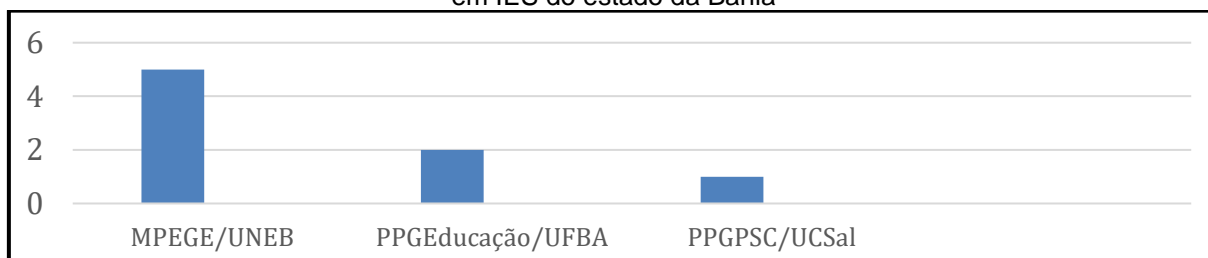


Fonte: Produzida pela própria pesquisadora.

A UNEB é a IES que mais tem proporcionado a produção do conhecimento em Programas de Pós-Graduação, cujas pesquisas tratam da modalidade da EJA. Esse indicador existe em função das IES abarcarem uma proposta de formação de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Este PPG foi criado pela

Portaria 28 de dezembro de 2009, o que significa que há 13 anos, muitas pesquisas vêm sendo produzidas com enfoques mais diversos sobre as questões relacionadas à EJA.

Gráfico 04: Distribuição de Teses e dissertações por Programas de Pós-Graduação de *stricto sensu* em IES do estado da Bahia



Fonte: Produzido pela própria pesquisadora.

É importante destacar que o total das produções foram desenvolvidas por professoras mulheres; seis destas estão vinculadas a rede municipal de ensino de Salvador; uma mantém vínculo com duas redes (estadual e municipal) e uma possui vínculo exclusivo com a rede estadual.

Por ser uma pesquisa que analisa os documentos provenientes de fonte primária, trazemos para a academia dados inovadores, porque promovemos uma sistematização que problematiza a relação do Projeto Político Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de verificar e levantar as possibilidades de reconhecer as contribuições para a disseminação desta proposta no âmbito das políticas sociais e de cidadania.

Esta investigação, portanto, além de destacar contribuições atualizadas advindas de investigações produzidas em dissertações e teses que foram produzidas a partir da realidade do estado da Bahia, visa expandir perspectivas sobre as investigações de domínio público para atender a uma efetivação quanto às políticas públicas voltadas à EJA. Visa-se, ainda, poder contribuir para a adequação do currículo que se insere nas propostas do PPP das escolas que ofertam o ensino da EJA no município de Salvador.

Para a organização do processo de análise de conteúdo da produção das teses e dissertações, realizamos, inicialmente, uma exploração mais geral, e posteriormente, uma exploração individual do material destas produções, que consistiu na leitura de cada produção *stricto sensu* e na decomposição dos textos em unidades de significações, com a finalidade de obter as codificações. Esta, por sua vez, se efetivou por meio do recorte de duas unidades de registros: 1) Atualização do

PPP da Rede Municipal de Salvador (Apêndice A); 2) Fortalecimento do PPP da Rede Municipal de Salvador.

Para desenvolver o processo de análise das oito produções apresentadas, por identificação na linguagem da escrita dos (as) pesquisadores (as), índices contidos em palavras/categorias que trouxessem referências para atender as duas unidades de registros eleitas, foi realizado um recorte deste material pelo critério da presença/ausência e a frequência apresentada na categorização identificada nas oito produções *stricto sensu*. Esta sistematização gerou dois quadros, a partir da formulação de categorias de análise, que englobou o referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura do material.

O método de análise dos estudos de Franco (2005, p. 15)², apresenta uma concepção crítica e dinâmica da linguagem registrada nos documentos (legislação, dissertações e teses).

Para a autora, o “significado de um objeto pode ser absolvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação”. Já o “sentido”, implica “a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta, a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas e, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizados”. (FRANCO, 2005, p. 15).

As regras principais adotadas para a escolha da amostra de pesquisa, seguiu as orientações de Franco (2018, p. 54-60), cuja base expomos em síntese para fundamentar o processo da investigação:

Regra da Exaustividade – definição do campo do corpus que compõe as duas amostra da investigação (PPP da Rede Municipal de Salvador e as oitos produções *stricto sensu*);

Regra da representatividade – distribuição das características da amostra empírica a ser investigada. O procedimento adotado é identificado na forma de composição de quadros;

² Para Franco (2005) a linguagem é uma construção de representação social de mecanismos interacionais produzidos por seres sociais e que se estabelece por pensamento e ação que podem ser captados.

Regra da Homogeneidade – a amostra deve ter documentos homogêneos (critérios precisos das amostras sem apresentar demasiada singularidades que extrapolam os critérios de análise e os objetivos definidos);

Regra da formulação de hipótese – trata-se da elaboração de um pressuposto lançado na proposta de pesquisa subsidiado pelos estudos antecedentes, compõe, também, elementos do quadro teórico da fundamentação e contribui para os resultados apontados na pesquisa.

Regra da referência aos índices – diz respeito à frequência observada acerca das categorias definidas e tratadas, que se encontram de maneira explícita nos momentos da investigação.

Neste processo não foram tomados indicadores quantitativos, mas uma análise sistemática qualitativa que recai sobre a frequência que se apresenta na amostra.

Terceiro momento: tratamento dos resultados e a interpretação com a proposição de inferências em sínteses, o que gerou a proposta escrita do quarto capítulo do texto dissertativo.

Os momentos descritos compõem todo o processo teórico-metodológico, com exigências procedimentais que estão descritas de maneira mais ampla no terceiro capítulo desta pesquisa.

2 BASE HISTÓRICA E MARCO LEGAL DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96 E DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SALVADOR

Neste capítulo discorreremos sobre os fundamentos históricos que alicerçam o marco legal da modalidade de ensino da EJA no Brasil e a proposta de rede municipal de Salvador- BA. Para dar conta deste desafio, expomos duas seções: na primeira apresentamos os fundamentos históricos do marco legal do ensino da EJA no Brasil a partir da LDB 9.394/96; e na segunda, tratamos da legislação desta modalidade de ensino no município de Salvador.

2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO MARCO LEGAL DO ENSINO DA EJA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9.394/96

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é uma prática recente, visto que desde o período de colonização, os Jesuítas objetivavam alfabetizar

as crianças e os povos indígenas por meio da aplicação de práticas educacionais e culturais que disseminavam a fé católica. Porém, as propostas educacionais direcionadas aos jovens e adultos foram interrompidas com a chegada da monarquia portuguesa ao Brasil em 1807, que culminou na expulsão dos jesuítas. Dessa forma, a educação para jovens e adultos foi abandonada.

A retomada do atendimento a este segmento da sociedade, segundo Cordão (2013, p.14), ocorreu em 1934, quando o governo brasileiro da época criou o Plano Nacional de Educação que difundiu a obrigatoriedade do estado e o direito constitucional na oferta do ensino primário gratuito, com frequência obrigatória e presença regular direcionada às pessoas adultas.

Apesar dos estímulos, a população ainda apresentava grandes índices de analfabetismo. Em 1945, os adultos analfabetos sofreram críticas que estimularam o desenvolvimento de ações que deram destaque a necessidade de medidas a favor da educação de jovens e adultos. A partir deste tensionamento popular foi lançada a campanha de Educação para Adultos em 1947, em que foram discutidas pautas sobre o analfabetismo no Brasil (ESPÓSITO, 2013, p.59).

A consolidação do ensino para jovens e adultos vem sendo elucidado no Brasil ao longo dos anos, mediante a realização de projetos e ações em prol da oferta de ensino voltada para este público. Historicamente a reforma ocorrida em 1925, desenvolvida por João Luiz Alves, pautou o ensino noturno para as pessoas que trabalhavam e não poderiam frequentar a escola em horário comum. A proposta estava relacionada aos movimentos de controle do analfabetismo, com o objetivo único de angariar votos, pois o voto nesse período era permitido somente aos indivíduos alfabetizados.

A Constituição Brasileira identificou em 1934, que os jovens e adultos analfabetos representavam 70% da população. Assim, nesse período, foi estipulada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, com o intuito de reduzir o índice de analfabetismo. Após seis anos foi identificada a redução de 14% da incidência. Dessa forma, a EJA se tornou um tema que apresentava grande relação com a política educacional, e passou a ser financiada pelo FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) que passou a ser direcionado para o sistema de educação dos adultos. (CAVALCANTE; BARROS, 2019, p.4).

Na década de 60 foram depositadas novas expectativas relacionadas à educação no Brasil, baseadas nas contribuições de Paulo Freire, um educador

recifense que adotou práticas para a extensão cultural da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) a partir de um acúmulo de conhecimentos e práticas de educação popular. Nesse período, Paulo Freire projetou um modelo específico de educação para o sistema de ensino de adultos que estava associado à discussão de problemáticas relacionadas à realidade desses indivíduos. (LIMA, 2020, p.51).

O modelo Freireano está relacionado às propostas que fomentam a valorização da cultura popular, utilizadas como ferramenta para promover a mobilização dos indivíduos não alfabetizados no processo de tomada de consciência de suas realidades.

Durante o período de desenvolvimento do modelo Freireano, destacaram-se os movimentos de Educação Base, que surgiu em 1961, financiado pelo governo federal em consonância com a Conferência dos Bispos do Brasil, além dos Centros Populares de Cultura (CPC) que estavam associados a União Nacional do Estudantes (UNE), assim como o Encontro Nacional da Alfabetização e Cultura Popular, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) que desenvolvia ações para associar campanhas já lançadas, o Movimento de Cultura Popular e a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). (MONTEIRO et al., 2014, p.44)

Em 1963, o modelo educacional Freireano, passou a ser adotado a nível nacional para guiar a alfabetização de jovens e adultos, sendo intitulado posteriormente como alfabetização 40 horas. Em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi iniciado por Paulo Freire e direcionado aos jovens e adultos.

A trajetória da Educação Popular (EP) está articulada aos movimentos sociais populares localizados nas décadas de 50 e 60. (STRECK, 2013, p. 356). No Brasil, seu percurso histórico está vinculado aos movimentos de educação e cultura, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Posteriormente, a EP está associada às lutas pela terra, moradia, trabalho, saúde e educação.

Na década de 60, o trabalho desenvolvido por Paulo Freire esteve inserido nos grandes movimentos populares que fora interrompido com a ditadura de 1964, período esse em que a educação popular se posicionou no embate contra o regime, desenvolvendo características que a marcou como uma proposta pedagógica diferente dos outros modelos de educação (STRECK, 2013). Nesse contexto, a EP viveu momentos de prisões, censuras, e outras violências. Na compreensão do autor, a EP se coloca na posição de resistir às realidades opressoras excludentes,

carregando a marca da e da criatividade.

A educação defendida por Freire (1996) proporciona a retomada de consciência dos indivíduos sobre a sua realidade. Segundo o autor, (1981, p. 53):

ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se.

São essas palavras que marcam a pedagogia Freiriana. É importante registrar que os sujeitos da EP são constituídos por sujeitos indígenas, professores (as), mulheres, camponeses (as), lideranças e pessoas de setores populares que envolve, também, a Educação de Jovens e Adultos (CARRILHO, 2013). Para tanto, apresenta relação com os movimentos sociais populares, se tornando cada vez mais uma pedagogia quilombola, indígena, feminista, negra e dos Sem-terra (STRECK, 2013).

A educação popular articulou a ampliação do acesso dos setores menos favorecidos à educação escolarizada. (BRANDÃO, 2006 apud CARRILLO, 2013, p. 17). Na compreensão de Carrillo (2013), ela é vista como uma corrente pedagógica que se diferencia por sua perspectiva emancipadora. Além disso, não se configura como uma extensão da escola, mas como uma educação que busca transformar a a própria ordem social. (CARRILLO, 2013, p. 16).

A educação popular é constituída por um modelo contra hegemônico na medida em que emerge como crítica aos modelos pedagógicos que apresentam raízes na Europa e que, ao longo da história, serviram como instrumentos de exclusão para boa parte da população da América Latina. (STRECK, 2013, p. 360).

Segundo Streck (2013), a educação popular pode ser caracterizada como uma Pedagogia dos Movimentos Sociais Populares porque está integrada às lutas das classes populares. Assim, a EP se torna uma pedagogia feminista, indígena, quilombola, negra, uma pedagogia da terra, mas também se apresenta como uma pedagogia do movimento. O autor ainda afirma que ela é marcada pela diversidade de tempos que constituem suas práticas educativas.

Segundo Leite (2014, p.51), durante a ditadura militar, mais precisamente em 1970, o Mobral (Movimento de Alfabetização Brasileiro) foi implementado pelo Governo Federal e esteve direcionado aos jovens e adultos daquele período, com o intuito de substituir as normativas estipuladas pela Lei 5.379/67. O Mobral ocorria fora

do ambiente escolar, porém a oferta de ensino não era realizada por docentes, mas por instrutores, com apoio das prefeituras mediante a oferta de materiais didáticos pelo Ministério da Educação e Cultura. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 115):

a centralização da direção do processo educativo ocorria através da Gerência Pedagógica do MOBREAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação [...] do treinamento [...] para todas as fases [...] o planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional.

O objetivo do MOBREAL consistiu em alfabetizar os iletrados de 15 a 35 anos. Após a sua reformulação, passou a atender adolescentes de 14 anos. Apesar do objetivo apresentado por Leite (2014), o planejamento de execução expresso por Haddad e Di Pierro (2000) demonstra a necessidade de um expressivo investimento, que contava com o auxílio da União, sendo um desses fatores importantes para a reformulação do programa que será apresentado subsequentemente.

Os percentuais relacionados ao analfabetismo já se apresentavam reduzidos mediante aos valores que giravam em torno de 34% em 1970. Em 1980, tivemos uma redução de 25,4%, porém a análise regional identificou que o índice de analfabetos representava 45% na região Nordeste, mais precisamente nas regiões rurais. (FERRARO, 1985, p. 38).

Em 1985, ocorreu a substituição do Mobral pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), porém no ano subsequente foram desenvolvidas comissões específicas para criar diretrizes pedagógicas com o intuito de promover a articulação do sistema de ensino supletivo com a política nacional de educação de jovens e adultos. Assim o ensino do 1º grau, além de auxiliar na formação e melhoria dos docentes, incluiu a construção do material educacional e o acompanhamento das avaliações. A proposta da ação marcava a descentralização e era acompanhada pela permissão de estímulos e apoio ao município.

As ações realizadas para estimular a alfabetização de jovens e adultos estavam fundamentadas nas premissas instituídas pela Constituição Federal de 1988, mediante a normativa do artigo 208 que instaura o prazo de dez anos para a eliminação do analfabetismo. Dessa forma, o governo possui papéis bem definidos no tocante a obrigatoriedade da oferta do Ensino Fundamental. (HADDAD, 1997, p.4).

Apesar dos resultados obtidos em prol da garantia dos direitos para os jovens e adultos, a Fundação Educar finalizou as suas atividades em 1990. Na mesma época, a ONU estabeleceu o período Internacional da Alfabetização e a Conferência Mundial surgiu para direcionar a educação de todos os indivíduos. Posteriormente, a LDB de 1996, torna o jovem e o adulto analfabeto como objeto da própria lei. Nela são identificadas duas secções com dois artigos voltados a este público, que definem e estipulam os direitos desses indivíduos. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

Simultaneamente ao período supracitado foram desenvolvidos programas como SNEA (Serviço Nacional da Educação de Adultos) e o CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos). É possível identificar, historicamente, o aumento do interesse gradativo por parte do governo, para com o Ensino de Jovens e Adultos, tendo em vista que em 1950 foram desenvolvidas Campanhas para a Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Em 1967, durante o período da ditadura militar, foi gerado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha o intuito de promover a educação continuada, para jovens e adultos. Em 1971 foi criado o Ensino Supletivo, devidamente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692/71.

No início da década de 80, surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar, responsável por ofertar apoio técnico e financeiro para os programas de educação para jovens e adultos existentes no Brasil. (JACOMELI, 2010, p.80). Mas foi somente em 1996, que surgiu a nova LDB de número 9.394/96. Dentre as inúmeras contribuições, a lei direciona os direitos da população jovem e adulta no ensino básico, além de reafirmar a obrigação do Estado na garantia da oferta e gratuidade, estipulando a responsabilidade dos entes federativos, mediante a análise de demanda associada à garantia do acesso à permanência.

Em 2003 foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, através de um projeto do Governo Federal, em que foram aplicadas ações em prol da formação profissional através do PROJOVEM - Programa de Integração a Educação Profissional ao Ensino Médio Para Jovens e Adultos, além do projeto Escola de Fábrica. Em 2007, foram desenvolvidos projetos pelo próprio Ministério da Educação, dentre eles está a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)³, considerado um marco de extrema importância para

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), trata da união de fundos

todas as modalidades de ensino que foram incluídas nos recursos financeiros destinados à educação. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 20) enfatiza que:

A EJA nas novas estruturas de funcionamento da Educação Básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB); criam-se com estas medidas, estruturas gerenciais específicas para EJA nas secretarias estaduais e municipais.

Apesar do longo histórico, os índices de analfabetismo ainda são alarmantes, assim como é observada a resistência da sociedade frente ao analfabetismo de jovens e adultos que se estendem a estes próprios indivíduos, mediante a sua auto aceitação, somada a existência de políticas públicas ineficientes. Essas políticas se encontram incapacitadas de fazer gozo ao direito do cidadão, como o próprio direito à educação, defendido pelo Art. 6º da Constituição Federal.

As ações relacionadas à educação geralmente consistem em projetos individuais que são explanados e crescem devido a proporção de sua propagação. Logo, pela exigência social, o estado adota as ações como sua própria iniciativa, porém é relevante afirmar que o adulto analfabeto vive em um meio segregativo, onde torna-se, de fato, um desafio enfrentar uma sociedade tecnológica e atualizada, que exige o letramento de todos, como pode ser observado por meio das afirmações de Arroyo (2011, p. 55):

[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”. Ao que nos questionamos: Será que as políticas educacionais reconhecem o contexto em que esses alunos estão inseridos? Reconhecem que esses estudantes não estão num vazio social? Consideram que, para atender as peculiaridades presentes na modalidade EJA, o professor precisa de uma formação diferenciada, isto é, específica?”

O trabalho pedagógico deve ser respaldado pelo diálogo como um dispositivo de diferenciação pedagógica capaz de nortear o trabalho dos (as) educadores (as) como meio de reflexão a respeito do que aprendem e do que ensinam sobre diferenças humanas e como estas podem ser utilizadas para superar as relações culturais injustas. A educação dialógica pode ser vista como um dispositivo de

diferenciação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Diante de tantos desafios torna-se basilar estabelecer práticas reflexivas e dialógicas, um currículo que integre às especificidades dos sujeitos as experiências sociais, culturais, subjetivas e socioeconômicas, o processo de estudo sistemático do projeto político pedagógico da escola, a formação continuada, a pesquisa, a inclusão e a equidade do direito à educação emancipatória.

Sendo assim, é de suma importância para os (as) educadores (as) da modalidade, deter conhecimento sobre a fundamentação teórica e as legislações que alicerçam o PPP da Rede Municipal de Ensino e compreender com maior abrangência as relações que perpassam a emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de compreender a educação como uma forma de intervenção social.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DA LEGISLAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

O Projeto Político Pedagógico para o Ensino de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador foi publicado em 2012 pela Secretária de Educação Municipal, baseado na Pedagogia Freireana⁴. Isto significa dizer que sua fundamentação foi desenvolvida com subsídios teóricos do educador brasileiro Paulo Freire, que preconiza em sua proposta de ensino, o diálogo como ponto de partida, além da autonomia enquanto princípio em potencial para objetivar a oferta de um ensino de qualidade para os jovens e adultos.

Para sistematizar os elementos teóricos para esta seção, tomamos como referência, inicialmente, as abordagens realizadas pela pesquisa de Mestrado de Massarenti (2016), produzida no PPG em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação (GESTEC), que nos fornece elementos de inconsistência do PPP da Rede Municipal de Ensino de Salvador, em relação a metodologia que substanciou a elaboração da proposta. Esta deveria ser uma diretriz mais geral que substanciasse as propostas a serem elaboradas na forma de um projeto político pedagógico pelas escolas que ofertam a EJA.

Portanto, segundo Massarenti (2016), o PPP deve ser construído em cada

⁴ Esta Pedagogia foi instituída na década de 60 e tem como fundamento, segundo Miranda e Pereira (2018, p. 301) a perspectiva de alfabetização na qual a aprendizagem da língua escrita é pautada em uma dimensão analítica. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser considerada sob a ótica da codificação/decodificação de grafemas e as palavras geradoras são consideradas elemento central dessa proposta.

unidade escolar, pois é preciso considerar, além da legislação, diretrizes e normas nacionais e municipais, as características locais e o público de cada escola, que precisa estar comprometido com a sua elaboração.

O material que constitui o PPP do município de Salvador apresenta uma listagem de condutas que possui o objetivo de auxiliar as práticas realizadas durante as atividades propostas pela antiga SEJA⁵, enquanto um segmento responsável pela Educação de Jovens e Adultos do município de Salvador.

Segundo a pesquisadora Veiga (2001, p. 8), o PPP é um instrumento norteador do processo educativo “que retrata crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”, que deve ser implementado por toda a escola. A mesma autora afirma que “para a elaboração do PPP é necessário eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia; é preciso que se abra alternativas de relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2013, p.1).

Nesse contexto, é necessário confrontar a prática relacionada à elaboração e aplicação do PPP do EJA na Rede Municipal, tendo em vista que as instituições de ensino devem obrigatoriamente produzir o seu próprio PPP. Além disso, é necessário considerar a participação dos trabalhadores da educação e de todo o conjunto de trabalhadores que envolve a instituição, tendo em vista a construção de um projeto baseado em valores e princípios que exerçam impacto sobre toda a sociedade do entorno da escola.

A proposta do PPP deve ser constituída a partir de uma orientação que considere a proposta da EJA, pois as necessidades dos (as) alunos (as) jovens e adultos carregam suas especificidades. Diante de tal desafio, a proposta deve ter clareza de que não se trata de ensino para alunos (as) de escolaridade regular. Para Gadotti (2011, p. 47):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Por isso, [...] apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua

⁵ SEJA é a sigla de Segmento de Educação Fundamental de Educação de Jovens e Adultos, que alimentou a política de Educação de Jovens e Adultos a partir da Resolução CME nº. 011 de 21 de dezembro de 2007.

experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola.

Portanto, há uma especificidade a ser considerada quando se trata da educação de jovens e adultos no âmbito das escolas que ofertam este tipo de educação.

Na compreensão de Massarenti (2016), o PPP adotado pela EJA do município de Salvador, não segue as características de um PPP de fato, mas estrutura-se como uma diretriz que deve e pode ser utilizada pelas instituições para que essas sejam capazes de construir seus projetos.

O Projeto Político Pedagógico deve ser planejado em cada escola que oferta classes da EJA, tendo a compreensão de que o mesmo precisa respeitar as características e a participação de todos(as) envolvidos(as). Além de conceber a valorização da democracia de acesso a oferta, esta proposta necessita de avaliação constante e revisão para atualizar processos pedagógicos que avancem. Assim, deve ser visto como uma atribuição para os indivíduos envolvidos, de modo que esteja inserido nas rotinas de trabalho da escola.

Segundo Pereira (2019, p. 109), o município de Salvador por meio da sua Secretaria de Educação busca resgatar os jovens e adultos que necessitam dos serviços ofertados pela EJA. Os esforços da política deste município podem ser observados pela análise dos documentos publicados em 2008 e intitulados como: 1. Salvador, Cidade Educadora: Novas perspectivas para a educação municipal; 2. Programa combinados por uma escola melhor. Estes programas foram elaborados pela Rede Municipal de Salvador.

É fundamental reconhecer que as propostas curriculares tratadas pelo PPP para a oferta da EJA são derivadas da combinação de programas que objetivaram oferecer uma escola melhor para a população soteropolitana. Pereira (2019, p. 101), ressalta que o programa direcionado a este serviço foi elaborado pela própria rede municipal de Salvador, e apresenta um conjunto de ações que buscam promover a educação em diferentes eixos, sendo estes: a) Presença na escola; b) Ações pedagógicas; c) Ações de infraestrutura; d) Identidade e Comunidade; e) Ações de Suporte e Ações da escola.

É importante salientar que para Pereira (2019), um dos eixos, especificamente o de ações pedagógicas, visa construir e retificar as diretrizes curriculares do município direcionadas à EJA, com o intuito de trazer as propostas para a instituição

de ensino que está envolvida.

Sabe-se que a idade mínima para ingressar na EJA é de 15 anos a nível de ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, levando em consideração as premissas abordadas pela LDB, no artigo 22. O artigo prevê que a EJA constitui a Educação de Jovens e Adultos. Logo, ao se tratar de uma modalidade de ensino regular é necessário que o governo disponibilize sua oferta. Segundo Pereira (2019) as instituições privadas também podem ofertar a modalidade, que em alguns momentos foi intitulada como supletivo.

As secretarias de educação do estado e município podem ofertar a EJA na modalidade presencial e EAD. Na primeira, a prática escolar geralmente é ofertada no período noturno; já a modalidade EAD, ocorre através de ações a distância em que o estudo é realizado pelo material ofertado pela instituição de ensino.

A normatização do EJA no município de Salvador obedece às premissas abordadas pelo Currículo Nacional, mediante o que pode ser observado por meio da CME Nº 041/2013 que, segundo Pereira (2019), apresenta a normatização relacionada ao processo educacional de jovens e adultos, regularmente matriculados (as) na proposta da cidade de Salvador.

O documento é baseado nas demais normativas nacionais sobre a EJA⁶, considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

I - o direito fundamental de todos à educação ao longo da vida; II - a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade própria; III - a identidade própria dos cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, como modalidade de ensino, adequada às condições de vida e trabalho do educando, garantindo aos mesmos o acesso e a permanência na escola; IV - que o ensino fundamental para jovens e adultos possa associar-se aos cursos de qualificação para o mundo do trabalho e de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos.

Outra normativa que fundamenta a EJA quanto ao padrão curricular consiste na estrutura curricular do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA I), que trata sobre o tempo de aprendizagem (TAP I, II e III), em que é definida a duração de três anos e possui uma disposição anual, referente à organização do currículo escolar

⁶ Nos referimos à Lei federal de nº. 9.394/96, ao Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de junho de 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 7 de abril de 2010 e a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as quais expomos na citação que apresenta esta nota.

da Educação de Jovens e Adultos, mediante a inclusão através da lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Segundo Pereira (2019), a estrutura do 2º Segmento da EJA é denominada TAP IV ou V, tendo sua duração composta por um período de 2 anos, com estrutura anual, em que ocorrem avaliações em todas as etapas. Deste modo é firmado que a organização do currículo escolar da EJA deve apresentar:

I - A Lei de nº 10.639/2003 e a Lei de nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira* e a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, respectivamente.

II - As Diretrizes Municipais de Educação Ambiental implementadas pela Secretaria de Educação em 2006 e as discussões de Desenvolvimento Sustentável.

III- As discussões dos componentes Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável;

IV - A informática, contemplando o acesso às novas tecnologias da informação, associada às práticas sociais.

De forma complementar, a Rede Municipal de Ensino de Salvador é regulamentada através da resolução do Conselho Municipal de Educação, promulgada em 10 de dezembro de 2013 de número 41, complementada pelas normativas apresentadas na portaria 003 de 07 de janeiro de 2014. Assim a matriz curricular da portaria de número 251 promulgada de 07 de julho de 2015, regulamenta a organização do EJA em Salvador da seguinte forma:

EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem I-TAP I; Tempo de Aprendizagem II-TAP II; e Tempo de Aprendizagem III - TAP III, com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada. EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem IV - TAP IV e Tempo de Aprendizagem V - TAP V, com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

Estas são as duas formas de ofertas que vêm sendo implementadas nas propostas da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Além disso, existe uma Lei Orgânica no Município de Salvador, cujo artigo 200, enfatiza que o município é responsável em manter ações que promovam a erradicação do analfabetismo.

Portanto, há demonstração da necessidade deste município em criar meios para a oferta da EJA em consonância aos princípios da cidadania.

O Plano Municipal de Educação de Salvador, apresentado através da lei nº 9.105/2016, aprovado pela Câmara Municipal da cidade, estabelece como obrigação do estado a estratégia 8.8:

Ofertar atendimento educacional especializado complementar e suplementar para o público-alvo da Educação Especial, matriculado na modalidade EJA, em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola da rede pública e/ou em instituições conveniadas e centros de atendimento educacional especializado. (SALVADOR, 2006, p. 14)

De forma complementar a meta 8 expõe a estratégia 8.9, subsequente ao apresentado, que estabelece como obrigação:

Implementar programas para uso e produção de tecnologias digitais e multimídias na EJA, equipando as escolas com computadores em condições efetivas de uso e capacitando professores que atuam nesta modalidade para uso didático-pedagógico das TICs (2006, p. 14).

A meta 9 trata de “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. A estratégia 9.1, assegura, em articulação com os entes federados, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos - EJA àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria. A estratégia 9.15 propõe “criar centros de referência multidisciplinares para atendimento integral aos sujeitos da EJA, garantindo o atendimento das demandas educativas, culturais e sociais”. Na meta 12, a estratégia 12.14 define a obrigação de “instituir, em articulação com o Governo Estadual, uma política de continuidade de estudos no nível superior para a população egressa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas IES públicas e privadas, na modalidade presencial e à distância”.

O Projeto Político Pedagógico de Salvador, abarca o conjunto de orientações teórico-metodológicas, visando contribuir como subsídio para o redimensionamento das práticas desenvolvidas nas salas de aula. (SALVADOR, 2012, p. 20). Dessa forma, foi elaborado por meio da educação continuada ocorrida entre 2010/2011, através das formações presenciais e a distância e das palestras realizadas pelo Instituto Paulo Freire⁷ que contou com a participação de representantes das unidades

⁷ O Instituto Paulo Freire desenvolve projetos de assessoria, consultoria, pesquisas e formações

escolares.

O documento está respaldado por iniciativas que envolveram entidades civis como a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) de 2009, nos marcos legais nacionais e internacionais, prevalecendo como elemento central à democratização da aquisição da leitura e da escrita, com a prerrogativa de buscar contributos para os sujeitos que necessitam ser inseridos na sociedade tecnológica e, conseqüentemente, incluídos socialmente e digitalmente através do letramento digital.

O documento cita que a primeira CONFITEA foi realizada em 1949; a VI em Belém, no ano de 2009. Esta Conferência é um evento mundial promovido pela Unesco para discutir os rumos da Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo analisar os desafios, metas, prioridades, conceber recomendações e princípios pertinentes a esta modalidade de formação.

O PPP da Rede de Ensino do Município de Salvador reafirma o compromisso da gestão pública municipal com as demandas educacionais da EJA, embasado nos objetivos postos pelo Relatório do Encontro Regional do Nordeste, à VI CONFITEA, cujo tema *Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, se constituiu como orientador do PPP.

O PPP indica a necessidade de consolidar a compreensão do conceito de educação e aprendizagem para jovens e adultos como direito humano que se efetiva ao longo da vida. O documento contribui na construção de políticas estratégicas de implantação e fortalecimento da modalidade de EJA, visando fortalecer a política pública de EJA, por meio do diálogo com diferentes esferas da sociedade civil do estado da Bahia e, mais especificamente, com o município de Salvador. (SALVADOR, 2012, p. 20).

Sendo assim, os objetivos preponderantes da CONFITEA visam manifestar a relevância da aprendizagem dos (as) alunos (as) desta modalidade e conceber compromissos numa perspectiva de educação ao longo da vida, que favoreça a participação no desenvolvimento sustentável e equitativo, de modo que desenvolva a promoção da cultura da paz baseada no respeito mútuo, na justiça, na liberdade e na construção de uma relação intrínseca entre a educação formal e a não formal.

presencial ou a distância, inicial e continuada, voltadas às questões educacionais que possuem nexos e relações com as produções científicas de Paulo Freire.

Nos fundamentos que ressaltam a importância da Educação de Jovens e Adultos, o PPP apresenta brevemente a realidade nacional em relação às taxas de analfabetismo e algumas iniciativas para enfrentar o problema e reparar a dívida social com os não alfabetizados e a política da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT) para a EJA/Salvador.

O PPP da Rede Municipal de Ensino de Salvador, endossa o compromisso social e conjunto de toda a equipe pedagógica nos percursos de aprendizagem a serem desenvolvidos, tomando como ponto de partida a realidade cultural, social, econômica, linguística, histórica e ambiental dos (as) educandos(as).

Os fundamentos do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Salvador encontra inspiração em uma proposta de concepção de aprendizagem que precisa ocorrer ao longo da vida e nas recomendações que integram a Declaração de Evidência do Marco de Ação de Belém⁸ sobre a Educação de Adultos de 2010, do qual o Brasil é signatário da premissa que tem referência na UNESCO:

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. (UNESCO, 2010, p. 7).

O marco de ação de Belém que tem como premissa a melhoria de acesso e aprendizagem de jovens e adultos, destaca a alfabetização como um alicerce fundamental para garantir aprendizagens abrangentes. A aprendizagem no processo de educação torna-se indissociável com o intuito de abranger a inclusão social, a equidade e a redução da desigualdade.

A alfabetização é considerada um direito em todas as fases da aprendizagem e contribui para o processo de desenvolvimento das pessoas como um fator de empoderamento pessoal, econômico, social e político. A alfabetização na EJA é um alicerce que dá condições para as pessoas enfrentarem desafios e as complexidades de uma sociedade letrada, considerando as experiências de vida dos sujeitos, buscando dar sentido aos conteúdos formais, ou seja, a alfabetização caminha para

⁸ O Marco de Ação de Belém sintetiza um conjunto de diretrizes e pressupostos para fortalecer a Educação de Adultos, aprovada no contexto da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI), ocorrida no estado de Natal, na cidade de Belém, em dezembro de 2009.

a (re) leitura do mundo pelos(as) cidadãos(ãs).

Nesta proposta, o currículo precisa fazer sentido para que o (a) aluno (a) possa romper com práticas de atividades fragmentadas e priorizando conhecimentos coletivizados que permita ao sujeito/cidadão(ã) identificar a função social da leitura e da escrita como estratégias civilizatórias de transformação social e emancipação humana.

O marco de ação de Belém reafirma o papel do poder público através das políticas Inter setoriais, dando ênfase aos fundamentos teóricos metodológicos para a EJA da Rede Municipal de Ensino, de modo que se articule com as bases metodológicas do documento Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a Educação Municipal.

De modo geral, reitera que o conhecimento é construído através das trocas sociais e cotidianas. Para tanto, defende que o resultado significativo da aprendizagem resulta da mediação entre a escola e as práticas sociais que os cidadãos(ãs) desenvolvem para produzir a vida. Em suma, podemos considerar que as múltiplas aproximações histórico culturais que se inserem nos conteúdos de ensino e aprendizagem evidenciam que o enfrentamento do analfabetismo não é uma tarefa apenas restrita ao âmbito escolar.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da EJA-Salvador vincula brevemente o Parecer CNE/CEN nº6/2020, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e destaca os aspectos intrínsecos à duração dos cursos, idade mínima, certificação nos exames e a modalidade desenvolvida por meio da Educação a distância.

O PPP da Rede Municipal, ampara-se no art. 214 da Constituição Federal de 1988, uma lei imprescindível que serve como parâmetro para todos os documentos normativos nacionais, subsidiando as instituições educacionais acerca dos preceitos legislativos, voltados à educação, embasando perspectivas basilares para um contexto educacional voltado para princípios emancipatórios e de participação coletiva. O art. 214 da CF prescreve que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como meta a erradicação do analfabetismo e definindo o dever do Estado na garantia do direito à educação pela universalização do atendimento escolar. Portanto, a premissa deste PPP é fortalecer a modalidade de EJA, enquanto uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos.

Para avançar na possibilidade de esclarecer o que fundamenta a abordagem

educacional, tendo em vista a construção e implantação do Projeto Político Pedagógico da modalidade de ensino da EJA na rede municipal de Salvador em 2012, avançamos no próximo capítulo para expor suas bases.

3 BASE TEÓRICA QUE FUNDAMENTA A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR EM 2012

Neste capítulo buscamos expor elementos teóricos sistematizados do PPP da modalidade de ensino da EJA na Rede Municipal de Salvador em 2012, considerando a sistematização de investigação documental em três seções.

Na primeira seção, tratamos de expor como se desenvolveu o processo de construção da proposta do documento norteador; na segunda, destacamos a fundamentação que alicerça as bases estruturantes do Projeto Político Pedagógico; e na terceira, expomos o que caracteriza a diversidade de proposições que evidenciam a objetivação da proposta por se tratar de uma modalidade de ensino na rede municipal de Educação no município de Salvador do estado da Bahia.

3.1 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: O DESAFIO COLETIVO DE PROFESSORES E GESTORES DAS ESCOLAS

A discussão acerca das propostas e projetos de âmbito político pedagógico da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador ocorreu a partir de 2010, com a parceria do Instituto Paulo Freire, como já destacado no capítulo anterior. O processo se delineou através de cursos de formação continuada presencial e à distância, além de palestras direcionadas aos professores, coordenadores (as) pedagógicos e gestores que atuavam na SEJA.

Em 2011, a Rede Municipal de Ensino de Salvador deu continuidade ao processo formativo fomentando a construção de uma Proposta Pedagógica para EJA,

que resultou em um documento denominado Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - Rede Municipal de Ensino de Salvador.

As escolas receberam uma versão preliminar para análise e contribuições com o objetivo de difundir o documento e ampliar para um maior número de pessoas que fazem parte do Segmento da EJA.

O documento englobou os aportes teóricos e as referências dos estudos desenvolvidos pelo pedagogo Moacir Gadotti, tendo em vista o levantamento de procedimentos metodológicos que fomentem a relevância da aprendizagem em todas as etapas. Nessa perspectiva, através do diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e a intertransculturalidade foram adotadas enquanto propostas concebidas como base para o desenvolvimento de procedimento metodológico de ensino e aprendizagem, rompendo com a abordagem fragmentada e apontando para uma visão holística da realidade, em que os conteúdos de ensino se inserem.

Considera que a dialogicidade entre as diferentes áreas e a diversidade cultural no currículo, tornaram-se fundamentais para oportunizar conteúdos significativos para cada realidade de forma contextualizada. A proposta construída ressalta que:

É importante realçar a necessidade da interdisciplinaridade e da intertransculturalidade como procedimento metodológico, por meio do qual se estabelece o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, entendendo este como totalidade articulada, e a relação de interdependência entre as áreas. (SALVADOR, 2012, p. 23).

De acordo com o documento, os diferentes tipos de conhecimentos devem ser abordados nas suas respectivas especificidades ao mesmo tempo e de forma entrelaçada. Destaca, ainda, que os diferentes momentos da *Leitura de Mundo* e os processos de escolha de *temas geradores* podem viabilizar a abordagem interdisciplinar, considerando a diversidade existente nas salas de aulas da EJA-Salvador.

Sendo assim, a proposta considera a necessidade de oportunizar um processo que possa estabelecer gradativamente conteúdos significativos de forma contextualizada com a participação dos alunos envolvidos no processo de formação da EJA. Portanto, o caminho metodológico parte da observação da realidade, que

resulta na seleção dos temas geradores, levando em consideração as diversidades individuais e coletivas, dentre outros aspectos. É importante ressaltar que as histórias de vida dos sujeitos da EJA-Salvador são consideradas aspectos mais relevantes dos temas geradores.

A proposta engloba orientações de perspectiva Freiriana, cujos trabalhos emergem da curiosidade e da prática de vida do sujeito, contextualizando o que precisa ser aprendido com a realidade social e cultural. Os temas geradores não devem se contrapor a dialogicidade da educação libertadora. Sendo assim, a metodologia parte das necessidades, contextos e das problematizações sugeridas pelos(as) alunos(as) e não impostas pelos(as) professores(as).

O Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - Rede Municipal de Ensino de Salvador, ressalta que o conhecimento não é concebido como algo estático e descontextualizado da realidade do sujeito. A prática da contextualização e significação devem ser estimuladas com o intuito de transpor a visão ingênua e promover uma visão crítica da realidade, independente dos níveis de formação.

Conforme os ensinamentos de Freire (2001), ensinar não é um ato mecanizado, em que os conteúdos são depositados aos educandos, mas, um processo dinâmico que permite ao aluno aprender de maneira contextualizada, indagando os elementos da realidade social, cultural e econômica que vive, trocando conhecimentos e experiências de maneira coletiva em sala de aula. De fato, tem que “haver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos.” (FREIRE, 2001, p. 45).

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) tornam os sujeitos desta modalidade protagonista da construção do conhecimento, ampliando continuamente os seus saberes. Gadotti, Guimarães e Freire (1995, p.66) corroboram com essa proposta e sugerem que o trabalho com “temas base” ou “temas geradores” constituam-se “como uma interessante forma de trabalho com questões que emergem da curiosidade dos educandos”.

Nesta perspectiva, destacamos que o ensino que adota a metodologia do tema gerador, necessariamente deverá partir do contexto, das necessidades e das problematizações sugeridas por todos envolvidos no processo educativo. Sendo assim, trabalhar com tema gerador endossa uma prática interdisciplinar, que busca

através da ciência, dar respostas às indagações dos (as) alunos (as), oportunizando a capacidade crítica e reflexiva.

A proposta considera que os encontros formativos para a elaboração e atualização do currículo devem ocorrer de forma que os docentes priorizem estratégias pedagógicas baseadas em temas geradores que estejam articulados aos conhecimentos necessários à formação humana, buscando engendrar num processo contínuo e novos saberes com vistas ao alcance do desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora.

O PPP da Rede Municipal de Ensino de Salvador, por ter uma base de fundamentação de perspectiva freireana, busca desenvolver nos (as) alunos (as) o valor social da autonomia. Para Freire (1991), não há escola autônoma sem sujeitos autônomos. Sendo assim, o PPP reafirma a autonomia administrativa e pedagógica das escolas, prevista na LDBEN/96, capaz de posicionar os sujeitos a níveis mais elevados de autonomia pessoal, permitindo construir uma reflexão coletiva sobre o papel da escola no desenvolvimento do projeto de vida de cada cidadão(ã). (SALVADOR, 2012, p. 28).

Para que a construção da escola democrática se efetive, imprime-se pela proposta a necessidade de elaboração coletiva do PPP nas escolas, através de um movimento dialógico que favoreça a interação de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Segundo Paulo Freire: “Numa visão libertadora, [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores”, reflete suas esperanças e anseios (FREIRE, 2001, p. 102-103).

Sendo assim, o PPP configura-se como uma relevante ferramenta teórico-metodológica que contribui para a transformação da realidade escolar, visando a descentralização do poder e concebendo a prática democrática de quem faz a escola e daqueles que a procuram como espaço de formação humana.

É basilar fomentar que a escola seja um espaço de dialogicidade e construção coletiva. Assim, “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

O PPP numa perspectiva freireana, pressupõe uma escola que elege a condição dialógica de gestão integrada com práticas coletivas e que exerça o compromisso com a cidadania, dando ênfase a uma educação popular focada na

liberdade de pensamento, humanização, igualdade de condições e a permanência dos alunos(as) na escola.

A relação dialógica entre professores(as) e alunos(as) valoriza o conhecimento de todos os envolvidos no ambiente escolar, favorecendo o respeito às especificidades e subjetividades, tornando a escola um espaço democrático que conscientiza os alunos(as) da relevância da participação na vida social da comunidade como meio possível de envolvimento para a transformação da realidade. Conforme Gadotti (1994, p. 17):

Observamos que a história da própria escola, suas práticas curriculares, a variedade de seus métodos, todos os sujeitos internos e externos à sua dinâmica e suas maneiras de pensar e viver fazem um enorme diferença na construção do PPP.

O documento Projeto Político Pedagógico da RME, pontua a relevância de adotarmos uma postura crítica a respeito da sustentabilidade do planeta, entendendo, portanto, as pessoas como cidadãos do mundo e a cidadania como planetária. Nesse sentido, apresenta na dimensão ECO do Projeto, uma articulação entre aspectos da sustentabilidade, destacando o papel da educação na constituição de uma nova cultura de preservação do planeta.

A Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult), pautada na Lei Federal n.º 9.795/99 e no Decreto n.º 4.281/02, estabelece Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental, com o intuito de dar embasamento teórico-prático, que subsidie práxis pedagógica com o objetivo de integrar a Educação Ambiental. Para tanto, defende a Pedagogia da Terra no que tange ao sentimento de pertencimento da espécie humana ao planeta, enquanto uma unidade indissociável e de corresponsabilidade dos sujeitos por um futuro mais sustentável.

Dentre os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para a prática da Educação Ambiental, a base teórica propõe a participação e construção coletiva em processo permanente no contexto escolar e no seu entorno de ações propositivas que visem à participação da comunidade à solução dos problemas ambientais locais. Além disso, ressalta que a Dimensão Eco do PPP, se baseia no desafio de incentivar a pesquisa, a participação coletiva e a ampliação da compreensão crítica. Para isso, incentiva a mudança de atitudes dos (as) alunos (as) e da comunidade em prol de uma educação ambiental responsável.

O tópico - Gestão das Aprendizagens, apresenta os aspectos que norteiam as possibilidades do trabalho educativo com os conhecimentos dos (as) alunos (as) em relação à alfabetização e letramento, leitura e produção de texto, conhecimentos matemáticos, à formação de leitores e produtores de texto, numa perspectiva interdisciplinar.

No que se refere especificamente ao currículo da EJA, é entendido em sua dimensão como uma garantia da formação integral desses sujeitos, capaz de abordar a dimensão cultural e os conhecimentos, assim como habilidades e competências, bem como a solidificação de atitudes sociais e críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania.

A organização curricular da EJA do município de Salvador segue as orientações curriculares nacionais (BRASIL, 2001), assim como a Resolução CME Nº041/2013, que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Outro documento é a Estrutura Curricular do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA I, designada para o Tempo de Aprendizagem (TAP) I, II e III, com duração de três anos e estrutura anual, na qual define que a organização do currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos deve incluir a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

O PPP - SSA, preconiza a igualdade de direitos, respeito à heterogeneidade, defendendo que a riqueza de todas as culturas são fundamentais para a constituição de sujeitos multifacetados. A autora Cândida Moraes (2011, p. 36), referenciada no Projeto Político Pedagógico defende que:

As heranças culturais africanas e indígenas na cultura brasileira, ao longo do desenvolvimento educativo e do acesso à escola formal, ficaram à margem dos currículos e foi necessária, através de leis, a entrada de tais conteúdos como legítimos na prática pedagógica, a fim de considerar as identidades e pluralidades dos sujeitos.

Sendo assim, a proposta de currículo tem o objetivo de contribuir para a prática social que esteja articulada a uma perspectiva crítica e emancipatória. Este é um campo profícuo de produção de conhecimento e desenvolvimento de importantes saberes que fortalecem a relação dos(as) alunos(as) com a realidade que os (as) cercam.

O PPP da RME, defende que é necessária a participação dos sujeitos na

elaboração do seu próprio currículo que, por sua vez, atenda às necessidades e especificidades dos sujeitos que a compõem sem perder de vista o que é essencial a aprender no campo científico.

O referido documento ainda reconhece a necessidade de acesso à Educação tecnológica e o acesso a outros bens culturais. Para tanto, ressalta a relevância da inserção de alunos(as) que possuam necessidades educativas especiais.

Pontua a necessidade de pensar em recursos e adaptações para as pessoas com necessidades educativas especiais que frequentam a modalidade, corroborando com a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Evidencia a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, destacando como fundamentalmente necessária, porque é por meio desta que é possível ressignificar objetivos, caminhos e estratégias para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem na EJA. Assim, ressalta a necessidade de ampliar e contemplar a educação em direitos humanos. Dessa forma, é imprescindível obter materiais, metodologias e a definição de conteúdo que proporcionem condições básicas para a aplicabilidade prática.

Considera, portanto, enquanto concepção de currículo, além de princípios de uma educação libertária, os fundamentos de uma educação humanista, destacado na proposta vinculada às diretrizes do MEC. Além disso, enfatiza o valor social da leitura do mundo como uma estratégia metodológica que contribui para fortalecer a construção do currículo da EJA e expressa a relevância que deve ser considerada no processo de promoção das dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas necessárias para o exercício da cidadania dos alunos(as) que estudam na EJA.

A proposta curricular considerada pelo PPP, leva em consideração na Rede Municipal de Ensino, sujeitos que precisam ter acesso aos processos históricos, a ampliação de conhecimentos necessários para a participação efetiva e a formação de cidadãos críticos que participem ativamente da transformação do contexto social a partir de uma concepção dialógica.

A avaliação emancipatória ressalta que se deve prevalecer os aspectos qualitativos em detrimento do quantitativo durante o processo de avaliação. Ademais, pontua que a avaliação da EJA-Salvador, caracteriza-se como um processo contínuo, processual, formativo e dialógico.

A partir desta proposta, é possível identificar uma conceituação que se revela

de caráter eminentemente emancipatório. Isto implica reconhecer o (a) aluno (a) como sujeito capaz de refletir sobre a sua prática mediada pelo(a) professor(a).

O tópico do documento PPP da Rede Municipal de Ensino que discorre sobre avaliação ressalta que através desse processo consubstancia-se a prática avaliativa num importante caminho para a humanização vinculada ao diálogo, seguindo às concepções freireanas.

A escola e o Projeto Político Pedagógico devem fomentar a superação do individualismo, da consciência ingênua, acrítica e a ideologia da opressão, de modo que incentive o pensamento crítico e a concretização de ações elencadas coletivamente. Assim, o currículo deve corroborar para formar sujeitos ativos, plurais e críticos, considerando ser planejado de modo a produzir uma prática docente humanizadora para os estudantes da EJA.

Embora esta proposta esteja vinculada a Rede Municipal de Salvador, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que precisa ter suas particularidades respeitadas. Eventualmente, percebemos através de discursos e práticas, que muitos professores(as), além da gestão escolar, não a reconhecem e valorizam como um espaço de direitos historicamente conquistados. Por isso, é comum ouvir sempre comparações entre os sujeitos da EJA e as outras turmas “regulares” da escola, com intuito de deslegitimar as lutas e particularidades específicas dos jovens e adultos na escola. Por outro lado, também se faz essencial compreender essa modalidade de formação de jovens e adultos fora da ótica assistencialista, que tanto mobiliza determinados discursos no próprio seio escolar.

As bases teóricas mais atualizadas sobre essa modalidade de ensino no mundo, nomeia a sigla como EJAI, incluindo os idosos na nomenclatura, sendo, portanto, chamada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No entanto, nesta pesquisa, optamos pela sigla EJA.

A EJA é caracterizada por turmas heterogêneas que abrangem alunos (as) fora da faixa etária e que não tiveram acesso aos estudos na idade própria. Muitos são adultos, outros adolescentes, e ainda há uma parcela significativa de idosos que buscam novamente uma aproximação com o estudo. Nesse contexto, sabe-se que são inúmeros os motivos que levaram estes cidadãos(ãs) ao afastamento da vida escolar, interrompendo o processo de alfabetização e da aquisição da escrita. A oferta da modalidade pode corresponder à única oportunidade de garantia do direito à educação que agregue conhecimentos necessários para esses sujeitos.

Sabendo disso, consideramos que o sucesso das ações educativas só será efetivo na medida em que existir uma profunda participação política e pedagógica dos sujeitos envolvidos que inclui o planejamento das propostas curriculares com participação de todos que compõem a modalidade: SMED, GRE, sindicato, lideranças políticas locais, professores (as), educandos (as), representatividades e a comunidade escolar. Isso implica um processo de deslocamento das fronteiras e das atribuições tradicionalmente delegadas a cada um desses partícipes da educação. Superar os baixos índices de escolaridade, requer, portanto, que a escola e todos os sujeitos tomem para si o desafio de garantir o direito à educação contínua de modo que contribua com os processos societários organizativos da cultura.

Lidar, dessa forma, com uma demanda educacional historicamente reprimida significa apostar na diminuição das distâncias a serem percorridas pelos estudantes da EJA, de casa à escola, cujo objetivo mais do que um aspecto gerencial, é dar condição essencial para a qualificação no atendimento à referida demanda. Trata-se de superar o velho hábito de delinear políticas públicas voltadas para a produção de dados estatísticos favoráveis somente em construir escolas que, ao de investir na organicidade com os territórios em que se inserem, tomam para si o desafio de se organizarem segundo lógicas curriculares próprias e alternativas que se diferem do modelo escolar hegemônico.

No que se refere à caracterização dos(as) educandos(as) da EJA, Haddad e Pierro (2000) destacam que, anteriormente, a maioria desses sujeitos eram pessoas advindas dos espaços rurais, majoritariamente pessoas idosas ou maduras que não tiveram oportunidades escolares igualitárias às demais classes sociais. “Grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular” (p. 127). No entanto, na década de 80, há indicadores de uma maior participação escolar de jovens e adolescentes de origem urbana que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por fatores mais diversos.

Existem leis que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de nº 9.394/1996. Segundo o Art. 37 da LDB, a EJA se destina a “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem para a vida”. (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que a EJA faz parte da modalidade de ensino da educação básica, portanto, é dever do poder público garantir vagas de forma gratuita,

condições de acesso e permanência para todos aqueles que não conseguiram frequentar a escola na idade considerada correta.

Mediante a estas observações, destacamos que a construção do Projeto Político Pedagógico da EJA-Salvador foi constituída a partir do acúmulo de debates e de formações que englobam a contribuição de educadores comprometidos com uma educação que atenda as especificidades do público que frequentam essa modalidade de ensino. O referido documento apresenta uma proposta pedagógica que norteia o contexto das práticas voltadas para o desenvolvimento de uma alfabetização crítica para os sujeitos envolvidos. (NASCIMENTO; COSTA, 2012).

O conceito de letramento apresentado no documento é definido a partir das contribuições de Magda Soares, importante pesquisadora que discute as concepções de alfabetização e letramento. A síntese elaborada por Tatiane Fiuza da Silva aponta o que Soares (2003) compreende como letramento:

É um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Ele é o resultado da ação que passa pelo ato de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se apoderado de um sistema de grafia (SOARES, 2003 apud NASCIMENTO; COSTA, 2012, p. 49-50).

A partir das contribuições desta pesquisadora podemos considerar que o letramento perpassa pelo funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas de modo relacionado aos usos sociais da oralidade e da escrita. Segundo Mendonça (2005), ele é um termo relativamente recente que nomeia os usos da escrita em diferentes contextos socioculturais.

O documento do PPP da EJA-Salvador destaca, a partir das contribuições de Nascimento e Costa (2012), que no Brasil o conceito de analfabetismo foi desenvolvido após a ampliação da escolarização básica, contribuindo para um novo olhar sobre esta problemática. Nesse sentido, existem distinções entre saber ler, escrever e ser alfabetizado. Portanto, o papel da escola enquanto uma instituição de ensino é de alfabetizar os sujeitos e torná-los letrados, de modo que ele faça uso dessas aprendizagens no seu cotidiano. Além disso, cabe ao professor contextualizar o ensino, permitindo que os (as) educandos (as) desenvolvam a sua criticidade, refletindo sobre o papel social da escrita e da leitura (SALVADOR, 2012).

O PPP da EJA-Salvador levanta alguns questionamentos que revelam preocupações sobre o processo de letramento. Um deles está relacionado há como realizar acompanhamentos que apontem as dificuldades dos (as) educandos (as). Ademais, aponta o papel da avaliação mediante esse processo.

Nascimento e Costa (2012), enfatizam que o ato de avaliar perpassa desafios que não apresenta algo pronto. A partir das contribuições de Luckesi, o documento define que a avaliação se trata de acompanhar e propiciar reflexões sobre a aprendizagem. Desse modo, “a avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.” (LUCKESI, 2000, p. 2). Nesse sentido, o (a) professor (a), ao acolher seus (as) alunos(as) num processo de avaliação, poderá possibilitar a abertura para indicar novos caminhos para aprendizagem significativa e socialmente útil aos cidadãos(ãs).

Outro debate bastante importante que aparece no documento é a respeito da leitura e produção de texto. Nascimento e Costa (2012), partem da compreensão de que a linguagem é um processo que envolve a interação humana mediante os códigos linguísticos. Dessa forma, podemos considerar que a leitura engloba atividades voltadas para a produção de sentido. Sendo assim, é uma conversa entre o leitor e o autor através da palavra.

A leitura está relacionada diretamente ao modo de viver, de enxergar e interpretar o contexto de vida que rodeia o (a) leitor (a). Solé (1998, p. 22) acredita que a leitura não corresponde à decodificação das letras e palavras, e sim, da forma como se desenvolve na construção de “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se [obter uma informação pertinente para] objetivos que guiam sua leitura”. Portanto, o ato de ler envolve uma perspectiva interativa em que o leitor (a) atribui significados e finalidades ao entrar em contato com o texto. Para a autora, a leitura é a capacidade de refletir conscientemente sobre a linguagem.

Nascimento e Costa (2012), destacam que a leitura e a produção de texto se fazem presentes na sala de aula da EJA-Salvador através de diferentes gêneros discursivos, como literatura de cordel, a parlenda, o poema, a receita, a notícia, a lista de compras, a carta pessoal, dentre outros. Diante disso, é importante refletir que “os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa” (BAKHTIN, 2000 p. 40). Nesse sentido, para Marcushi (2000), o

trabalho com os gêneros textuais não deve ser possibilitado de forma descontextualizada, mas a partir de estratégias que fomentem o verdadeiro aprendizado do (a) educando (a).

Além do trabalho com os gêneros discursivos, o documento da EJA-Salvador aponta que se faz necessário operacionalizar as estratégias de leituras como forma de contribuir para a formação de leitores ávidos que compreendam o valor social do conhecimento que se apropria da leitura. Nesse sentido, elas podem ser divididas em três tipos: estratégias de decodificação, cognitivas e enunciativo-discursivas (ROJO, 2004 apud NASCIMENTO; COSTA, 2012).

Para tanto, os autores desenvolvem um quadro com sugestões de estratégias que visam desenvolver a capacidade de leitura, apreciação e interpretação de texto que podem ser trabalhadas na sala de aula. Uma delas é a ativação de conhecimentos prévios que pode ser explorada de modo anterior à leitura do texto, mediante perguntas sobre o assunto, buscando retomar conteúdos e certificar a socialização dos conhecimentos.

Nascimento e Costa (2012), indicam estratégias pedagógicas que podem contribuir com os conhecimentos matemáticos. Para tanto, apontam que o sistema monetário, o sistema de numeração, a resolução de problemas e as operações são conhecimentos essenciais para a atuação da cidadania. Além disso, destacam que a compreensão da diversidade desses sistemas proporciona o conhecimento de diversas culturas. Portanto, se faz necessário que a matemática seja relacionada ao cotidiano dos (as) educandos (as), levando em consideração suas experiências de vida, de modo que a torne mais significativa (ibidem).

O PPP de Salvador aponta a etnomatemática como um conceito importante que pode contribuir para romper com a abordagem isolada da matemática. Esta perspectiva propõe “a utilização dos conhecimentos matemáticos a partir de seus usos no cotidiano das pessoas, atribuindo-lhes um caráter também político” (NASCIMENTO; COSTA, 2012, p. 55). Dessa forma, pressupõe um trabalho que englobe a interdisciplinaridade na matemática, a valorização dos saberes empíricos e aqueles já constituídos pelos (as) educandos (as), como, por exemplo, saber comparar os valores presentes nas operações do dia a dia.

Por fim, é importante ponderar que o PPP da EJA-Salvador defende a mudança de foco dos conhecimentos matemáticos, do resultado final para o processo e a construção de programas de formação continuada para todos os docentes da Rede

Municipal. Essas estratégias são tão importantes quanto o trabalho com os gêneros discursivos nas salas de aula (NASCIMENTO; COSTA, 2012).

A presença do analfabetismo crescente entre os jovens, adultos e idosos da EJA, torna ainda mais urgente a necessidade de desenvolver uma práxis educativa e uma revisão no PPP da RME, que contribua para potencializar os agentes sociais e políticos capazes de transformar a realidade dos cidadãos(ãs) que buscam avançar no processo de conquista da cidadania.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: BASES ESTRUTURANTES

O Projeto Político Pedagógico perpassa princípios que demarcam ações coletivas e de políticas públicas vigentes com o objetivo de oportunizar a inclusão social de pessoas que tiveram o acesso negado à educação na idade que deveria ocorrer o processo de escolarização.

O PPP é um meio que efetiva a política da Educação de Jovens e Adultos e uma forma de garantir que as diretrizes curriculares se concretizem nas unidades escolares, sendo essencial para a prática da democracia na escola. Libâneo (2004, p. 153) destaca que esse documento “é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação.”

Diante disso, é preciso considerar que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que deve retratar a realidade que a escola está inserida, enquanto função social, mas que apresenta uma dimensão política comprometida em proporcionar uma educação de qualidade para os envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, é necessário estar vinculado a um projeto de sociedade comprometido em combater a exclusão social, de modo que reconheça a diversidade dos sujeitos que compõem esta modalidade e possibilitar que o sujeito participe de práticas sociais de leitura e escrita, de maneira crítica, democrática e dialógica.

O PPP da Rede Municipal de Ensino Salvador/ Ba, destaca que

O projeto político – pedagógico da escola deve ser entendido como empreendimento coletivo que favorece a democratização da aprendizagem escolar, ao exigir de todos os envolvidos na sua construção a compreensão coletiva da realidade na qual a escola está inserida, por meio de processos permanentes de Leitura de Mundo. (SALVADOR, 2012, p. 27).

A autonomia no documento é referenciada como fator preponderante para o exercício democrático, participativo e dialógico que se apresenta como uma forma de demandar práticas de leitura do mundo, assim como abre espaço para diálogos sobre a socialização de compromissos políticos pedagógicos.

Reitera que a autonomia está prevista na LDBEN 9.394/96. Freire defende que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2019, p.109). Deve haver, portanto, processos de trocas e de interações intersubjetivas entre o sujeito e os grupos sociais.

O diálogo é um dispositivo de diferenciação pedagógica por levar em consideração às diferenças culturais, econômicas, sociais, opções religiosas, ideológicas, políticas, de gênero, etnia, raça e orientação sexual que emergem em práticas dialógicas que corrobora para que os (as) educadores (as) socializem a importância do respeito às diferenças humanas e a superação das relações sociais injustas.

O PPP da Rede Municipal de Ensino, endossa que:

É fundamental que os sujeitos escolares se reconheçam iguais e ousem construir uma relação educativa humanizadora, onde os conteúdos escolares não sejam tratados com o fim do processo de ensino-aprendizagem, mas meio para o desenvolvimento pessoal e social de todos. (SALVADOR, 2012, p. 27).

A função da EJA como reparadora de uma dívida social àqueles (as) que não tiveram acesso ou condições de permanecer na escola na idade “própria” consta no Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000. Em contrapartida, a função de suplência encontrada em documentos anteriores à LDB n. 9394/96 – é, revela vontades conquistadas a partir de um intenso movimento de lutas de homens e mulheres trabalhadores (as) brasileiros (as).

O PPP é um documento que norteia os princípios políticos e pedagógicos da escola, com toda sua expressão de autonomia, a partir de planejamentos mais profícuos que objetivam o pleno desempenho da escola. Para Veiga (1998, p. 09):

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

O envolvimento de todos os sujeitos engajados na construção do PPP é marcado pelo princípio basilar a realidade cultural, linguística, do público heterogêneo, dos aspectos sociais, históricos, ambientais e de gênero como fator preponderante para a construção do documento e dos percursos de aprendizagem a ser desenvolvido.

O PPP da Rede Municipal de Salvador destaca os dados da realidade educacional brasileira e revela a necessidade de buscar novas práticas e iniciativas alfabetizadoras, além da insuficiência dos programas e políticas de alfabetização de adultos. Para tanto, salienta que nas redes públicas de educação existem práticas docentes reprodutoras de um modelo curricular separado da realidade do (a) educando (a).

A Educação de Jovens e Adultos a partir dos ideais de Paulo Freire, é pautada na cooperação e na dialogicidade entre os sujeitos que buscam a formação do (a) aluno (a) leitor (a). Freire (2006, p.11) enfatiza que o valor do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e realidade se relacionam dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nas classes da EJA encontramos uma pluralidade cultural e social expressada pelos (as) alunos(as). Sendo assim, a proposta do trabalho político pedagógico deve vislumbrar uma educação contextualizada com diferentes realidades, levando em consideração o meio sociocultural e as vivências que cada um traz para a sala de aula.

O PPP do município de Salvador aponta dados do IBGE de 2010, em que destaca que a Bahia agregava 84.204 analfabetos absolutos e um percentual de 4% de pessoas que não sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Após 13 anos, a realidade pouco mudou.

Destaca-se que no Cenário Nacional, a alta taxa de analfabetismo representa um dos mais graves problemas educacionais enfrentados pela sociedade, o que configura-se como uma dívida social, reproduzindo as desigualdades históricas e regionais existentes no país. (SALVADOR, 2012, p. 29).

O documento ainda enfatiza o caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação e às minorias, impelindo-os a exercer sua plena cidadania. Parte disso é decorrente do processo de colonização que ocasionou consequências históricas. Além disso, destaca o histórico do modelo de sociedade escravista, revelado a partir de altos índices de desigualdade educacional. Tudo isso aponta para a necessidade de reparação dessa dívida histórica.

Para melhor compreender a EJA, torna-se necessário atrelar a sua necessidade na escola a partir do contexto político e histórico. É relevante conhecer a história do país, para que possamos refletir sobre a trajetória histórica da alfabetização e as influências sociopolíticas que ainda permeiam um severo processo de exclusão social.

Para Christofoli (2010, p.11), referida modalidade foi construída sem articulação com o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas. Consequentemente transformou-se em “reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos desse mesmo processo”.

Diante disso, é necessário compreender o que os números revelam através do último censo Demográfico, que indicou através da na PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua) em 2019, que a taxa de analfabetismo entre as pessoas com faixa etária de 15 anos ou mais de idade, está estimada em 6,6%, englobando cerca de 11 milhões de analfabetos.

Esta pesquisa evidencia que a Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo revelada em 13,9%. Por sua vez, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul, ambas com 3,3%. Entretanto, na Região Norte, a taxa correspondeu a 7,6%; no Centro Oeste, 4,9%.

A EJA representa uma das possibilidades de fortalecimento de uma política educacional voltada para a transformação social, levando em consideração a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Nesse aspecto, o espaço geográfico é um fator que apresenta relação com os índices de analfabetismo no Brasil. O destaque para a região Nordeste aponta o desafio permanente das escolas em

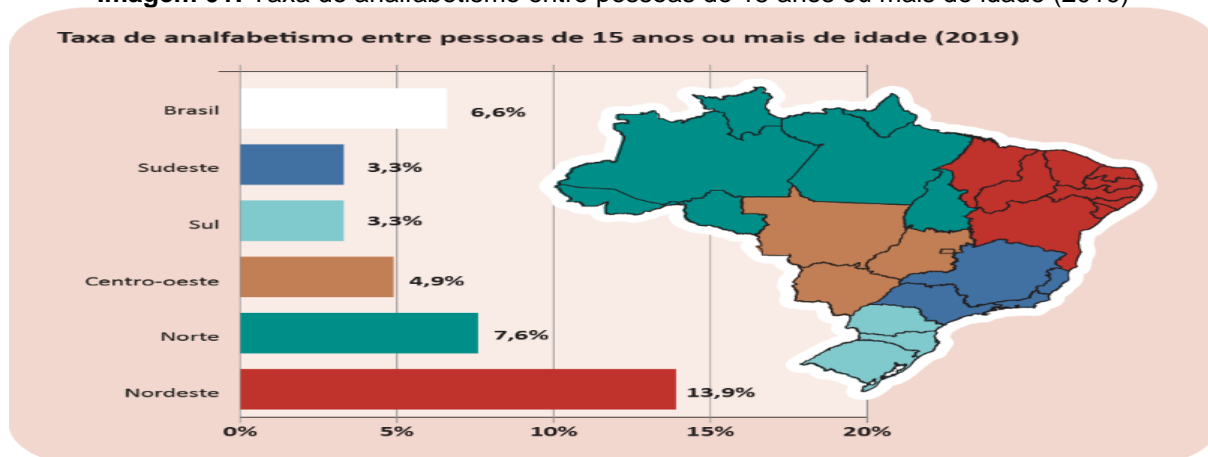
transpor tamanha desigualdade. De certa forma, os dados mostram a necessidade de oportunizar investimentos efetivos para o ensino da EJA.

É válido pontuar que a oportunidade de saberes e aprendizados precisam ser estendidas a todos, independentemente da região, pois essa garantia é um direito.

Para compreendermos melhor esta realidade, é necessário considerar algumas variáveis como a matriz étnica, de gênero, a idade e as regiões mais afetadas por essa desigualdade.

Em nosso país verificou-se que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade, corresponde a 6,9% e 6,3% para as mulheres. Em contrapartida, as pessoas brancas englobam 3,6% e 8,9% para as pessoas pretas ou pardas. A partir disso, podemos constatar que a taxa de analfabetismo das pessoas pretas representou mais do que o dobro quando comparada aos dados de analfabetismo das pessoas brancas.

Imagem 01: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)

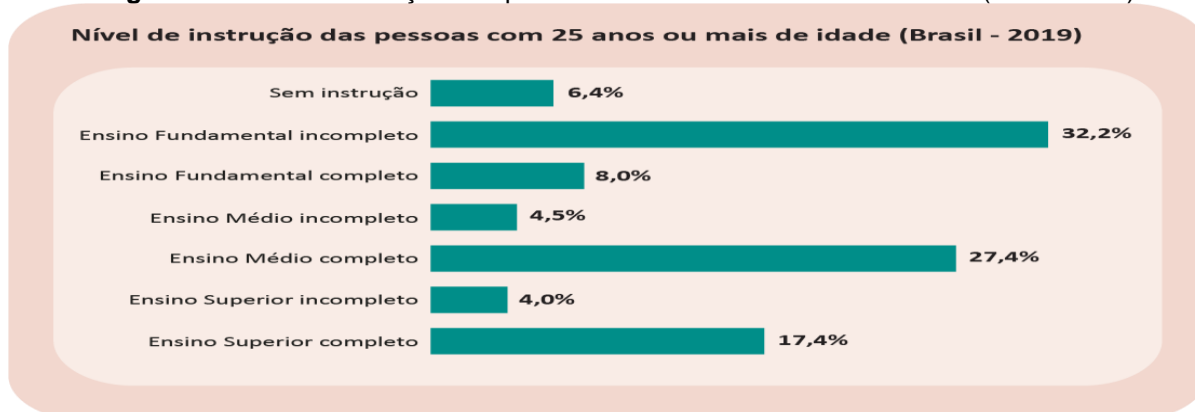


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Disponível em: IBGE Educa. Disponível em: <http://www.educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 30 nov. 2022.

O IBGE⁹ revela que no Brasil, as pessoas com faixa etária de 25 anos ou mais de idade que concluíram no mínimo, o ensino médio, passou de 47,4%, em 2018, para 48,8%, em 2019. Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo.

⁹ Disponível em: <http://www.educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 30 nov.2022

Imagem 02: Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil-2019)

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%202019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20o%20superior%20co,pleto>

Diante da necessidade da EJA, é necessário concebê-la como uma modalidade de articulação de culturas, saberes e experiências capaz de assegurar a equidade educativa, garantindo a qualidade da aprendizagem dos alunos, reconhecendo portanto a educação como direito humano.

Segundo o PNAD, continuando em 2019¹⁰, cerca de cinquenta milhões de brasileiros com idade entre 14 a 29 anos, 20,2% (ou 10,1 milhões) que não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado, reservam, desse total, uma porcentagem de 71,7% de pretos ou pardos.

Em se tratando dos percentuais de analfabetismo e abandono da escola, identificamos que essas taxas são expressivas para a população identificada como preta ou parda se analisarmos em relação à matriz étnica. O que nos leva a refletir que muito pouco tem sido feito no sentido de assegurar o êxito de políticas afirmativas e reconhecimento da necessidade de escolarização para a população negra.

Dessa maneira, é necessária uma educação não excludente, mas inclusiva em referenciais étnico-raciais; é imprescindível espaços formativos na escola que oportunizem a reflexão da comunidade escolar sobre o que é ensinado, formas de transpor padrões hegemônicos considerados como únicos a serem valorizados.

A escola precisa incluir no Projeto Político Pedagógico, a difusão e produção

¹⁰ PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Educação.

do conhecimento que engendrem relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças de raça. Dessa forma, a formação de professores deve pautar-se pela luta contra a invisibilidade cultural, homogeneização e fragmentação, além de considerar a diversidade a todas às diferenças, seja de sexualidades, de gêneros, étnicas ou raciais. Já que a diversidade existe e na nossa história tiveram suas culturas inferiorizadas e suplantadas em detrimento de uma cultura hegemônica.

Gonçalves (2019, p. 164), enquanto pesquisadora, enfatiza que “a lei 10.639 em 2003, foi um indiscutível avanço histórico no campo das ações afirmativas, e tem sido sistematicamente ignorada pelo processo de formação docente”, adiando ainda mais a possibilidade de transposição do princípio de valorização das diferenças como dimensão da qualidade da educação escolar para todos os níveis e modalidades de ensino.

Sendo assim, torna-se imprescindível avançarmos no desenvolvimento de uma educação antirracista; é preciso superar o racismo institucional tornando primordial a construção da educação antirracista em todos os níveis de ensino.

Atualmente, nos últimos anos, os estudiosos desta modalidade apontam um aumento significativo de jovens matriculados na EJA, nomeado como juvenilização. Os estudos demonstram que a partir da década de 90, em detrimento da LDB nº 9.394/1996, que tornou legal a redução da idade para o ingresso na EJA, de dezoito anos para quinze anos no ensino fundamental, e de vinte e um anos para dezoito anos no ensino médio, concretizou-se um aporte legal que passou a favorecer a entrada dos jovens no ensino noturno.

Sérgio Haddad e Maria Di Pierro (2000, p. 127) destacam que o perfil dos estudantes da EJA no final do século XX, assume uma nova identidade. Nas décadas anteriores, o público atendido por essa modalidade era predominantemente de adultos ou idosos oriundos de origem rural. Assim, com o ingresso de jovens a partir dos anos 80, através dos programas de escolarização de adultos, já se vem pontuando que há mais de duas décadas os jovens atendidos na escolarização da Educação de Jovens e Adultos são de origem urbana, com trajetória escolar sem êxito em diversos tipos de instituições, tanto públicas como privadas.

A juvenilização promove a heterogeneidade e riqueza de vivências no público da EJA, cabendo ao poder público e às escolas a criação de espaços que incentivem experiências de sociabilidade, debates públicos, educação antirracista, atividades culturais e formativas, inclusive curricular, fomentando o uso pedagógico das TDICs,

ou mesmo extraescolar, que vise não apenas suprir carências escolares, mas a garantia de direitos historicamente negados. Dessa forma, o retorno atrativo ao espaço de escolarização é a oportunidade de ampliação do acesso ao conhecimento.

Já na região Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos (IBGE,2022).

O PPP da Rede Municipal salienta que:

No que se refere ao município de Salvador, representante histórico deste modelo de sociedade escravista, os altos índices de desigualdade educacional retratam a necessidade de reparação desta dívida, como um imperativo e um dos fins da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino. (SALVADOR, 2012, p. 29).

Estes indicadores sinalizam que é necessário a garantia de direitos, a partir de intervenções na legitimação dos direitos dos excluídos. Superando, portanto, visões assistencialistas, valorizar a especificidade das vivências dos jovens e adultos e suas necessidades educativas torna-se, portanto, basilar. Nas palavras de Miguel Arroyo:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: Pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (ARROYO, 2005, p. 29).

Sendo assim, o trabalho pedagógico deve considerar o aluno como sujeito produtor de saberes e garantir condições de ampliação de acesso, permanência e aprendizagem para diferentes gerações que constituem essa modalidade.

Nesse sentido, é importante fomentar a autonomia e o diálogo, valorizar os saberes por eles adquiridos, na informalidade de suas experiências cotidianas e no mundo do trabalho, criando espaços de interação que valorizem seus progressos. A ação educativa deve favorecer ação-reflexão-ação que possibilite ao sujeito a compreensão de suas experiências e a construção do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos objetiva formar cidadãos críticos capazes de lutar pelos seus direitos e apropriar-se através de um currículo emancipatório com os

conhecimentos mediados pela escola para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social. Com isso, é possível conciliar a vida em sociedade, a atividade produtiva e as experiências cotidianas para o enfrentamento de novos desafios que se apresentam na sociedade contemporânea.

O estudo desenvolvido por Souza (2019, p. 84) corrobora com os dados acima quando considera necessária uma construção coletiva de um currículo diferenciado que atenda às expectativas dos alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, contemplando os tempos, espaços e modos de vida. Para a autora, diante da chegada dos jovens na modalidade, o currículo significativo é aquele que aproxima os conteúdos para perto da vida e dos interesses dos alunos, com o recorte das juventudes, dispondo de temáticas que se aproximem do viver e fazer dos jovens, oferecendo atividades de dança, música, artes cênicas, artes plásticas, empreendedorismo, tecnologia, projeto de vida, entre outros que surjam e sejam importantes para o alcance da aprendizagem.

A relevância de investir na Educação de Jovens e Adultos, tem como premissa ser uma ação afirmativa para a superação das desigualdades, reconhecendo a educação como um direito humano, instrumentalizando os sujeitos para exercício pleno dos seus direitos de cidadania.

Como propõe Arroyo (2005, p. 49), a educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os diferentes setores em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

A prática pedagógica precisa garantir uma didática específica que não os infantilize por meio de um currículo que agregue de maneira significativa os anseios do aprendente, a partir do exercício da dialogicidade, valorizando as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos através do olhar multifacetado da equipe pedagógica, com vista a transpor as dificuldades, favorecendo conjuntamente a permanência do aluno na escola e contribuindo para constituí-lo plenamente como um sujeito social capaz de desempenhar funções que o emancipe, culminando na mobilidade social.

No total, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche em 2019. De 15 a 17 anos, 32,4% (7,3 milhões) de 18 a 24 anos e 4,5% (6,1 milhões) para 25 anos ou mais. A rede pública de ensino é responsável por 82,0% dos estudantes do ensino fundamental e 87,4% do ensino médio (IBGE, 2022).

Como já foi destacado no capítulo anterior, os fundamentos do PPP da Rede

Municipal de Educação de Salvador inspira-se na *Declaração de Evidência do Marco de Ação de Belém*¹¹ (2010), destacando a alfabetização como pilar indispensável e concebido como um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, político e econômico.

Nessa perspectiva, os fundamentos teóricos-metodológicos para a EJA da Rede Municipal se articulam com as bases epistemológicas postas no documento Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a Educação Municipal que concebe: “O repertório do jovem e do adulto legitimado como saber construído, síntese de múltiplas aproximações histórico-culturais (SALVADOR, 2007, p. 58).

O documento *PPP-Salvador*, reitera a relevância dos saberes que reconheçam a diversidade cultural e social dos sujeitos da EJA, enfatiza como primordial a formulação da proposta curricular, que inclua pressupostos nacionais e internacionais com particularidade da Educação Popular.

Diante desta realidade, para ambos os gêneros, majoritariamente negros, moradores das periferias, indivíduos em situações de vulnerabilidade social, desempregados, desalentados (a), trabalhadores vítimas da precarização do trabalho, a escola precisa considerar as especificidades das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Sendo a cidade do Salvador/Ba, a capital com o maior número de Afrodescendentes fora da África, na EJA da Rede Municipal de Educação torna-se imprescindível a realização do levantamento de alunos que se declaram negros (as), com o objetivo de desenvolver pesquisas e estudos que colaborem para a inclusão de políticas afirmativas propiciadoras de experiências de pertencimento étnico- raciais e engajamento acerca do letramento racial, inclusive com materiais pedagógicos produzidos coletivamente pelos educadores em consonância com a lei 10.639/2003, que determina que as escolas trabalhem a questão étnico-racial através da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ao longo do ano letivo, quebrando o paradigma de um currículo baseado na cultura eurocêntrica, o qual despreza a história e a cultura africana.

Como destaca o documento com uma análise crítica aos aspectos históricos,

¹¹ O *Marco de Ação de Belém* sintetiza um Conjunto de Diretrizes e Pressupostos para a Educação de Adultos, aprovada no contexto da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), ocorrida em Belém, em dezembro de 2009.

salienta: “Historicamente, é importante destacar o caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes, trabalhadores braçais e mulheres, entre outros grupos, impedidos da plena cidadania. Processo de colonização que se deu mais fortemente entre os descendentes destes grupos que ainda hoje sofrem as consequências desta exclusão histórica” (SALVADOR, SMED, 2012, p. 29).

As consequências de um currículo eurocêntrico reverberam e impactam na vida de muitos jovens negros que são maioria nos bancos escolares da EJA, em virtude das desigualdades sociais e econômicas que o impulsionam mais cedo para o mercado de trabalho e endossam a juvenilização.

Torná-los protagonistas no processo de ensino e aprendizagem com o trabalho pedagógico alinhado ao projeto político pedagógico contribui para a desconstrução de discursos racistas, etnocêntricos, sexistas e de descolonização.

Este processo de silenciamento tem muita relação com o processo moderno de hegemonia do conhecimento-regulação, que foi exercido como principal forma de dominação e, até mesmo, de aniquilação cultural de diversos povos, etnias e culturas, durante o processo de colonialismo ocidental essa forma de relação de dominação colonialista levou a produção de silêncios.” (BARCELOS, 2014, p.33)

A escola deve preparar o estudante para a criação de uma identidade própria, distanciando-se de uma posição de pária social, solidificando a construção curricular não eurocêntrica e decolonial com o intuito de promover a equidade e pela superação da colonialidade.

O currículo precisa fazer sentido, para o discente perceber seu caráter contextualizado, rompendo com práticas fragmentadas, priorizando conhecimentos coletivos, garantindo uma aprendizagem significativa que permita a permanência na escola e identificando a função social da leitura e da escrita como estratégia civilizatória de transformação social e emancipação humana.

Portanto, como evidencia o referido PPP da EJA da Rede Municipal de Ensino/Ba, é basilar o reconhecimento dos saberes intrínsecos à diversidade social e cultural dos sujeitos da EJA, e na proposta curricular além dos pressupostos nacionais e internacionais levar em consideração às especificidades das comunidades nas quais as unidades escolares estão inseridas.

3.3 DIVERSIDADE PRESENTE NA MODALIDADE DO ENSINO DA EJA NA REDE

MUNICIPAL DE SALVADOR

O PPP da Rede Municipal de Ensino destaca a diversidade contida no campo da EJA, com o intuito de valorizá-la como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Evidencia que ao respeitar os alunos e a sua diversidade, pressupõe que ameniza as variadas formas de exclusão social e preconceitos.

Este documento aponta que o Brasil adentrou o século XXI com um vergonhoso índice de analfabetismo. Em contrapartida, defende que a EJA em Salvador avança na direção da consolidação e do fortalecimento dos processos formativos para adultos no município, e com isso contribui para minimizar cada vez mais o analfabetismo do País. (SALVADOR, 2012, p. 31)

O PPP da Rede Municipal do Município de Salvador, pontua a relevância de toda a sociedade no combate ao analfabetismo, citando que são necessárias diversas iniciativas educacionais para saldar o que afirmam ser uma dívida. Sendo assim, os sujeitos precisam ser inseridos em ações pedagógicas que legitimem a sua inserção em práticas sociais de leitura e em variados âmbitos sociais de letramento conquistando um direito social que lhes foi negado.

O PPP da Rede Municipal ampara-se no art. 214 da Constituição Federal de 1988, esta, uma lei imprescindível, servindo como parâmetro para todos os documentos normativos nacionais, subsidiando as instituições educacionais acerca dos preceitos legislativos voltados à educação, embasando perspectivas imprescindíveis para um contexto educacional direcionado aos princípios emancipatórios e participação coletiva.

A palavra diversidade originou-se do latim “*diversitas, ātis* no sentido de variedade, diferença”. Expressa “a qualidade daquilo que é diverso, multiplicidade” e denota também “desacordo, contradição” (HOUAISS, 2017). Atualmente, um dos desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos é a heterogeneidade e o reconhecimento das relações intergeracionais presentes na modalidade, tanto no que tange a formação de professores, o currículo e materiais pedagógicos que atendam a nova configuração.

Diante desse contexto, além de práticas educativas que contemplem a especificidade e a pluralidade presente na modalidade, aponta-se para a necessidade de ampliação e aprofundamento de políticas públicas em que estejam presentes

representantes da EJA, pois detém um papel preponderante para contribuições significativas tanto na estrutura como na organização curricular.

Neste sentido, a construção coletiva de propostas e encaminhamentos, além de fortalecer a reconfiguração da EJA como campo de ensino, contribui para a necessária superação da visão escolarizante e supletiva. Sendo assim, a EJA representa um terreno fértil, propício para a contemplação das experiências socioculturais e a diversidade de práticas educativas, entre as quais os alunos podem aprender a enfrentar e combater práticas discriminatórias e preconceituosas encontradas na sociedade.

Sendo a diversidade caracterizada pela existência de uma variedade de culturas que abrangem diferenças, construção de subjetividades e de processos identitários, não por acaso a modalidade caracteriza-se atualmente pela heterogeneidade e questões geracionais. De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (2000),

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si [...] (BRASIL, 2000).

Em se tratando da EJA, revela o desafio para toda equipe pedagógica em virtude do enfrentamento das desigualdades econômicas presente nos sujeitos historicamente excluídos, as diferenças socioculturais, intolerância religiosa e preconceitos étnicos que estão intrinsecamente articulados com as práticas sociais. Prioritariamente, torna-se pertinente que na EJA, a diversidade presente na modalidade seja tratada com respeito e relevância no processo educativo.

Esses múltiplos componentes presentes na pluralidade, evidenciados nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, podem ser abordados nos espaços de formação por ser um espaço profícuo, oportunizando o conhecimento, o diálogo e as trocas entre os professores que atuam na modalidade, ampliando a compreensão acerca da diversidade e as possibilidades de transformações positivas para transpor, portanto, os desafios na sala de aula.

Reconhecer as experiências de vida dos alunos, as diferenças culturais, peculiaridades, os saberes e os percursos históricos são características marcantes desta modalidade de ensino, considerando-os como sujeitos históricos e atores

sociais. Cabe aos envolvidos no processo educativo valorizar a bagagem cultural e o conhecimento de mundo, tornando, portanto, aporte para minimizar as desigualdades existentes.

Dentro dos aparatos legais, temos o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, artigo 1, estabelecendo que jovens são aqueles da faixa etária entre 15 e 29 anos. O documento acrescenta ainda que, dentro da definição de juventudes, por meio da faixa etária, temos a seguinte compreensão: de 15 a 17 anos são considerados adolescentes jovens; já de 18 a 24 anos, jovens-jovens; e de 25 a 29 anos, são denominados “jovens adultos” (BRASIL, 2013). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), define que “adolescentes” são aqueles de 15 a 18 anos (BRASIL, 1990).

Neste contexto, evidencia-se que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar às condições necessárias em que os educadores reflitam criticamente sobre as suas práticas, num contexto teórico-prático, permitindo compreendê-las para modificá-las e aperfeiçoá-las, na direção de uma educação humanizadora.

Jardilino (2014, p. 189) diz que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, conferem aos municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental, estabelecendo que, aos sistemas de ensino Estadual e Municipal, cabe assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Sendo assim, cabe a esses sistemas de ensino viabilizar o acesso e permanência do aluno jovem trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre os diversos setores das esferas públicas.

Evidencia-se no documento PPP da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que no Seja-Salvador, esse público não se diferencia dos demais brasileiros que enfrentam o analfabetismo. Segundo documento, sobre a Política de Alfabetização de Jovens e Adultos do município (SALVADOR, 2011):

Este aspecto, associado a outros grandes problemas que atingem a Capital Baiana, indica a complexidade na qual o analfabetismo se apresenta para o Sistema Municipal de Ensino. No cenário educacional, o analfabetismo constitui-se em um dos mais graves problemas enfrentados pela educação pública, sobretudo aquele que incide sobre a população adulta, refletindo as desigualdades históricas existentes no país, que persistem ao longo dos anos, coerentes com os desequilíbrios regionais. (SALVADOR, 2011, p.18)

O PPP/BA destaca a alfabetização como um alicerce fundamental para garantir aprendizagens abrangentes, ou seja, a aprendizagem e a educação tornam-se indissociáveis com o intuito de abranger a inclusão social, equidade e redução da desigualdade.

A alfabetização é considerada um direito em todas as fases do continuum da aprendizagem, tornando-se empoderamento pessoal, econômico, social e político, para que os discentes possam ter um alicerce para enfrentar desafios e as complexidades de uma sociedade letrada.

Diante deste contexto de heterogeneidade dos sujeitos presentes na EJA que não tiveram seus direitos resguardados e suas narrativas foram interrompidas por questões históricas de gênero e trabalho, surgiu a obrigação de se afastar da escola para atender as exigências impostas pelo sistema capitalista.

Arroyo (2005, p. 22) afirma que os alunos da EJA são "(...) Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio- étnico-raciais, do campo, da periferia". Em relação aos sujeitos da EJA, aqueles que não puderam permanecer no ambiente escolar são, majoritariamente, negros (as), trabalhadores (as), pobres, desempregados (as), jovens e idosos de ambos os gêneros, imbuídos de trabalho e ausência de oportunidades.

No entanto, atualmente, estudos revelam uma quantidade significativa de jovens que estão ingressando na modalidade em decorrência da ineficiência do sistema escolar proveniente das repetências e evasão que ocasionam paulatinamente a distorção idade/série.

Um outro fator que interfere, ocasionado pelas dificuldades de acesso e permanência de muitos jovens trabalhadores que, por questão de sobrevivência, ingressam no mercado de trabalho, tem provocado uma nova demanda, este tipo de fenômeno é denominado pelos estudiosos como juvenilização.

Sendo assim, a juventude constitui-se pela heterogeneidade dos sujeitos, situações econômicas distintas, culturas diversificadas, diferentes estilos, interesses, ocupações, necessidades e comportamentos que resultam na diversidade, tornando-se um desafio na contemporaneidade. O projeto político pedagógico deve reconhecer os diversos sujeitos que compõem essa modalidade presente na EJA, com objetivo de promover a emancipação social desses sujeitos.

Considera-se que a Educação de Jovens e Adultos ganhou novas

configurações referente aos sujeitos que passaram a compô-la, a modalidade tem sido evidenciada pelo princípio de reparação da erradicação do analfabetismo e da dívida social que circunda os alunos (a).

Ressalta-se o fenômeno da juvenilização da EJA, que gradativamente vem crescendo dentro da modalidade que, por sua vez, detinha um número significativo de adultos e idosos. Evidencia-se que novos desdobramentos e mudanças repercutem na EJA no que tange às práticas pedagógicas, o currículo e até os desafios das relações intergeracionais. Nesse sentido, aponta-se que um dos principais fatores para a realocação na Educação de Jovens e Adultos deve-se ao índice de repetência, insucesso escolar e evasão. Como evidência Alcântara (2016, p. 94):

Observa-se que o índice de repetência entre os educandos jovens que estão no ensino fundamental ainda é muito elevado na escola, caracterizando-se como um dos grandes problemas que a escola vem enfrentando nos últimos anos. Os alunos ficam repetidas vezes na mesma série e quando alcançam os 14, 15 anos são automaticamente matriculados na EJA. Eles são vistos como problema porque não se enquadram no modelo disciplinar e meritocrático que muitas escolas vêm apregoando ao longo dos anos.

Percebe-se, portanto, que o desinteresse por parte dos alunos configura-se como um desafio. Esta problemática não pode ser naturalizada, sendo o desinteresse configurando-se a partir da ausência de políticas públicas educacionais que integrem estes jovens socialmente, além de desenvolver o seu potencial e seus saberes.

O desafio, portanto, estaria em promover uma educação emancipadora que atenda as demandas e expectativas destes alunos que se encontram em distorção de idade/série e, conseqüentemente, trazem consigo os estigmas da exclusão e do fracasso escolar. Isso acaba resultando em trajetórias escolares interrompidas que os/as impulsionam a saírem do ensino regular e ingressar na EJA, justamente por não atenderem a uma “idade compatível com aquela considerada adequada para a série” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 184).

Contextualizando essa reflexão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de reinserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de

si a exceção posta pelo Art. 24. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. (BRASIL, 2000, p.33).

Sendo assim, o Parecer evidencia que a EJA é uma modalidade de ensino extremamente relevante por reconstruir as experiências da vida desses sujeitos de direitos e de ressignificar paulatinamente conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os aos saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável, a qual pode aproveitar esses “saberes” produzidos a partir de seus “fazeres” (BRASIL, 2000, p. 34).

A heterogeneidade do público da EJA desencadeia questões norteadoras que são fundamentais para os processos formativos docentes por se tratar de um público heterogêneo e historicamente excluído pela impossibilidade de acesso à escolarização, com perfil diferenciado em relação à idade, comportamento, expectativas e origem sociocultural, pois a ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, “aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.” (BRASIL, 2000, p. 61).

O PPP da Rede Municipal de Ensino enfatiza que a Primeira Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude, realizada em abril de 2008 em Brasília, que debateu temáticas relativas a:

Trabalho, ensino superior, educação profissional e tecnológica, educação básica – ensino médio e elevação da escolaridade, cultura, sexualidade e saúde, segurança pública, meio ambiente, política e participação, tempo livre e lazer, esporte, drogas, comunicação e inclusão digital, cidades, família, povos e comunidades tradicionais, jovens negros e negras, cidadania, LGBT, jovens mulheres, jovens com necessidades especiais, fortalecimento institucional da Política Nacional de Juventude e juventude do campo. (SALVADOR, 2012, p. 36)

Conforme o documento, para contemplar esse segmento no PPP/BA, torna-se imprescindível pensar na inclusão de alguns desses temas transversais e incluí-los no currículo da modalidade.

Com essas reflexões, fica claro que a escola e todos que estão envolvidos no contexto escolar se veem diante da necessidade de reestruturar e fortalecer a legitimação das subjetividades. A Educação de Jovens e Adultos, constitui-se pela

diversidade e especificidades que devem integrar às práticas e propostas da EJA considerando os saberes resultantes do diálogo com estas diferenças.

Partindo do pressuposto do Parecer CEB/CNE nº11/2000 (Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos), a EJA representa uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso nem ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p. 5).

Além de considerar as questões apontadas, entre os desafios atuais que essa diversidade apresenta à EJA, como política pública, destaca-se a indispensabilidade da criação de políticas intersetoriais e interministeriais voltadas ao atendimento de demandas dos diversos segmentos da população.

A modalidade, atualmente, contempla grupos heterogêneos caracterizado por diferentes etnias, gêneros e variantes geracionais as questões da diversidade cultural se constitui especificamente pelo número crescente de perfis distintos que integram a modalidade: quilombolas, privados de liberdade, agricultores, jovens, mulheres, ribeirinhos, trabalhadores informais, indígenas, pescadores dentre outros.

Refletir criticamente as reais necessidades da modalidade é basilar para avançarmos em proposições legais, considerando o atendimento à EJA resgatando uma educação humanizadora, o que torna emergente discuti-la em sua pluralidade.

Por isso, é importante salientar que Freire (2006, p. 41) defendeu uma escola voltada para a construção de um ensino democrático, isto é, “uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”.

O aspecto de maior relevância no PPP, é estabelecer prioridades e sistematizar ações de planejamento e prática escolar que favoreçam a aprendizagem significativa do aluno, considerando os novos paradigmas emergentes da educação. Dessa forma, contribuindo para uma sociedade menos excludente, instrumentalizando os jovens e adultos para o exercício pleno da cidadania, em busca de uma educação de qualidade com base na Constituição Brasileira de 1988, na qual, no artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

O aluno é visto como um agente de transformação social, sendo a escola responsável por fomentar a consciência crítica e reflexiva em busca da emancipação. Compreender a complexidade e os desafios da Educação de Jovens e Adultos é

percebê-la como um direito e não como mera reparação, valorizado a singularidade e subjetividade e considerando esse público como sujeito de direitos e possuidor de saberes.

Segundo Baqueiro (2004), a debilidade política da clientela da Educação de Jovens e Adultos, composta por populações marginalizadas e discriminadas é uma justificativa para a situação de marginalidade das políticas públicas. Por conta da sua relação de pobreza, acaba se convertendo em um projeto de atendimento aos “deserdados sociais”. Nesse sentido, problematizar e refletir com os alunos as questões filosóficas, sociológicas, antropológicas e históricas é imprescindível para haja emancipação e compreensão acerca da relevância deste segmento e paulatinamente minimizando a exclusão de acesso ao conhecimento.

Conforme a constituição, que define a Educação como um direito de todos, há questões fragmentadas tanto na concepção metodológica quanto pedagógica, que não coadunam com as especificidades, diversidades culturais, étnicas, socioeconômicas e as relações intergeracionais.

Torna-se pertinente entrelaçar a realidade dos sujeitos aos saberes e práticas, fomentando, portanto, uma aprendizagem significativa e reflexiva utilizando recursos diversificados, tornando os espaços escolares lugares de múltiplas experimentações.

O PPP da Rede Municipal de Ensino de Salvador, endossa o compromisso social e conjunto de toda a equipe pedagógica no que tange os percursos de aprendizagem a serem desenvolvidos, tendo como ponto de partida a realidade cultural, social, econômica, linguística, histórica e ambiental dos (as) educandos (as).

Paulo Freire defende uma organização curricular por temas, ou seja, conteúdos que remetam a bagagem experiencial do aluno, às relações culturais, sociais e ao mundo do trabalho. O currículo numa perspectiva crítica e emancipatória:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2006, p. 100).

Dessa forma, os sujeitos sociais e culturais, que foram excluídos socialmente e tiveram seus direitos negados, são sujeitos de direitos, que detém trajetórias sócio-étnico-racial, com histórias e trajetórias plurais. Devemos pensar, além da oferta de

EJA e do atendimento educacional, e defender a promoção de ações específicas que levem em consideração as especificidades desses sujeitos para os quais os projetos se voltem, considerando suas subjetividades, as trajetórias formativas, desejos e necessidades.

4 ATUALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: O QUE APONTAM DAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* DO ESTADO DA BAHIA

Neste capítulo da dissertação, expomos em quadros, dados e informações sistematizadas que identificamos na leitura e levantamos da pesquisa documental proveniente de produções produzidas em PPG do *stricto sensu*, defendidas em Programas de Pós-graduação, considerando um processo que levanta o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*.

Realizamos, portanto, a análise de conteúdo de oito produções *stricto sensu* considerando o período de 2016 a 2020, sendo seis (6) dissertações de Universidades Públicas e duas (duas) teses, sendo uma (1) produzida em uma Universidade Comunitária Católica e a outra na UFBA. Estas produções geraram a parte fundante do campo empírico para atender a esta pesquisa.

A partir da leitura e do caminhar da investigação, o processo de análise perpassou por todas as oito produções. O que ficou evidente nos diversos estudos, ao se tratar do PPP/BA, da RME, foi o indicativo da relevância do tema e o destaque para a permanência do processo de fortalecimento e atualização deste documento com a participação de todos os envolvidos nesta modalidade.

As pesquisadoras, quando enfatizaram o Projeto Político Pedagógico/BA, visaram trabalhar os marcos legais, sociais e especificidades da EJA; de forma concomitante, advogam as pesquisadoras sobre a inevitabilidade do processo de formação continuada, revisão do documento a partir da atual realidade da EJA, na capital, já que o documento completa mais de uma década sem atualização, para que novos conhecimentos possam ser integralizados nas propostas das escolas e materializados nos currículos da Educação de Jovens e Adultos.

Reiterando o que já discutimos no decorrer da base teórica desta pesquisa, em capítulos anteriores, a garantia de direitos negado historicamente para os sujeitos da EJA, que embora derive de políticas educacionais que são propostas fundamentadas na legislação, reconhecemos que historicamente denotam fragilidades, pois, ainda

não se efetiva em condição de sustentação para que se torne uma proposta de educação pública, ampla, a qual atenda às necessidades emergentes.

No levantamento que permitiu a análise das produções do *stricto sensu*, expostos nos quadros de análise abaixo, foi possível verificar questões fundamentais apontadas pelas oito pesquisadoras sobre os aspectos mais relevantes do Projeto Político Pedagógico.

Identificamos, também, diante de indicadores de limites e contribuições apresentadas nas produções, a existência da demanda de mais pesquisas a serem produzidas nesta temática e que possam coadjuvar para uma análise do PPP/ EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador, de forma a fomentar o trabalho pedagógico nas escolas municipais que ofertam esta modalidade de ensino.

Quadro 03 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 01 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções Analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
01	<p>“A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino de Salvador está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41 de 10 dezembro de 2013, a Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003 de 07 de janeiro de 2014 e a Matriz Curricular da portaria nº 251 de 07 de julho de 2015.” (p. 20)</p> <p>“Na prática o corpo docente utiliza a Matriz de Referência da rede, articulando sistematicamente com a prática de estudantes, posto que professores que adentraram na Rede Municipal de Salvador, posteriormente, da implantação do Projeto do Político Pedagógico da EJA, desconhecem se as competências e habilidades estão voltadas para o discurso dialético e dialógico. Mas, questiona-se: como propor um currículo dialógico que atenda as diversidades encontradas na rede municipal? “. (p. 111)</p> <p>“[...]Entendi a preocupação das “vozes” sinalizadas no Projeto Político Pedagógico da EJA, em Salvador/Bahia e a sua relevância no “fazer docente” buscando evidenciar a carência de pessoas especializadas e capacitadas para EJA, no entanto, esperamos que as políticas públicas dentro em breve ofertem ao corpo docente de EJA à formação.” (p. 161)</p> <p>“A constituição dos territórios soteropolitanos são baseados na identidade do grupo de moradores, que se expressam através de sua cultura e das suas possibilidades de sua condição socioeconômica, associada às suas práticas cotidianas, cultura e classe socioeconômica e compete, um aprofundamento mais meticuloso da rede, com intuito de contemplar no currículo suas exigências, pois pensar em currículo na Educação de Jovens e Adultos, implica adotar as experiências de vida desses sujeitos e seus conhecimentos construídos, suas trajetórias pedagógicas.” (p.130)</p> <p>“Apesar da EJA não possuir em seu currículo, a proposta de Educação Integral admitimos que é um espaço essencial para assegurar homens e mulheres a garantia de uma formação integral, partindo do pressuposto elementar de que sujeitos são capazes de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas e ao longo de toda a vida.” (p. 27).</p>

Na análise desta produção (P01) identificamos uma proposição de pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, sendo um estudo de natureza exploratória.

Como procedimentos utilizados identificamos uma análise de revisão bibliográfica e de documentos. A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a ideologia subjacente ao Projeto Político Pedagógico de Jovens e Adultos – EJA, na rede pública municipal de Salvador e identificar em que aspectos a dialeticidade é manifestada.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como enfoque o PPP/EJA da RME/ BA, identificando as aproximações dialógicas na EJA, à medida que as concepções freireanas se aproximam dos nossos objetivos; e, por este motivo, corroboraram com a proposta da Educação de Jovens Adultos.

Para verificar as interfaces e os desafios presentes no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/ BA, a pesquisadora (P01) ressalta que o corpo docente que ingressou na Rede Municipal de Ensino/BA, posteriormente a implantação do Projeto Político Pedagógico da EJA, desconhece as competências e habilidades diante da diversidade na rede municipal, destacando: a) Há um fator preponderante, a relevância de formação específica de professores da EJA, frente aos desafios contemporâneos e endossa que a análise de documentos poderá subsidiar a práxis docente.

Ainda, nesta investigação, a pesquisadora (P01), afirma que o objetivo central da EJA é embasar a esfera educacional enquanto política afirmativa, considerando a modalidade como uma referência para o processo de ensino-aprendizagem, porém a autora salienta que a escola é indispensável frente a esse processo.

A pesquisadora destaca que há necessidade de que seja trabalhado a formação de um aluno(a), enquanto um indivíduo com potencial crítico; destaca a necessidade de que seja valorizado os conhecimentos e a pluralidade de vivências, corroborando com a relevância dos processos formativos eficazes para prover, portanto, o direito a uma identidade social, ou seja, capaz de produzir uma consciência cidadã.

As considerações gerais relacionadas ao EJA mediante a sua normatização, são abordadas pela pesquisadora (2019), assim como no artigo 38 da LDB, de número 9.394/1996, onde é descrita a idade mínima para integrar o EJA para os maiores de quinze anos, durante o ensino fundamental e no ensino médio, quando a idade prevista é para os maiores de dezoito anos.

A pesquisadora (P01) salienta sobre as metodologias de ensino adotadas para o desenvolvimento do EJA, que ocorrem por meio do ensino presencial e do EAD (híbrido). Por diversas vezes a autora salienta a composição do EJA no contexto da

educação básica, reconhecida por meio da LDB de nº 9.394/96, presente no artigo 37 e 38; ressalta ser uma modalidade de ensino, assim como prescreve a Constituição de 1998, o que confere o direito a modalidade de ter mesma oferta e atenção dada aos demais segmentos que estruturam a educação básica.

A pesquisadora (P01) relata, ainda, que um dos principais desafios relacionados à EJA consiste em estabelecer um currículo que atenda as demandas do público, considerando a necessidade da existência do diálogo, inclusão e equidade, como o alicerce ideal para o desenvolvimento do ensino de maneira integral.

Desde a criação da modalidade EJA, a pesquisadora destaca que a mesma enfrentou diversas mudanças, haja vista os avanços ocorridos nas normativas, além dos debates nacionais e internacionais e as movimentações voltadas para o setor educacional, assim como a própria legislação brasileira, estimulando a realização de debates com o objetivo de rupturas no sentido prático e político.

Apesar da movimentação na legislação, a pesquisadora (P01) afirma que mesmo com tais estímulos a realidade concreta da EJA não elege as garantias estipuladas por meio das políticas públicas; um exemplo a ser destacado, segundo a autora, é que os(as) cidadãos(ãs) não reconhecem, de fato, o direito de estudar, que deve estar voltado para todos(as).

De maneira geral, a dissertação analisada evidencia que o município de Salvador deve apresentar, obrigatoriamente, um currículo que inclua os objetivos do ensino e seu objeto, além de apresentar os conteúdos que devem ser abordados e sua intenção, no intuito de guiar o processo de reflexão que envolva a etapa do planejamento, além das ações relacionadas ao saber dos alunos que compõem a EJA.

Nesse contexto, a pesquisadora (P01), afirma que a EJA do município de Salvador, atende os preceitos abordados pelas orientações curriculares nacionais, além de seguir as indicações orientadoras apresentadas pela Resolução CME, de nº 41/2013, que dispõe sobre a EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A referida normativa envolve os preceitos observados na lei de nº 9.394/96, que engloba o parecer da CNE/CEB, nº 11, promulgado 07 de junho de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, já tratado em capítulos anteriores desta dissertação; esta instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 7 de abril de 2010, por

meio da resolução de nº 3, de quinze de junho de 2010, que estabelecem as Diretrizes Operacionais voltadas à EJA que, segundo esta pesquisadora (2019), aborda:

- I - O direito fundamental de todos à educação ao longo da vida;
- II - a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ele na idade própria;
- III - a identidade própria dos cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, como modalidade de ensino, adequada às condições de vida e trabalho do educando, garantindo aos mesmos o acesso e a permanência na escola;
- IV - que o ensino fundamental para jovens e adultos possa associar-se aos cursos de qualificação para o mundo do trabalho e de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos.

Existe um outro documento, denominado *Estrutura Curricular do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos*, segundo a pesquisadora (P01), responsável por reger o EJA I, em sua Estrutura Curricular, que está associado ao Tempo de Aprendizagem (TAP) I, II e III, que apresenta duração de 3 anos e estrutura anual, onde é exigida a inclusão das leis 10.639/2003¹² e a 11.645/2008¹³.

De acordo com a *Estrutura Curricular do Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA II*, que apresenta o Tempo de Aprendizagem TAP (IV e V), com duração de dois anos e estruturação anual, possui a característica de avaliação focada em processos, exigindo a aprovação em todos os componentes curriculares da etapa, o que determina, segundo a pesquisadora (2019, p. 107), que deve incluir:

- I - A Lei no 10.639/2003 e a Lei no 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente;
- II - As Diretrizes Municipais de Educação Ambiental implementada pela Secretaria de Educação, em 2006 e as discussões de Desenvolvimento Sustentável;
- III- As discussões dos componentes Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável;
- IV - A informática, contemplando o acesso as novas tecnologias da informação, associada às práticas sociais.

Existe um outro documento referente a EJA, denominado *Saberes do EJA*, que,

¹² Lei nº. 10.639/2003 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹³ A Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente.

segundo a pesquisadora (P01), foi idealizado pelo órgão da Secretaria de Educação responsável pelo apoio pedagógico direcionado às instituições de ensino, anteriormente denominado como DIPE, e atualmente CENAP¹⁴, em associação com as Coordenadorias Regionais – CRE¹⁵, além das comissões de alfabetização, dos educadores e dos grupos de discussão.

A pesquisadora (P01) salienta que todos os documentos citados foram elaborados mediante embasamento proveniente de outros documentos legais, sendo possível citar a proposta curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA/MEC, o documento de referência curricular para EJA II, além de outras produções da SMED que subsidiam o planejamento e avaliação na EJA em cada disciplina que compõe a Matriz Curricular tanto da EJA I e II. Por sua vez, a pesquisadora destaca que o embasamento não é engessado, haja visto que são passíveis de mudança, considerando o movimento de ação-reflexão-ação.

Para esta pesquisadora (P01), o documento *Saberes*¹⁶ do EJA, apresenta o subsídio central para a elucidação da EJA, tanto em sua porção de planejamento quanto na de avaliação. O *Saberes* pode ser acessado eletronicamente e sua disposição obedece a seguinte confirmação:

EJA I: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (História, Geografia e Ciências).

EJA II: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ciências e Matemática.

Para a pesquisadora (P01), as orientações relacionadas a este processo seguem os indicadores avaliativos, permitindo maior planejamento do próprio educador:

- Os Saberes estão distribuídos por áreas do conhecimento (disciplinas) onde o educador poderá articular na construção do planejamento os objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas;
- Os Saberes foram construídos considerado uma sequência lógica e

¹⁴ CENAP - órgão da Secretaria de Educação responsável diretamente ao apoio pedagógico às escolas, antigo DIPE- Diretoria Pedagógica.

¹⁵ As Coordenadorias Regionais passaram a ser Gerências Regionais, subdivididas em 10 gerências, que cuidam cada uma delas, pedagogicamente e administrativamente de um núcleo de escolas da rede Municipal de Salvador.

¹⁶ Saberes estão relacionados às Habilidades/Competências que estão listadas na Matriz de Referência para o Segmento I e II do Tempo de Aprender (TAP). Os “saberes”, como indicadores avaliativos, nos remetem a ideia de parâmetros fechados, de quantificação, o que diverge da ideia de um currículo voltado a ampliar e conceber outros saberes que se inscrevem nas experiências do sujeito com o mundo.

gradativa de expectativas de aprendizagens;

➤ Cada área/disciplina tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, Saberes, a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo;

➤ O professor deverá definir o quantitativo de Saberes para construção do planejamento do bimestre, e conseqüentemente do processo avaliativo dos educandos.

De acordo com a pesquisadora (01), mesmo com as inúmeras contribuições voltadas para promoção do ensino do EJA, ainda são identificadas inúmeras deficiências que podem ser listadas, como: evasão escolar, reprovação diante aos métodos avaliativos aplicados que estão associados a outros fenômenos como criminalidade, gravidez e exercício laboral, além dos fatores estruturais exercem expressiva influência, como precariedade estrutural.

Os problemas que permeiam o ensino, envolve a despreparação dos professores para lidar com métodos inclusivos, o que inclui a própria EJA, que apresenta uma pluralidade de indivíduos, assim como a ausência de equipes multidisciplinares, segundo a pesquisadora (P01).

Assim, para esta autora, há infraestrutura precária nas escolas, ausência de materiais adequados, assim como a ausência da regionalização dos conteúdos, divisão de turmas por faixa etária. Tais fatores são citados, também, pelos demais autores, que envolvem a evasão escolar, como a criminalidade, desmotivação, gestação e necessidade de exercer atividades remuneradas.

Estes fatores evidenciam, através da pesquisa, a necessidade de se construir o PPP individual em cada um dos ambientes escolares, pois, além de obedecer às premissas abordadas, é necessário avaliar o perfil do público atendido por aquela instituição de ensino em questão.

A regulamentação da EJA em Salvador, de forma propriamente dita, está baseada na Resolução do Conselho Municipal de Educação – CME, de nº 41, promulgada em 10 de dezembro do ano de 2013. Assim como essa instrução normativa, foi guiada por meio da portaria de número 3, do dia 07 de janeiro do ano de 2014, além da Matriz Curricular referente a portaria de número 251, promulgada em 07 de julho de 2015 (p 110 - 112). Dessa forma, segundo a pesquisadora (P01), a EJA é devidamente disposta na rede de ensino em:

➤ EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem I-TAP I; Tempo de Aprendizagem II-TAP II; e Tempo de Aprendizagem III - TAP III, com

duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

➤ EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – é constituída de Tempo de Aprendizagem IV - TAP IV e Tempo de Aprendizagem V -TAP V, com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

Deste modo, mediante a análise realizada pela pesquisadora (2019), podemos afirmar que esta proposta baseia-se sobre a matriz referência da rede e, segundo a pesquisadora, os educadores que adentraram na RMS posteriormente ao período de implementação do PPP, não sabem afirmar se as competência e habilidades estão relacionadas ao discurso dialético e dialógico. A pesquisadora (P01) salienta que nos casos de atuação do(a) educador(a) no corpo pedagógico de professores da EJA, é imprescindível que estes possuam formação em educação inclusiva.

A pesquisadora (P01) afirma que as discussões relacionadas aos documentos curriculares que subsidiam o EJA não são recentes, ou seja, além da ausência de políticas públicas, a própria BNCC não apresenta manifestações sobre o tema, atribuindo exclusivamente a responsabilidade sobre os Estados e Municípios.

Para esta pesquisadora (P01), existem documentos que embasam a ação do educador na EJA, porém os mesmos apresentam lacunas sobre a proposta curricular. Destaca que um outro projeto que pode ser citado se trata do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – Salvador Cidade das Letras, além do Plano Municipal de Educação (PME) 2010-2020, que visa erradicar o analfabetismo no município, assim como a Lei de Orgânica do Município de Salvador, que defende a construção de uma cidade educadora, que esteja em consonância a educação tradicional, além de defender a continuidade da EJA.

Outrossim, a pesquisadora (P01) aponta que existem ações que são relevantes, considerando que a evasão escolar dos alunos da EJA, em 2017, na Rede Municipal de Salvador, apresentou valores em torno de 2.872 alunos. Porém em 2018, as matrículas foram expressivamente superiores, considerando uma média de 8 mil alunos, apesar da desativação de boa parte das escolas que possuíam o EJA no turno noturno. É salientado, ainda, que apesar dos documentos oficiais serem de extrema relevância, ações mais eficazes nas escolas no que tange à alfabetização e a escolarização vêm corroborando com os direitos previstos nas leis e diretrizes.

A autora da pesquisa (P01) defende a necessidade de formação para os educadores que atuam na modalidade como uma forma de repensar as práticas

educativas através dos estudos sobre a política curricular, prescrita, vigente na instância Federal e Municipal.

Verificou-se com base nos resultados desta pesquisa (P01), que o PPP/BA da RME, foi considerado seguindo os princípios de um trabalho colaborativo; por sua vez, a pesquisadora revela fragilidades na elaboração do documento desde da ausência no processo formativo dos educadores e de representações, tais como: Universidades que desenvolvem pesquisas relevantes em EJA, Fóruns sobre EJA, Movimentos Sociais (Juvenis, indígenas e afrodescendentes), Movimentos de Alfabetização em EJA, além de um número mais expressivo de discentes e organizações não governamentais voltadas para o meio ambiente e educação.

Com intuito de evidenciar a ausência da troca de conhecimentos por parte de todos(as) professores(as) da rede, revela que não houve a participação, o que seria fundante no processo de construção, principalmente do currículo escolar, além de estabelecer uma aproximação com a realidade dos sujeitos contemplados pela modalidade. Para consolidar suas observações investigativas, a pesquisadora (P01) destaca que apesar de fazer referência à inclusão, aponta que há monopolização do processo comunicativo, sendo assim, a existência de mecanismos de exclusão.

Observamos que esta pesquisadora destaca uma forte referência da concepção de educação desenvolvida por Paulo Freire ao mencionar a relevância da relação dialógica entre educador (a) e aluno (a), com intuito de ampliar a competência crítica e emancipação social, estabelecendo uma inferência entre o currículo e as questões dialógicas.

Ela destaca as ações articuladas com o Instituto Paulo Freire (IPF), de forma presencial e em EAD, embora tivessem sido realizadas para poucos profissionais da educação, já que a pesquisa aponta a escassez de multiplicadores para RME/EJA, ou seja, um pequeno efetivo de coordenadoras da GRE (Gerências Regionais da Educação), que ficaram imbuídas de multiplicar para as unidades escolares através de visitas; por sua vez, evidencia-se como “entrevero” a impermanência dos professores nessa modalidade.

No PPP da EJA-Bahia, a pesquisadora (P01) verificou de forma contundente a interdiscursividade do referencial dos partícipes na elaboração contextualizada e que estes fazem alusões a “intencionalidade dos autores e a outros textos entendido portanto, como barganhas enunciativas”.

Além disso, considera como basilar que agreguem habilidades tecnológicas ao

corpo docente da EJA/BA, com o objetivo de propiciar aos educandos as novidades digitais fundantes na contemporaneidade, pois a pesquisadora faz uma ressalva ao afirmar que os documentos não evidenciam a necessidade das práticas educacionais tecnológicas.

A pesquisa pontua, ainda, que apesar do processo de implantação em 2012, para toda Rede Municipal, não foi possível atingir a totalidade dos docentes atuantes na EJA. Salaria que para adequação do currículo escolar, torna-se necessário que seja documentada a realidade dos sujeitos que compõem a modalidade da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Dessa forma, essa pesquisa destaca a necessidade do levantamento de sugestões que possibilitem compreender o perfil e os desafios atuais, tal qual a diversidade geracional proveniente do fenômeno de Juvenilização. Sendo assim, com base nesta realidade, é exequível subsidiar a práxis pedagógica dos profissionais da EJA na escolha dos temas geradores de acordo com o seu grau de interesse, contribuindo, assim, valorosamente para leitura crítica da realidade.

Nesse contexto, os resultados da pesquisa (P01), apontam que o PPP/BA alicerça-se como fator preponderante politicamente para o enfrentamento dos índices educacionais com resultados exíguos. Ainda assim, a pesquisadora destaca que as escolas públicas que ofertam esta modalidade buscam superar incessantemente as dificuldades e as novas demandas da sociedade, mesmo diante da descontinuidade das políticas sociais.

Evidencia-se pela pesquisadora a imprescindibilidade de uma formação continuada voltada à Proposta Curricular da EJA, possibilitando que o corpo docente possa identificar na sua práxis às concepções freireanas. Além disso, endossa a necessidade de revisitação e atualização do PPP/BA da Educação de Jovens e Adultos durante as formações, configurando-se como política curricular, ou seja, complementa afirmando que as soluções só serão encontradas por cada escola com a contribuição da comunidade escolar.

Avançando no processo de análise de conteúdo, expomos elementos centrais identificados e sistematizamos no quadro 04 abaixo.

Quadro 04 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 02 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
02	“Falar de PPP requer falar do envolvimento de todos os atores sociais deste

	<p>processo numa construção coletiva, na busca pela excelência da educação, partindo de valores, concepções, princípios e crenças presentes, em todo o grupo, e que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade.” (p. 18)</p> <p>“Nessa perspectiva, o PPP tem como princípios: a participação coletiva, a gestão democrática, o campo das possibilidades e o sentimento de pertença, pois deve ser 19 elaborado com todos os atores que estão envolvidos no processo de aprendizagem da escola. Construído coletivamente, reflete as finalidades de uma instituição educacional, estabelece princípios, diretrizes, propostas de organização, sistematização e avaliação das atividades desenvolvidas por um estabelecimento educacional como um todo.” (p. 18-19)</p> <p>“Assim, esse Documento assumido pela rede municipal de ensino de Salvador como o PPP pode ser considerado mais como diretriz ou orientações norteadoras para que cada escola construa o seu Projeto, atendendo a todos os níveis de ensino, tendo em vista cumprir sua função social ressaltando a visão de ser humano que se pretende formar.” (p. 18)</p> <p>“O PPP tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas; e, estudá-lo, é pensar em como a escola é organizada, como é efetivado o trabalho pedagógico como um todo, vencer os desafios, propor mudanças e inovações, pensando e delineando a ação educativa.” (p. 42)</p> <p>“A abordagem do PPP deverá estar fundada nos princípios que deverão nortear a escola pública democrática e gratuita: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. (p.44-45)</p> <p>“Dessa maneira, o PPP materializa-se como um Documento que planeja ações do processo educativo a serem desenvolvidas na escola, delinea objetivos, diretrizes e expressa a composição das requisições sociais e legais do sistema de ensino e as finalidades e perspectivas da comunidade escolar”. (p. 73)</p> <p>“Dessa maneira, considero fundamental que a SMED possibilite a inclusão no calendário escolar de momentos de discussão e reflexão, necessários para a elaboração, avaliação e reestruturação do Projeto Político Pedagógico, garantindo, assim, a autonomia da Escola.” (p. 96)</p>
--	--

Esta produção (P02) expôs uma abordagem qualitativa através da modalidade de pesquisa bibliográfica, documental, tendo como dispositivo procedimental e técnico de investigação de campo a entrevista semiestruturada e a oficina formativa. Nesta, a pesquisadora questionou como se dá o PPP da EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador na perspectiva das escolas que integram a Regional do Cabula, buscando identificar a participação da comunidade escolar na proposição/elaboração deste documento.

A estratégia metodológica para a investigação teve como dispositivos entrevistas semiestruturadas junto aos técnicos da SMED e gestores das escolas, além das oficinas formativas junto aos coordenadores pedagógicos de escolas que ofertam a EJA na Gerência Regional do Cabula.

Ao analisar esta pesquisa (P02), identificamos que a pesquisadora evidenciou a necessidade da escola incluir a comunidade na tomada de decisões, tornando-os partícipes na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, o que promove um processo de democratização da gestão escolar com o intuito de atender as mudanças do sistema educacional.

Foi constatado que o PPP/BA, em vigência, não teve participação ampla em sua elaboração, considerando a participação das pessoas mais diretamente envolvidas com a concretização da EJA na rede de ensino, o que, por sua vez, não assegurou à proposta enquanto documento a ser uma referência de domínio de todos(as) nas escolas. Sendo assim, a pesquisadora sugere como fator fundante, que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) inclua no calendário escolar momentos de reflexão, imprescindível para atualização e reestruturação a partir de uma avaliação do Projeto Político Pedagógico, garantindo, por sua vez, a autonomia da escola com base nos fundamentos, legislações e especificidades desta modalidade educativa.

Aponta, ainda, como estratégia, que seja revisto aspectos que dizem respeito às relações sociais, pedagógicas, curriculares e de letramento; faz-se necessário, para isso, formar grupos de trabalho nas escolas para estabelecer etapas e cronograma, prazos para elaboração do PPP das escolas, articulando as ações com a comunidade.

A pesquisadora (P02) considera como aspecto relevante criar fóruns de discussão da EJA por blocos de escolas nas regionais, possibilitando a troca de experiências de forma democrática para toda a equipe pedagógica (Gestor (a), Coordenador Pedagógico (a) e docentes. Além disso, propõe à SMED, em sua dissertação, a publicação de uma nova resolução para a elaboração de um novo PPP para as escolas, considerando impreterivelmente as especificidades, legislações, leis, diretrizes, movimento sindical e vozes das pessoas das comunidades e educadores(as), que compõe a responsabilidade da existência desta modalidade de educação, possibilitando a articulação entre às partes e a GRE, permeando uma análise das narrativas dialógicas emancipatórias para restabelecer o compromisso social e a qualidade do ensino público ofertado.

Outrossim, a pesquisadora (P02) deixa claro, por diversas vezes, que os (as) professores(as) devem estar inseridos na construção do PPP, considerando que sua efetividade só pode ser obtida se este recurso fizer sentido ao professor, pois é ele o responsável por aplicar de fato a proposta.

Na investigação igualmente é apontado que o município de Salvador, por meio da Rede Municipal de Ensino, criou a resolução de nº 020, sendo aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e promulgada em novembro de 2010; esta dispõe sobre as diretrizes básicas para elaborar e/ou adequar o PPP para os diferentes níveis

da educação, incluindo a EJA, como pode ser observado no trecho a seguir:

Art. 1º. Os Estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e SEJA do Sistema Municipal de Ensino de Salvador devem elaborar ou adequar seu Projeto Político Pedagógico - PPP, com embasamento na Lei Federal nº 9.394/96 e com fundamento nas normas gerais do CNE. Parágrafo único. Cada estabelecimento de ensino deve elaborar ou adequar seu Projeto Político Pedagógico como expressão de sua autonomia e em procedimento coletivo.

Para esta pesquisadora (P02), ainda em 2010, a Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador criou uma parceria com o Instituto Paulo Freire, com o objetivo de promover o processo de formação continuada direcionado aos gestores educacionais, além dos educadores e coordenadores responsáveis pelo SEJA.

A autora salienta que, em 2011, foi dada continuidade a formação dessas equipes, considerando que o objetivo central foi a criação de uma Proposta Pedagógica para a EJA do Município, findando, por sua vez, em um documento intitulado de *Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos Rede Municipal de Ensino de Salvador*.

A pesquisa (02) ressalta que o documento desenvolvido para subsidiar a EJA do município de Salvador sofreu influência do pensamento Freireano; esta destaca que o PNE, abordado pela Lei de número 10.172/2001, apresenta os objetivos e metas para a EJA, porém essas orientações não apresentam as condições necessárias para tornar viável as ações propostas, assim como as ações direcionadas à sociedade.

Como foi estabelecido pelo Art. 214 da Constituição de 1988, o PNE tem duração decenal e, em 2010, foi elaborado seu novo documento, o Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014), com duração entre 2014 e 2024. O Plano preconiza, nesse sentido, a erradicação do analfabetismo absoluto, elevação da taxa de alfabetização para os jovens com quinze anos de idade e a redução em até cinquenta por cento da taxa de analfabetismo funcional e no oferecimento de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas dessa modalidade. Dessa forma, a Lei nº 9105/2016, aprovou o Plano Municipal de Educação de Salvador que sancionou no art.1º:

Fica aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador, com vigência por dez anos, em consonância com o dispositivo no art. 8º da Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo assim, estabelece objetivos, metas e diretrizes para a Educação do município de Salvador, com base nas necessidades da população.

Diante desse contexto, a pesquisadora (P02) evidencia em sua investigação que os debates e o avanço nas legislações não refletem efetivamente um aumento em políticas de atendimento em virtude da falta de incentivos financeiros. Ainda pontua:

Além disso, com a diminuição da idade para matrícula na EJA, aumentava-se, naturalmente, o seu público-alvo e as estratégias de investimento pareciam não seguir esse crescimento. De acordo com a legislação vigente, a saber, Constituição Federal, LDB nº 9.394/96, PNE e as Diretrizes Municipais, ficaram estabelecidos à obrigatoriedade e responsabilidade do Município à oferta da Educação de Jovens e Adultos (P02, p. 48).

Dessa maneira, a construção do Projeto Político Pedagógico é compreendida pela pesquisadora (P02) como uma junção de vários documentos que devem relatar a realidade da escola, levando em conta as formas de trabalho, as histórias de vida e questões sociais dos envolvidos nesta modalidade de educação.

A pesquisa (P02) ressalta que é importante salientar que Paulo Freire, em 1979, inspirou o desenvolvimento de diversos programas voltados para a alfabetização, os quais podem ser citados, como o Movimento de Educação de Base e o Centro de Cultura Popular. O Modelo pedagógico criado por Freire, apresentava uma proposta de ressignificação no que tange a compreensão do que é educacional e do que é social.

A pesquisadora (P02) destaca que, de acordo com as Diretrizes Nacionais e com o parecer CNE/CEB nº 11/2000, o município de Salvador, através do Conselho Municipal de Educação instituiu a Resolução CME nº 011, demonstrando uma necessidade de apresentar propostas pedagógicas que garantam as especificidades da modalidade, como pode ser visto pelo Art. 4º:

Nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, seja observado o modelo pedagógico próprio desta modalidade de ensino, expresso na proposta pedagógica das unidades escolares, obedecendo aos princípios, objetivos e às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o Ensino Fundamental e Educação Profissional e, nas Resoluções e Portarias próprias do Sistema Municipal de Ensino (BAHIA, 2007).

Fica a compreensão da importância que a construção do PPP nas escolas deve estar voltada para as especificidades da EJA. É imprescindível preservar uma concepção de formação humana, pois, para sua efetividade, é relevante compreender a pluralidade direcionada ao público-alvo e o contexto que estes estão inseridos,

dando, conseqüentemente, oportunidade aos que buscam dar continuidade aos estudos na EJA da Rede Municipal de Salvador-Bahia.

Quadro 05 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 03 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico.
P03	<p>“[...]Compreendemos assim, que a elaboração do projeto pedagógico é uma construção permanentemente inacabada, que ao se operacionalizar na prática cotidiana, gera novas visões que o retroalimentam, incorporando-lhe novos desafios que, por sua vez, demandarão outras respostas por meio de revisões sistemáticas feitas com a participação dos alunos jovens e adultos.” (p. 34)</p> <p>“[...] Nessa lógica, compreende-se que todo projeto pedagógico da escola é, também, o projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos dos alunos da EJA. É político no sentido do compromisso com a formação cidadã dos sujeitos envolvidos.” (p.35)</p> <p>“Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” (p.36)</p>

A Produção (P03) transcorreu no formato de pesquisa que parte de uma abordagem qualitativa, tendo como base metodológica o estudo de caso. Para tanto, os dispositivos procedimentais e técnicos aplicados pela pesquisadora foram questionários, entrevistas semiestruturadas e realização de análise documental. Os sujeitos empíricos da pesquisa foram professores e coordenadores que atuam na EJA das escolas investigadas.

A investigação se propôs, a partir da revisão teórica, como uma pesquisa exploratória realizada em lócus, mostrando que é preciso levar em consideração as mudanças sociais, econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, em vistas a uma perspectiva da proposta de educação que possibilite a aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos dos jovens e adultos, que por sua vez necessitam ser inseridos no mercado de trabalho.

A pesquisadora (P03) expôs que os professores(as) podem trabalhar dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA, cujo objetivo é discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta. Esta pesquisadora destaca a relevância do Educador Paulo Freire ao longo de sua pesquisa.

Diante disso, a autora busca evidenciar que a dimensão política e pedagógica têm uma significação indissociável. Portanto, considera o PPP como um processo

permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Desse modo, é possível contemplar o ensino na EJA pautando-se nas ideias freireanas como princípio articulador do saber acadêmico com o conhecimento de mundo que os alunos possuem. Discutindo e vivenciando os princípios da educação libertadora de Freire (1992), constrói-se cultura e saberes plurais, possivelmente identificados no PPP.

Segundo a pesquisadora (P03), em 1979, Paulo Freire deu início a um projeto que apresentava como objetivo basilar a alfabetização de adultos de forma conscientizadora. É importante afirmar que o pensador salientava que a educação e a alfabetização, ambos tendem a se confundir, considerando que a alfabetização, para ele, se tratava da compreensão de técnicas, com o objetivo de ler e de escrever em termos conscientes, no que tange a postura do homem com o contexto social. A popularização de suas ideias tornou a alfabetização de adultos uma das principais pautas do país.

Acrescenta que a criação do MOBRAL, já citado anteriormente neste estudo, foi uma forma de contrapor a proposta abordada por Freire, apesar de se tratar de uma iniciativa concebida pelo regime militar vigente no Brasil entre 1964-1985, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente, adquirindo, por sua vez, técnicas básicas de escrita, leitura e cálculos.

Vale destacar as ideias Freireana como as principais articulações relacionadas à EJA, considerando a perspectiva da educação libertadora. Acerca da Educação de Jovens e Adultos, Freire acrescenta que:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo professor. Esta é a razão pela qual procurar um método que fosse capaz de fazer instrumento também do aluno e não só do professor e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (FREIRE, 1979, p. 72)

De forma complementar, Freire acredita que a EJA não deva ser reduzida ao processo de aprendizado técnico-linguístico, puramente, ou apenas como a criação

do perfil individual e intelectual, pois, para o autor, esse processo transcende as abordagens que permeiam a lógica e o intelecto, e invadem a ambiência afetiva, sociocultural, além da política e da técnica.

Segundo pesquisadora (P03), podemos considerar, então, que Paulo Freire acredita ser relevante compreender o perfil do aluno da EJA, já que a educação precisa ser “problematizadora”, fundamentada na humanização do homem e na formação crítica do sujeito, ajudando-o a compreender o mundo globalizado do qual ele faz parte.

A produção (P03), ao tratar a proposta de Paulo Freire, acrescenta que o ensino ofertado aos alunos da EJA necessita fazer sentido, ou seja, o educador deve avaliar o contexto geral o qual os seus educandos estão inseridos. Dessa forma, possibilita que os sujeitos sejam produtores de cultura, pois o diálogo com a realidade é tido como um princípio educativo, concomitantemente preparando-os para uma leitura crítica do mundo.

Há uma urgência na valorização dos profissionais que atuam nas unidades escolares, já que possuem um papel de extrema relevância no processo de aprendizado, logo este deve compreender a relevância do seu papel Político Pedagógico. Na pesquisa analisada, é endossado que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas que possam contemplar a aprendizagem na EJA. Este precisa ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Contudo, no resultado da pesquisa (P03), mediante a compreensão Freireana, é acrescentado que o professor possui grande relevância frente aos alunos da EJA, uma vez que estes estão aptos a estimular mudanças, com o objetivo de contribuir para a sociedade e a igualdade.

Quadro 06 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 04 que trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
P04	<p>“O Projeto Político Pedagógico da EJA da RME de Salvador foi construído através do diálogo, como afirma o documento, com a participação de representantes da rede de ensino da EJA (coordenadores pedagógicos e dos professores), por meio de formação continuada, nos anos de 2010 e 2011.” (p. 54)</p> <p>“Enquanto projeto político, com essa concepção, sentimos falta, ao longo do documento, da presença de falas dos alunos, principais protagonistas do processo, numa possibilidade de construção</p>

	<p>curricular “com eles” e não “para eles” tornando-se necessária a presença real das vozes desses sujeitos neste referencial.” (p. 57).</p> <p>“Constatamos, na leitura do documento, que este já sinalizava a necessidade de mudança curricular, principalmente pela insatisfação com o modelo semestral que a proposta do SEJA apresentava.” (p.58).</p> <p>“Acreditamos que a garantia de currículos críticos e específicos para EJA no contexto escolar, requer além do direcionamento de diretrizes e orientações democráticas, a constituição de ações e estratégias coletivas que colaborem com este fim.” (p. 59)</p>
--	--

Esta produção (P04), se objetivou em uma pesquisa de cunho qualitativo e de fundamento metodológico etnográfico. Foi desenvolvida uma análise documental, um processo de entrevista focalizada e o questionário autoaplicável como dispositivos metodológicos, cuja interpretação seguiu a análise de conteúdos de base hermenêutica.

A pesquisadora (P04), aborda que o público da EJA da RME é composto por homens e mulheres, na faixa etária de 15 a 80 anos de idade. O PPP foi construído por meio de diálogos, ocorrendo a participação de representantes da rede de ensino da EJA, tais como coordenadores pedagógicos e dos professores, com formação continuada, em parceria do Instituto Paulo Freire.

Sobre o PPP da RMS, expõe o currículo na EJA de Salvador, o qual a autora destaca que ele é dinâmico, não sendo um documento único. A autora apresenta fundamentação para sua afirmativa e informa que este está entre outros documentos de direito fundamental, considerando as especificidades dos educandos jovens, adultos e idosos de Salvador.

Enfatiza a realidade dos alunos da EJA cujos direitos de ler e escrever foram ceifados, como crítica à Política Nacional da Educação e a própria sociedade como geradores do analfabetismo. Aponta, ainda, questões econômicas e seus impactos no currículo, com necessidade de modificações na construção de currículos da EJA, fundamentando suas ideias em documentos disponíveis ao público da Secretaria de Educação Municipal de Salvador.

Os documentos usados nos estudos foram: os Cadernos de Formação, disponíveis no Programa SEJA Salvador, o qual aborda a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação (PPP) de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador (RMS), nos anos de 2010 a 2011, as Diretrizes e Referenciais Curriculares, publicados pelo Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação, publicações em Diário Oficial do município, Documentos Curriculares

orientadores produzidos pela Secretaria de Educação; Plano Municipal de Educação, dentre outros documentos.

A referida autora (P04) traz observações pertinentes sobre a concepção de currículo que fundamenta o PPP da EJA em Salvador. Este documento apresenta como princípios as ideias de Paulo Freire e cita a educação libertária e humanista como suporte teórico, com diálogo que reúne a autonomia e a singularidade dos envolvidos. Assim, além de respeitar o processo de construção curricular, insere os alunos como agentes pensantes e atuantes nos processos formativos.

Importante a observação que a pesquisadora (P04) apresenta sobre a ausência da fala dos alunos da EJA no PPP, considerando que são estes os atores principais do processo educativo, ressaltando que o documento deve ser construído com eles, portanto, as vozes desses protagonistas devem marcar presença na construção curricular.

A pesquisa (P04), pontua que não sabe se esse documento de fato está sendo usado nas unidades de ensino público do Município de Salvador da EJA, pois não encontrou documentos que comprovem a prática e enfatiza a necessidade de mudanças no currículo, pois os alunos demonstraram insatisfação com a proposta em curso na época da pesquisa. Além disso, a autora apresenta a análise das falas dos alunos e dos professores da EJA com relação à satisfação do modelo ofertado pela Secretaria da Educação, com os professores sinalizando que não se aplicaram as intervenções como foram apresentadas e apontam algumas reflexões para mudanças.

No Capítulo 4.2.1, a pesquisadora P(04) apontou a concepção de currículo para EJA apresentada no PPP/EJA Salvador, com a finalidade de evidenciar as contribuições do referido documento para a construção dos currículos nas escolas da Rede Municipal. Conforme a autora: “Em linhas gerais, buscamos com esta pesquisa, as vozes dos atores curriculantes docentes com compromisso político e ético, de colaboração em torno da política curricular atual da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador [...]” (P04, 2016, p. 59).

Evidencia-se, neste fragmento extraído do texto dissertativo, as inquietações dos(as) professores(as), enquanto indagações que refletem a necessidade latente de mudanças estruturais no currículo da EJA na RME, publicado em DOM no ano de 2014. Assim, a pesquisadora (P04), busca respostas e formas de compreender a relação entre o instituído e o instituinte nos aspectos peculiares do currículo, o que se constitui como seu problema da pesquisa.

Neste sentido, a autora (P04), dedicou o Capítulo V para aprofundar a discussão sobre a proposta curricular “Tempos de Aprendizagem”, apoiada na legislação da educação brasileira, momento em que descreve a estrutura e a organização pedagógica da proposta alicerçada na Resolução do CME (instrução Normativa), Portaria e a Matriz da EJA. Expresso no subtópico que aborda “A EJA que Temos e a EJA que Queremos: O Retrato da EJA Salvador no Projeto Político Pedagógico” (p. 79), apresenta por meio da reprodução fiel das falas dos professores, as insatisfações destes profissionais com relação a estrutura do PPP.

O estudo (P04), apresenta como questão norteadora: “Quais sentidos são conferidos à “Proposta Tempos de Aprendizagem” pelos atores curriculares docentes da rede municipal de educação de Salvador?”. Como respostas foram apresentados vários sentidos, os quais merecem ser considerados para outros estudos, analisados em outros contextos municipais da Bahia, pela singularidade destes sentidos e importância científica, com o intuito de se ampliar os conhecimentos acumulados pelos atores envolvidos, especialmente para os docentes da EJA e profissionais que lidam com esse público peculiar, ou seja, conhecem de perto a realidade desses estudantes, ouvem suas histórias e conhecem seus anseios.

Nesta pesquisa (P04), o posicionamento dos professores fornece indicadores que podem contribuir, sobremaneira, com a política curricular em suas práticas, enquanto posicionamentos assumidos frente a determinadas ações que podem melhorar a construção do currículo proposto. Nas recomendações do estudo, a pesquisadora sugere como atualização que os professores aproveitem os momentos destinados às Atividades Complementares (AC), nas escolas para uma discussão sobre o currículo e sobre as práticas curriculares, de forma crítica e reflexiva.

Quanto aos fortalecimentos do PPP para a EJA da escola, reforça mencionando os princípios deste instrumento na educação como documento político, democrático e, sendo assim, cabe aos envolvidos a revisão constante, buscando o alcance dos objetivos estabelecidos. O que representa a construção da identidade da escola e reforça o compromisso com a formação dos sujeitos autônomos, críticos, em pleno exercício da cidadania, conforme preceitua a Legislação Nacional para Educação de Jovens e Adultos do município de Salvador/Bahia.

A partir das vozes dos atores curriculares, a autora (P04), buscou compreender os sentidos que emergiram das entrevistas e da escuta sensível, apresentando à Secretaria Municipal de Educação um parecer analítico e reflexivo para ser incluída

na “Proposta Tempos de Aprendizagem” com cinco itens detalhados que contribuem para melhorar a atual Política Curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador, a saber:

1. Dentro da proposta de avaliação renomear o termo “saberes” para objetos saberes, pois conforme Charlot (2000) saberes não se restringem aos conteúdos aprendidos na escola. A terminologia “saberes” usada na proposta de avaliação para identificar o elenco de objetivos de aprendizagem em cada etapa da EJA, reduz o conceito cunhado pelo autor referenciado na Proposta Tempos de Aprendizagem”, desta forma o termo adequado não são “saberes” e sim “objetos saberes”, definido por Charlot (2000, p. 66) como “[...] objetos pelos quais um saber está incorporado: livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão, culturais.” Para o autor existem diversas formas de saber que são constituídos sempre na relação do sujeito com o mundo, uma vez que as relações de saber são relações epistêmicas e sociais. Seus estudos trazem grande contribuição para o pensamento curricular na EJA, pois o autor defende a relação do sujeito com o saber e busca “[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41). Desta forma, é preciso considerar o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza visto que cada aluno pertence a um grupo, uma posição social e interpreta singularmente essa posição, dando sentido ao mundo e a si mesmo;
2. Considerando as singularidades eminentes da relação do sujeito com o saber, na perspectiva de Charlot 2000 não cabe mais aos sistemas de ensino culpabilizar o sujeito com o chamado “fracasso escolar”, pois para ele o “fracasso escolar” não existe, o que existe são situações de “fracasso”. Essa situação exige uma análise da realidade do aluno considerando sua relação com o saber. Cabe à escola valorar o processo de aprendizagem de cada sujeito com relação aos objetos e saberes instituídos na escola, neste entendimento o olhar para avaliação é de caráter processual, qualitativo. Dessa forma, sugerimos um redimensionamento da proposta de avaliação, especificamente sobre as planilhas que se encontram em desuso por uma boa parte dos docentes, a partir do diálogo com os atores curriculares docentes, nisto a construção de uma nova orientação avaliativa para os alunos deve ocorrer de forma colaborativa, através de ciclos de diálogos com os docentes;
3. Enfatizamos a importância apontada pelos docentes da construção de Diretrizes Curriculares sobre a proposta implementada voltada ao 1º segmento, está também deve ser construída de forma colaborativa com os coordenadores, docentes e gestores da EJA;
4. Sugerimos o fortalecimento da compreensão curricular na perspectiva dos saberes, através de Ciclos de Diálogos Formativos (Apêndice A) que poderão ser instituídos com os coordenadores das escolas, com vistas na ampliação desse diálogo no interior da escola. Cabe nessas formações um estudo sobre a concepção teórica curricular por saberes, bem como um estudo conceitual sobre currículo;
5. Garantia do acompanhamento pedagógico nas escolas com a escuta dos alunos, docentes, gestores da EJA, para constituição de

novas formas de oferta e atendimento curricular para esta modalidade (P04, 2016, p. 98-99).

Diante disso, a pesquisadora enfatiza que o PPP/BA da RME imprescindivelmente precisa ser construído com base no diálogo participativo e reflexivo dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, a partir de um processo colaborativo com ênfase num currículo dinâmico pautado na realidade do aluno e com amplos investimentos na formação continuada de professores.

Quadro 07 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 05 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções Analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
P05	<p>“[...] Entretanto, há milhares de jovens excluídos da educação básica, é desmedido o número de adultos e idosos analfabetos e/ou que não concluíram seus estudos. Esses dados aumentam o índice de pobreza, visto que a sociedade “letrada” considera incapaz o falante que não legitima em sua oralidade, escrita e leitura, o domínio da língua portuguesa. (p. 15)</p> <p>“Mudar esse quadro, no entanto, é uma tarefa hercúlea para a educação, pois a escola contemporânea não consegue gerenciar os novos fenômenos que a ela chegam repletos de complexidades dos quais exigem aparatos específicos e políticas públicas educacionais capazes de dar cabo aos novos contornos que a educação vem sofrendo [...]” (p. 16)</p> <p>“Tais pesquisas alertam-nos sobre a ineficiência do Estado frente aos investimentos em educação, implementação de políticas de inclusão, formação de professores para atuar nessa modalidade. Com base nesses resultados, observo que o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo, ou seja, o Estado preocupa-se em revelar estatisticamente o baixo índice de leitura entre os brasileiros com 15 e 64 anos de idade, mas pouco tem feito, no âmbito da educação, para garantir a alfabetização ou potencializar o nível de leitura e escrita dos jovens e adultos. Por outro lado, também não garante nem o acesso desses jovens e nem a sua permanência na escola.” (p.20-21).</p> <p>“Ao valorizar as práticas de leitura dos alunos, os professores podem colaborar para que o aluno seja capaz de produzir os seus próprios discursos.” (p. 67).</p> <p>“Mas é necessário empenho para adotar um projeto político pedagógico diferenciado e específico, capaz de atender à enorme diversidade do público que tem direito a aprender a ler e a escrever. (p. 41).</p>

A Produção (P05) tem cunho de pesquisa de participação no campo empírico, colaborativa e de inspiração etnográfica; teve como procedimentos metodológicos a observação e entrevista(s) semiestruturada(s), que geraram os dados para a interpretação do *corpus* de análise. Realizaram-se entrevistas coletivas em encontros de formação.

A dissertação (P05), apresenta discussões importantes a respeito do letramento, do contexto histórico e dos desafios da Educação de Jovens e Adultos no

Brasil, e principalmente, sobre a formação política dos (as) professores (as) que atuam na EJA. Ao longo da sua pesquisa, a autora defende que é necessário adotar um Projeto Político Pedagógico específico e diferenciado, preparado para atender a diversidade do público que possui o direito de aprender a ler e a escrever.

A pesquisadora (P05) destaca que há muitos jovens, adultos e idosos excluídos da educação básica. Para a autora, o processo de desescolarização é responsável pelo maior número das mazelas sociais. Mudar esse quadro se torna uma tarefa difícil, mas não impossível. Para tanto, se faz necessário desenvolver ações que reconheçam os sujeitos da EJA como cidadãos de direitos e deveres, marcados por valores éticos e democráticos.

Em nossas reflexões argumentativas, reconhecemos que não devemos, portanto, tratar os sujeitos da EJA como excluídos, mas como protagonistas importantes para o processo educativo. “É em função dele, do seu processo de emancipação e libertação em uma palavra, humanização que a educação acontece” (SILVA e NETO, 2012, p. 52).

A partir do exposto, a pesquisa (P05) considera que os professores da EJA carregam uma dimensão política:

Pensar a educação enquanto instrumento articulador de conhecimento para a construção e constituição de novas identidades que abarquem as múltiplas facetas do conhecimento tem sido um desafio ímpar para um país de contradições histórico-sociais insondáveis. (P05, 2017, p. 41).

Acrescenta que, para além dessa dimensão, o trabalho desenvolvido pelos professores (as) da EJA pode aguçar um olhar crítico e analítico do meio social com ênfase nas vivências coletivas, escolares, comunitárias e familiares dos alunos (as), jovens e adultos. A atuação docente poderá aprimorar novas formas conscientes de pensar, criar, agir, em favor do plural e do coletivo, considerando que a EJA é fundamentada no que é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano de Desenvolvimento da Educação e nos acordos e compromissos internacionais.

Outro ponto que merece destaque é a concepção de leitura presente nesta pesquisa. Para a pesquisadora (P05), a leitura é um processo marcado pela interação entre o autor, texto e leitor, entrelaçado através da produção de sentido sobre o texto

oral e escrito. A mesma enfatiza que a leitura está “ancorada no letramento social que reúne valores e heranças de sua identidade cultural, traduzindo, por meio da língua, a visão de mundo que ele constrói a partir de suas experiências discursivas.” (P05, 2017, p. 14). É importante refletir sobre esse conceito, pois na EJA se faz necessário que os sujeitos tenham acesso à leitura em qualquer âmbito do meio social, de modo que eles possam compreender e vivenciar o que é proporcionado através dos espaços de formação de leitores.

Na compreensão de Solé (1998 apud P05), a leitura é a capacidade de refletir conscientemente sobre a linguagem. A linguagem pode ser um ponto de partida para desenvolver um trabalho com texto que inclua diversos tipos de linguagem, aquela utilizada pelos sujeitos da EJA em seus territórios, e a que eles não tiveram acesso. Portanto, é essencial que a linguagem seja trabalhada de modo que não desprestige o universo vocabular dos (as) educandos (as).

Por fim, é importante ressaltar que foi a partir das reflexões apontadas pela pesquisadora (05), que podemos compreender, nos apontamentos de suas pesquisas, indicadores tocantes ao fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da Seja-Salvador.

O que podemos identificar é que algumas das atuais pesquisas sobre o ensino EJA, estão relacionando o projeto político pedagógico e as práticas educativas, a relevância e o impacto que o contexto social, econômico, demográfico, cultural e histórico causa na efetividade dessa modalidade de ensino e suas repercussões nos índices de evasão e de repetência, assim como sua influência no investimento dessa modalidade de ensino por parte dos gestores públicos.

Quadro 08 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 06 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico.
P06	<p>“Conhecer os educandos da EJA e as suas singularidades, percebendo que os estigmas em torno desses sujeitos precisam de superação, por parte das políticas públicas, por parte deles próprios e por parte nossa, são atitudes essenciais para se educar na EJA.” (p. 23)</p> <p>“O autor ressalta ainda a necessidade de, na formação de educadores, estudar as vivências concretas de jovens e adultos populares trabalhadores, saber sobre suas vivências concretas e, a partir daí, planejar uma educação para este público.” (p. 23)</p> <p>“Nesse sentido, as práticas pedagógicas e os currículos</p>

	<p>propostos para a EJA precisam se atentar para os saberes desses discentes, com vistas a atender demandas escolares, sociais e culturais desses sujeitos.” (p. 136)</p> <p>“Penso que, talvez, o insucesso da alfabetização em classes da EJA (já apontado nesta pesquisa com dados de aprovação e reprovação em âmbito nacional e estadual) acontece também por não se ouvir os sujeitos sobre suas demandas de aprendizado, ofertando-se práticas de leitura e escrita que não condizem com a formação de um sujeito letrado, não seduzem, não se consolidam.”(p.164)</p> <p>“A compreensão das heterogeneidades no trabalho com o eixo leitura, escrita e oralidade tem o papel de construir um currículo dialógico para a EJA que atenda a complexidade desses temas e avance nos processos educacionais.” (p.174);</p>
--	---

Esta produção (P06), trouxe uma pesquisa com abordagem etnográfica, tendo como premissas a escuta sensível dos sujeitos e a interpretação desses dizeres. O trabalho de campo foi realizado numa escola da rede pública de ensino da cidade de Salvador, que funciona como Centro de Educação de Adultos.

A tese (P06, 2016) aponta questões para pensar sobre os sujeitos e os aprendizados da EJA, o domínio do Sistema de Escrita, as concepções de língua e a interlocução entre oralidade, leitura e escrita. Desenvolve alguns apontamentos sobre como essas produções contribuem para atualizar e fortalecer o Projeto Político Pedagógico da EJA-Salvador.

Segundo a pesquisadora (P06, 2016), a EJA é ofertada para o público que “têm vivências sociais, e por isso mesmo, precisam participar com sistemas, equipes gestoras e professores das discussões sobre os modos de organizar os tempos, espaços, e, por que não, conteúdos para aprendizagem.” (p. 139). Portanto, é importante envolver a participação desses sujeitos e da própria comunidade escolar nos processos pedagógicos dessa modalidade de ensino.

Para a autora, a exclusão de programas direcionados a esse público pode ser considerada um ato inconstitucional. Por isso é preciso aumentar a oferta das políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Desse modo (P06, 2016), defende que:

Precisamos efetivamente reconhecer a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, e não apenas uma educação supletiva, como foi considerada ao longo da história. Ela tem suas características e especificidades: entre elas está a mediação pedagógica que se dá de um adulto para outro. De um sujeito que tem conhecimento do mundo e da palavra, para outro sujeito que tem inúmeros saberes sobre o mundo. Nesse sentido, as demandas, os afetos, as

dificuldades cotidianas desses sujeitos são de pessoas que têm uma vida social ativa, com rotinas e necessidades de aprendizados geralmente bem claras (p. 144).

A tese apresenta algumas contribuições a partir do pensamento de Paulo Freire. A ideia de uma educação problematizadora para a EJA demandaria um posicionamento político que constrói uma educação que transforma, liberta e movimenta o sujeito. É importante ressaltar que essa educação se caracteriza pela busca de uma posição crítica do mundo que parte da transformação do contexto pelo qual os (as) educandos (as) estão inseridos.

A pesquisadora (P06, 2016) destaca que o gosto pela leitura é construído através de escritos que apresentam sentido para o leitor. A leitura está relacionada diretamente ao modo de viver, de enxergar e interpretar diferentes contextos. Portanto, o ato de ler envolve uma perspectiva interativa em que o(a) leitor(a) atribui significados e finalidades ao entrar em contato com o texto.

Sendo assim, o gosto pela leitura se constrói através de estratégias que apresentem uma diversidade de gêneros literários, de modo que o público se familiarize com as estruturas textuais. Para desenvolver procedimentos metodológicos desejados, o PPP da EJA-Salvador indica o trabalho com diferentes gêneros literários e discursivos. Essa proposta contribui para aproximar a literatura da vida dos (as) alunos (as), que pode ser inserida mediante as estratégias de leitura.

A leitura é uma questão bastante presente no PPP da EJA-Salvador. A concepção de leitura do mundo foi utilizada como base para a elaboração do documento, além de partir da alfabetização na perspectiva do letramento, defende práticas voltadas para a leitura e produção de texto, através da abordagem de diferentes gêneros textuais.

Esta concepção de leitura se apresenta como um fator essencial na sociedade letrada, devido ao seu potencial de auxiliar na aprendizagem, no desenvolvimento e na formação social dos indivíduos, caracterizando-se como uma esfera de condição para o exercício da cidadania, inclusão social e acesso aos bens culturais. A pesquisadora (P06, 2016) defende que os currículos planejados para a EJA precisam considerar a condição social de trabalhador(a) desses(as) alunos(as).

A escola é um local de extrema importância para o ensino, pois incide diretamente na formação dos (as) alunos (as) leitores (as). Entretanto, sabe-se que essa inclusão só é possível através de estímulos e de determinadas estratégias

educacionais, das quais possibilitam que os jovens e adultos tenham acesso às funcionalidades e aos objetivos do ato de ler.

Na compreensão desta pesquisadora (P06, 2016), a escola possui o papel de buscar ampliar os sentidos para o aprendizado, buscando garantir os conhecimentos necessários para se tornar leitor (a). Por fim, é importante ressaltar que foram a partir das reflexões apontadas pela pesquisadora em sua tese que podemos compreender, a partir de apontamentos das suas pesquisas, indicadores no tocante ao fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da EJA/Salvador.

Quadro 09 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 07 trata do Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
P07	<p>“Pensar nos sujeitos da EJA é ultrapassar os muros da escola, é pensar o tipo de sociedade, na qual estão inseridos: sua cultura, as leis que regem a sociedade, as políticas educacionais, as condições de sobrevivência da população, a condição de classe (marca da questão da desigualdade social), a ideologia que impera na sociedade, as medidas econômicas e sociais, a lógica imperativa do capital que se volta contra o processo de humanização e, ainda, os elevados índices de pessoas não alfabetizadas e não escolarizadas.(p. 53)</p> <p>“Avançar no debate de reconhecer pessoas jovens, adultas e idosas como sujeitos de direitos consiste em galgar patamares de discussão acerca dessa oferta. É refletir dentro e fora dela acerca dos sujeitos de direito à educação.” (p. 53)</p> <p>“O fechamento de turmas/escolas de EJA na RMS é uma realidade, algo que vem e que está acontecendo e, a cada ano, se aproxima mais dos sujeitos educandos e educadores; é o sujeito falando dele e não narrando algo que aconteceu com outrem, porém reflete nos educadores que vivenciaram indiretamente porque compartilham as mesmas sensações.” (p.57)</p> <p>“A invisibilidade da EJA é interpretada pela falta de atenção do poder público para essa modalidade em virtude dos sujeitos que a integram serem considerados invisíveis na sociedade, ou seja, as pessoas jovens, adultas e idosas carregam marcas de exclusão social; algo construído historicamente e relacionado à negação de direitos”. (p. 65)</p> <p>“A sociedade é refletida na escola que, uma vez fragilizada na área das políticas educacionais de EJA, repercute o grau de importância dispensado pelo poder público para essa modalidade, bem como às pessoas que a compõem”. (p. 66).</p>

A produção (P07), foi realizada a partir de uma abordagem de investigação baseando-se na pesquisa qualitativa participante, por meio dos seguintes dispositivos de extração de dados e de informações: entrevista semiestruturada, observação

participante, diário de campo reflexivo, análise documental, sessões dialógicas reflexivas e participação em fóruns e encontros sobre a EJA como forma de conhecer a realidade e construir o diagnóstico inicial.

Apresenta efetivos desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo em vista o que está postulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, além de expor com clareza os desafios dessa modalidade de ensino a nível nacional.

O problema da pesquisa se propôs a questionar quais as implicações do fenômeno do fechamento de escolas e redução de turmas noturnas da EJA na cidade de Salvador/Bahia e como os sujeitos educadores e educandos (as) resistem a esse fenômeno.

Para tanto, analisou as ações de resistências articuladas pelos sujeitos da EJA nesse atual contexto, fazendo um estudo e levantamento de dados sobre o quantitativo de escolas e turmas com oferta de EJA I, no período de 2014-2017, as políticas de permanência dessa modalidade e as ações constituídas nas escolas que contribuíram para resistir ao fechamento ou para superar o problema.

Para tanto, a pesquisa (P07), se propôs a realizar um diagnóstico sobre o panorama dos anos iniciais da referida modalidade de ensino na RMS a partir de entrevistas com alunos (as), professores (as), coordenadores (as), gestores vinculados às escolas das Gerências Regionais de Ensino (GRE's) e secretaria. Inicialmente o levantamento apontou que até 2014, as escolas da Rede Municipal estavam concentradas em onze Gerências Regionais de Ensino (GRE's).

A pesquisa (P07), apontou uma queda significativa do quantitativo de escolas que oferecem as turmas de EJA I ao longo dos anos, que foi acentuada em 2016. Ao analisar os referidos dados, a autora reflete sobre os motivos de algumas regionais em Salvador conseguirem permanecer com o quantitativo de escolas, e outras não.

Outro ponto que a autora levanta é a situação das escolas localizadas na região de Liberdade, questionando: “[...] como pode uma área populosa como esta apresentar uma queda tão significativa, vindo a ter apenas duas escolas da EJA? Quais fatores contribuem para essa realidade?” (P07, 2018, p. 78). Portanto, esses dados nos levam a refletir sobre o cenário de fechamento das escolas da EJA, considerando os aspectos sociais, pedagógicos, educacionais e históricos.

Outro dado que merece destaque é o quantitativo de escolas com oferta do ensino fundamental e da EJA. No ano de 2017, 350 escolas ofertaram o Ensino

Fundamental e 134 a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esses números apontam que a oferta do ensino fundamental é prioritária, o que pode ser compreensível mediante o quantitativo de escolas existentes.

No que se refere aos números de turmas da EJA I, os dados apontaram uma queda significativa quando comparado com os resultados de 2014 a 2017. Em 2014, existiam 608 turmas (T). Já em 2015, houve uma diminuição para 542 (T), seguida de outra em 2016, para 401 (T). Esses elementos sinalizaram uma redução enfática do número de turmas da EJA. Essa realidade contribuiu para o fechamento de escolas de forma bastante acelerada nos anos subsequentes e que pôde se tornar um fator de alerta para todos os atores da modalidade.

O fechamento das escolas e das turmas da EJA impacta não somente a oferta desta modalidade de ensino, mas a vida dos (as) educandos (as). A pesquisa (P07), aponta a narrativa de um aluno cujo relato destaca que precisou passar três anos sem estudar por causa do fechamento de uma escola em 2012. Uma educadora também relatou já ter vivenciado diversas situações que remetiam a essa problemática.

Diante do exposto, é importante pontuar que a maioria dos (as) educandos (as) da EJA é formada por pessoas negras, que pertencem à classe trabalhadora socialmente menos favorecida.

Embora a pesquisa (P07, 2018) não mencione os termos negritude e racismo, é possível considerar que o fechamento das escolas e turmas da EJA pode estar associado a um racismo institucional velado, tendo em vista que está presente nas instituições onde justamente deveriam atuar para amenizar as desigualdades sociais.

É importante lutar contra o fechamento das escolas da EJA, tendo em vista que essa situação pode promover a exclusão de certos grupos raciais e sociais, levando em consideração que esse mesmo grupo já foi historicamente excluído da sociedade por serem pobres e negros.

Portanto, se faz necessário que os (as) educandos (as) da EJA se reconheçam, não como pobres, mas como sujeitos capazes de compreender a sua realidade a partir da desigualdade social e dos processos que contribuem para que eles sejam considerados empobrecidos.

Diante destas análises da pesquisa (P07), reconhecemos que a Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para tornar sujeitos críticos, que questionem o racismo e a sociedade em que vivem. Por muitas vezes, a discussão do racismo é invisibilizada no currículo escolar. Faz-se necessário, portanto, defender que os (as)

educadores (as) da EJA pratiquem uma educação antirracista. E isso não é possível mediante as escolas fechadas. Em relação a esse aspecto, Caldart (2009 apud P07) enfatiza que, na prática, os governos têm pontuado políticas focais de formação de educadores e do acesso à educação básica com a manutenção de fechamento de escolas.

No tocante às políticas de permanência na EJA, a pesquisadora da produção (P07), enfatizou que os conceitos constituídos pelos sujeitos estão atrelados às ações que garantam os direitos presentes na legislação. Quando os direitos não são assegurados, os mesmos compreendem como uma ausência de política que é permeada pela escassez de investimentos e, conseqüentemente, ocasiona o fechamento de escolas e turmas. Nesse sentido, as respostas evidenciaram que:

A existência ou não de políticas de EJA está vinculada à efetivação dessas políticas no campo prático, materializada no chão da escola através de ações que venham garantir o que está impresso na legislação. E quando as leis não são cumpridas, passam a ser consideradas inexistentes também em termos de política. Isso pode ser observado a partir da compreensão de políticas públicas que, para 100% das entrevistadas, constituem um conjunto de ações pensadas e iniciadas para atender a demanda de um público específico, no caso o público da EJA, tendo em vista a efetivação de direitos (P07, 2018, p. 95).

A consideração da autora corrobora com a concepção de Brayner (2011), na medida em que o mesmo enfatiza como a educação é marcada por uma dívida política e republicana. A dívida para com a educação pública consiste na incapacidade institucional de proporcionar a qualidade pedagógica que possa atender as competências a cada egresso do sistema. Para tanto, é necessário defender a formulação de políticas direcionadas a EJA, como forma de compensar a dívida histórica de exclusão e discriminação para com esses sujeitos no tocante ao acesso às políticas públicas educacionais. Por isso, é prioritário defender políticas públicas específicas às realidades locais para fortalecer a identidade dos sujeitos e um currículo que atenda às suas especificidades e a cultura dos diversos povos.

No decorrer desta produção (P07), foi evidenciado que alguns educadores destacaram a semestralidade como um fator que poderia contribuir para o fechamento de turmas da EJA. Dessa forma, o (a) educando (a) poderia cursar duas séries em um ano, podendo concluir o ensino fundamental I em dois anos. Essa organização de espaço pedagógico e tempo causou estranhamento para alunos (as) e professores

(as). O período semestral ocasionava algumas situações, tais como:

Na primeira, em alguns casos, o aluno concluía o ensino fundamental I no meio do ano, não encontrando outra escola para dar continuidade aos estudos em virtude do período de matrículas na rede municipal não coincidir com as matrículas da rede estadual. O aluno acabava saindo da escola e ficando em casa, aguardando início do ano letivo seguinte para se matricular; na segunda situação, tanto alguns alunos como professores alegavam que o período era curto para aprender e, com isso, o aluno não permanecia ou ficava retido na mesma série por um bom tempo, ocasionando outros desdobramentos (P07, 2018, p. 82).

Diante do exposto, podemos considerar que, embora a semestralidade apresentasse as referidas problemáticas, contribuiu para intensificar o movimento que pautou o aumento do quantitativo de escolas e turmas durante o tempo de oferta semestral da EJA. Além disso, a pesquisa (P07, 2018) evidenciou inúmeros elementos anteriormente desconhecidos pela pesquisadora.

Este estudo contribuiu para verificar o empenho dos atores da EJA para o fortalecimento das escolas abertas e os conflitos existentes entre a Secretaria de Educação, no tocante ao reconhecimento dos professores, e a falta de empenho para essa modalidade de ensino.

A pesquisa (P07), só foi possível de ser realizada através de uma escuta humanizada com os sujeitos da EJA. Para tanto, contribuiu para destacar as vozes que entoavam sentimentos, histórias de vidas, angústias e diferentes experiências.

Além disso, a autora sinalizou a permanência e o entrave sobre a formação continuada de professores e professoras, encarada como treinamento ou capacitação para desenvolverem metodologias, sem correlacionar com os desafios e necessidades enfrentados pelos educadores, que precisa de subsídios e fundamentação para atuação.

Assim, foi apontado a importância da qualificação educacional e valorização profissional articulada a consolidação da política de Educação, materializada no currículo, pressupondo consistentes aprendizados para alcançar as múltiplas funções da escola. Ficou destacado, nesta produção (P07), ainda, que o “tempo” é um importante fator na reflexão e ação coletiva para o desenvolvimento desse projeto educacional e para as condições do trabalho docente, visto que o trabalho educativo é uma forma de intervenção na sociedade.

Quadro 10 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 08 sobre o Projeto Político Pedagógico da EJA, da RME/BA.

Produções Analisadas	O que propõe para o Projeto Político Pedagógico
P08	<p>“Nesse sentido, a EJA precisa contemplar ações socioeducativas e laborais, sendo requerido pensar a educação incluindo questões sociopolíticas, econômicas e culturais. O ensino, voltado para questões como saúde, economia, política, direitos humanos, trabalho como princípio educativo, pode tornar efetiva uma educação de qualidade que contemple os ideais de emancipação social, com desenvolvimento da cidadania no sentido pleno e conhecimentos das habilidades requeridas para o trabalho.” (p. 26)</p> <p>“O direito à educação na EJA deve sucumbir o caráter de suplência, de compensação de um “tempo perdido”, os estudantes precisam ser reconhecidos não apenas por suas carências, mas como sujeitos de direitos humanos e a educação emancipatória está entre esses direitos, conforme postula Paulo Freire.” (p. 26)</p> <p>“A EJA está inserida em um contexto pleno de diversidades e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, diferentes saberes e culturas inseridos em meio a desigualdade social e econômica, sobretudo em um país como o Brasil, cuja política recente entende a educação como custo, não como investimento; onde grupos, formados por negros, indígenas, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem-teto, sem-emprego, privados de liberdade, entre outros, das periferias urbanas e do campo, são estigmatizados socialmente.” (p. 27)</p> <p>“Assim vislumbramos nas práticas de educação popular e economia solidária como potencializadoras dos processos de ensino aprendizagem e EJA - mundo do trabalho. O ideal é que os saberes e experiências dos estudantes possam potencializar modificações nas práticas educativas e nos próprios docentes.” (p.160)</p> <p>“Trazemos, como proposta, a criação de uma turma de EJA experimental em cada escola do município de Salvador, que possa funcionar independentemente de turno, para atendimento a pessoas em situação de analfabetismo e ou vulnerabilidade social, responsáveis por crianças em idade escolar.” (p. 163).</p>

Na produção (P08), observamos que a metodologia empregada foi uma pesquisa aplicada seguindo uma abordagem qualitativa através da análise de categorias, com aporte das verbalizações dos participantes da pesquisa, embasada na Teoria Histórico-Crítica. Foram levantados pressupostos da educação popular, economia solidária e EJA na esfera Nacional e Internacional, dentre outros referenciados na tese, seguido da realização de análise documental sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Devido à pandemia da Covid-19, pensando na preservação da vida, saúde e

bem-estar das pessoas envolvidas na pesquisa, foi aplicado o procedimento de entrevistas semiestruturadas, através da Plataforma Google Meet, com 06 (seis) professores, 01 (um) gestor e 02 (dois) coordenadores pedagógicos.

O questionário foi aplicado via *on-line*, através do Google Forms, com 42 (quarenta e dois) estudantes matriculados no ano de 2020, e a técnica de grupo focal virtual foi realizada através da Plataforma Google Meet, com o auxílio da TICs, com 05 (cinco) estudantes que não deram continuidade aos estudos no ano de 2019, das 02 (duas) escolas de EJA Ensino Fundamental I pesquisadas.

A tese (P08) consistiu em analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de Educação de Jovens e Adultos - EJA Fundamental I, no Subúrbio Ferroviário de Salvador/Bahia, entre os anos de 2016 e 2020. Desse modo, nesta pesquisa enfatiza o contexto das escolas pesquisadas, o perfil das escolas e suas particularidades, bem como a caracterização da prática educativa nelas desenvolvida, a partir de documentos norteadores da prática que são citados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e outros.

É destacado na investigação a sinalização da importância de compreender o perfil dos estudantes da EJA, uma vez que essa modalidade de ensino é destinada para jovens, adultos e idosos geralmente recém-egressos do ensino regular diurno, com história de evasão, repetência ou expulsos da escola, em que muitas vezes são empurrados ou enxergam a EJA como sua única forma e oportunidade de finalizar o ensino básico. Além disso, a maioria dos indivíduos que frequentam essa modalidade de ensino busca conciliar a escolarização com algum tipo de atividade ou ocupação no mercado de trabalho, ou que desenvolva trabalho em campo e tem experiência migratória.

A pesquisa (P08) destaca que, em sua maioria, os estudantes da EJA são mulheres jovens e adultas, negras, que tiveram trajetória de exclusão social e foram estigmatizadas por terem esses marcadores sociais e possuem situação incompleta quanto aos estudos básicos. Além disso, convivem com a realidade do desemprego ou estão trabalhando de maneira informal, as quais, em sua maioria, vem de histórias marcadas por lutas diárias por seus direitos e para sobrevivência. Assim, diante do contexto social que estão inseridas, são excluídas por questões raciais, de gênero, classe social, nível de escolaridade, entre outros aspectos socioeconômicos e

demográficos. Ressalta a pesquisa (P08) que, desse modo, a EJA deve abranger também os direitos inerentes à sobrevivência humana, o exercício da cidadania e inserção social com igualdade de oportunidades.

Tal como outros direitos, o acesso à educação e a permanência dos estudantes até a finalização do processo de escolarização é garantido por lei, contudo, quando analisa-se a EJA, nessa perspectiva, observa-se que a modalidade não garante a permanência dos estudantes até o final do ensino básico com sucesso, isto porque há vários fatores de cunho social, econômico, cultural e demográfico que não são considerados na elaboração das políticas públicas da modalidade, resultando em um aumento no número de evasão e repetência.

Desse modo, a pesquisa (P08) ressalta o reconhecimento da EJA como um direito e a sua ampliação e qualificação no contexto da educação básica, a partir de diversas formas e espaços formais e informais de ensino, podendo assegurar a continuidade da escolarização dos alunos que estão na EJA, embasando-se em uma proposta curricular sócio emancipatória que amplie a participação e engajamento político, social, no mercado de trabalho e na área educacional.

Sobre os estudantes da EJA, a pesquisa (P08) aponta que devem ter suas especificidades contempladas nas ações curriculares. Nesse sentido, para que possa minimizar a segregação social que fortalece os diferentes estigmas, é fundamental priorizar um ensino mais democrático, equitativo, e que engaje a cidadania, a luta e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos.

As pessoas que não deram continuidade ao estudo básico estão sujeitas a oportunidades de empregos mais vulneráveis, com poucas chances de se desenvolverem no mercado de trabalho. Com políticas de educação na EJA, que ressignifique esse cenário, garantirá a inserção dos estudantes no mercado de trabalho formal, como incentivo a qualificação e ampliação do seu processo de escolarização.

A pesquisadora (P08) pontua que, embora existam documentos norteadores para as práticas educativas presentes nas políticas públicas da EJA e suas relações com questões referentes à qualidade de vida, valorização da cultura, empregabilidade e atuação cidadã e democrática, essa política ainda não se consolidou no propósito de garantir e ampliar os direitos educativos e sociais dos estudantes.

A autora igualmente aponta a necessidade de ser efetivada, na EJA, práticas educativas voltadas para educação, escolarização integral e integrada ao mundo do

trabalho e diferentes contextos presentes na vida social, permitindo novas inserções a estudantes que atuam em profissões e condições de trabalho precárias. A prática educativa pensada de forma global e integrada não está plenamente consolidada nas instituições que oferecem a modalidade de ensino da EJA.

Nesse sentido, ressalta a pesquisa (P08) que as práticas educativas da EJA devem assegurar aos seus estudantes oportunidades educacionais regulares, considerando suas especificidades, interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de ações integradas e complementares entre si. Assim, as políticas públicas da EJA deverão proporcionar a integração da escolarização com maior atuação social e política dos estudantes.

Outro ponto destacado é a relevância da efetivação de uma política de inclusão de estudantes no mercado formal, além do fortalecimento de uma política de assistência estudantil que permita interlocuções entre as ações sociais, de saúde, emprego, renda e cultura, com a educação, a partir da adoção de campanhas educativas nos meios de comunicação.

Destaca a pesquisa (P08) que, embasados nos pressupostos teóricos e nas ideologias de Freire, pode-se compreender os processos educativos como um processo de emancipação, em que deve-se considerar como seu objeto de trabalho a formação humana, que vai além dos conteúdos cognitivos, devendo englobar também os valores, o contexto social, os comportamentos, atitudes e habilidades. Desse modo, o professor no ensino da EJA contribui, por meio da educação transformadora, na emancipação dos jovens, adultos e idosos envolvidos no processo educativo, por meio de uma perspectiva sócio emancipatória.

Destaca a pesquisadora (08), também, que torna-se necessário a intensificação das políticas de formação específica e obrigatória para atuação do professor na EJA. Além disso, é fundamental alicerçar um currículo de formação inicial, a criação de cursos, disciplinas e outras atividades específicas a essa modalidade. Como fator que dificulta esse processo de formação digno e adequado dos docentes da EJA, está a escassez de investimentos, a qual interfere na qualidade da educação básica e implica na falta de valorização do professor, na formação, na disposição de recursos adequados e escolas bem estruturadas. A pesquisa destaca, ainda, que é imprescindível a incorporação de outros saberes, além daqueles já estipulados nas disciplinas, com a inserção dos saberes do mundo do trabalho que integram as experiências de estudantes e educadores.

A pesquisa indica que a política da EJA deve articular-se a outras políticas sociais, como saúde, moradia, segurança, e demais que se façam necessárias para atender a parcela da população referente aos estudantes da EJA na sua integralidade. É um direito constitucionalizado, por sua vez, a pesquisadora defende que é necessária a criação de estratégias políticas e técnicas integradas ao mundo do trabalho contemporâneo que efetivem esse direito.

Mediante tantos desafios, entretanto, os educadores da EJA destacam, na pesquisa (P08), que há várias inquietações que se configuram como desafios e obstáculos quanto ao desenvolvimento de uma prática educativa com base no descrito acima, entre os quais estavam: a escassez de recursos e financiamentos para a EJA, descontinuidade, ausência de formações para docentes e ações voltadas para o incentivo à continuidade dos estudos por estudantes trabalhadores.

A investigação (P08) ressalta a relevância entre a empregabilidade e a escolarização, que devem estar interligadas, por entender que há uma relação intrínseca entre o trabalho, a escola, ascensão econômica e social, sobretudo aos estudantes que buscam na EJA a possibilidade de “mudança de vida” e acesso a direitos negados.

A pesquisadora (P08) defende, na sua tese de doutorado, que a educação deve ser pensada de forma *omnilateral*, o que propicia que a escola seja um espaço de socialização de saberes e aprendizagens, contribuindo significativamente para a formação do sujeito na sua integridade.

Destaca a pesquisadora (P08) que, no atual cenário das políticas públicas educacionais em Salvador, observa-se a inexistência de uma efetiva política pública de EJA, que é decorrente da acentuada ausência de ações intersetoriais que venham possibilitar o desenvolvimento de uma formação integral e que abranja diversas formas de atuação social.

A pesquisa (P08) trata da intersetorialidade que é definida pela EJA na LDB no artigo 37, § 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. A omissão deste direito garantido por lei torna-se um impeditivo para práticas educativas mais exitosas para a modalidade.

Desse modo, a autora destaca a premência da (re) contextualização dos conhecimentos por parte das unidades escolares, incluindo a política, a ética, o social, o cultural, o econômico e o educacional, rompendo com a dicotomia e fomentando

práticas discursivas que possibilite abarcar dimensões mais abrangentes para que estes sujeitos possam evoluir gradativamente na forma de aprender e se relacionar. Por isso, destaca que “É desse contexto que advém a necessidade de reestruturação da Política Pública de EJA, aferindo a resignificação de seus princípios, na busca de uma efetiva articulação intersetorial”. (P08, p. 101)

Portanto, deve-se buscar efetivar uma proposta pedagógica de escolarização para jovens e adultos trabalhadores, em uma perspectiva emancipatória que considere os estudantes da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas, assim como procurar articular a prática com a teoria, desenvolvendo um sistema educacional que atenda às especificidades de todos e todas, privilegiando suas atividades humanas produtivas de um processo educativo voltado para um contexto social amplo e diverso, com vistas ao exercício democrático, crítico e emancipatório.

O balanço destas produções produzidas em formação de pesquisadores pelo *stricto sensu* nos permitiu observar de maneira crítica à política educacional da Educação de Jovens e Adultos, considerando os aspectos pedagógicos, legais e principalmente os desafios atuais e complexidades necessária para o processo de reflexão da ação profissional, uma vez que as mudanças sociais requerem dos docentes, veementemente, atualizações para conduzir a práxis pedagógica, respeitando as especificidades das relações intergeracionais, valorizando as múltiplas vivências e os diálogos entre saberes e culturas.

Ao debater o contexto das escolas EJA/BA, os(as) pesquisadores(as) percebem a necessidade da efetivação de políticas públicas com enfoque na proteção à cidadania, deixando claro a necessidade da intervenção do Estado Democrático de Direito. Mas, isto requer o reconhecimento da necessidade latente da qualidade do ensino, da alfabetização em lócus, atribuindo aos sujeitos a ampliação do conhecimento com possibilidades de empregabilidade e, gradativamente, o constante acesso aos benefícios sociais de direitos de cidadania.

Mediante esta análise em que destacamos posições assumidas por pesquisadores em formação em PPG de IES Públicas e de Universidade Comunitária, nos cabe, ainda, colocar o quanto é significativo ver o papel das universidades quando abrem espaço social no que tange às linhas de pesquisa, ampliando e colaborando para promover o desenvolvimento do conhecimento neste campo da EJA.

Objetivando expor elementos possíveis para refletir sobre este desafio com

mais propriedade, a partir de uma síntese de considerações finais da pesquisa, avançamos a partir da investigação realizada para recuperar o que foi essencialmente discutido nos capítulos deste relatório dissertativo, expondo com maior objetividade possível os elementos que respondem a pergunta de investigação proposta na introdução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as questões norteadoras do objeto expostas na introdução e a questão central que indagamos neste processo de investigação, expomos elementos que atendem ao objetivo mais geral desta proposta de pesquisa, considerando a necessidade de levantar as características do marco legal e histórico que alicerçam o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino da Rede Municipal de Salvador, a partir da LDB 9.394/96, e identificar os indicadores de contribuições das produções *stricto sensu* produzidas em PPG em IES da Bahia, os quais apontam para atualização e fortalecimento deste PPP da modalidade.

Na análise das leis, normativas e da realidade das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, é enfatizado pelas oito pesquisadoras, como imprescindível, que estes sujeitos compreendam que são vítimas da polarização de classes, segregados, submetidos às formas de trabalho e sobrevivência na adversidade competitiva de trabalho na sociedade.

Considerando o pensamento hegemônico que, de certa forma, culpabiliza os desempregados pela falta de qualificação e de escolarização, cabe ao espaço das escolas possibilitar a consciência crítica e emancipatória através de um currículo que os tornem menos segregados os(as) trabalhadores(as) nas relações de poder, e aprendam que não são culpados, já que o desemprego é estrutural nas relações da formação econômica do capitalismo.

Nesta investigação, ao destacar o quão é importante a Educação de Jovens e Adultos, em todas as produções analisadas, constatamos que há indicadores de identificação na alegação da ausência de políticas públicas mais específicas para esta modalidade, que possam contribuir para fortalecer as propostas da política dos

estados e municípios no âmbito das secretarias de educação.

Um indicador muito importante na nossa análise das pesquisas do *stricto sensu* analisadas é que todas trazem a formação continuada como uma necessidade para os(as) professores(as) que atuam na EJA, ou seja, repensar todo um conjunto de proposições já discutidas e viabilizadas sobre ensinar/aprender para os jovens e adultos, para seja implementada uma proposta de uma formação humana mais comprometida com a cidadania.

Quanto ao aspecto da atualização do PPP e no que diz respeito à participação na construção coletiva dos(as) professores(as), observei que, apesar dos partícipes das pesquisas reconhecerem a importância deste ser um documento que norteia as ações da Escola, este deve ser produzido de maneira coletiva. Mas, há uma crítica de fundo nas pesquisas que declaram que o PPP em vigência não considerou a participação dos educandos e, também, não vem sendo utilizado como referência em todas as escolas.

Outro indicador importante sobre a atualização do PPP foi identificado na pesquisa (P02, p. 95), em que há dados de que o Projeto Político Pedagógico das Escolas investigadas, na Rede Municipal de Salvador-BA, possuem documentos desatualizados, mediante avanços observados pela pesquisadora no ano de 2016. Caso essa realidade tenha se perdurado, a crítica se faz necessária de ser observada nesta dissertação.

Os relatos registraram nas pesquisas desenvolvidas o reconhecimento da necessidade de mais investigações em direção de proposições que ampliem a concepção de fortalecimento do PPP da RME de Salvador, problematizando, criticando e construindo novos conhecimentos para consolidação de um modelo de educação que atenda aos anseios sociais dos cidadãos e cidadãs soteropolitanos, qualificando as aprendizagens pedagógicas do trabalho das escolas através deste instrumento de organização coletiva. É necessário um PPP, comprometido com a realidade da necessidade social de escolarização de jovens e adultos e que possa contribuir com o processo de rompimento da exclusão social em favor da efetivação da cidadania pela escolarização.

Para responder com mais clareza aos objetivos desta pesquisa (geral e específicos), expomos elementos em síntese que respondem ao processo de investigação desenvolvido.

No levantamento da base histórica que alicerça o marco legal, que vem

instituindo a implantação e implementação da modalidade de ensino da EJA no Brasil a partir da LDB 9.394/96, evidenciou-se o resguardo aos direitos dos estudantes da EJA ao ensino básico, além de destacar a obrigação do Estado para garantir a sua oferta e a gratuidade, estipulando, concomitantemente, a responsabilidade dos entes federativos, com o intuito de garantia do acesso e permanência.

Sobre a necessidade de identificar e sistematizar os fundamentos da história da criação da modalidade de ensino da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador, enquanto proposta do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal, destacamos que a pesquisadora (P02) aponta o ano de 2011 como o início da formação de equipes, considerando que o objetivo central foi a criação de uma Proposta Pedagógica para o EJA do município, resultando, por sua vez, em um documento intitulado de *Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos Rede Municipal de Ensino de Salvador*. Paradoxalmente, as pesquisas destacam como imprescindível que cada escola que detém a oferta da EJA produza o seu PPP, que seja construído a partir da realidade escolar, respeitando os interesses educacionais e a cultura local.

Quanto a base teórica que fundamenta a abordagem educacional do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino da rede municipal de Salvador, identificamos que o PPP da EJA-Salvador vincula-se, brevemente, ao Parecer CNE/CEN n.º6/2020, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e destaca os aspectos intrínsecos à duração dos cursos, idade mínima, certificação nos exames e a modalidade desenvolvida por meio da Educação à distância. Além disso, o PPP da Rede Municipal (2012), ampara-se no art. 214 da Constituição Federal de 1988.

A investigação desenvolvida pelo balanço de oito produções do *stricto sensu* produzidas em PPG, denotam indicadores de avanços para fortalecer o marco legal e a necessidade de atualização do PPP da Rede Municipal de Educação de Salvador-BA. Entre os vários indicadores tratados nestas produções, destacamos, em síntese, dentre outras:

- a) A EJA não deve ser concebida somente pela via de identificação de políticas generalistas de inclusão de letramento, nem pela correção-suplência de percursos escolares sem levar em consideração as especificidades de um processo de escolarização comprometido com a cidadania de um povo.

- b) As pesquisas evidenciam a importância da elaboração do PPP de cada unidade escolar e a urgência em investimento na formação continuada dos docentes, no que tange à alfabetização, para transpor os altos índices de analfabetismo em Salvador/Bahia.
- c) Valorizar as pesquisas acadêmicas realizadas em Salvador/ Bahia como possibilidade de compreensão da realidade sócio educacional da EJA;
- d) As pesquisas apontam uma maior exigência à necessidade de reflexão sobre teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no sentido de que este possa ser mais exitoso na formação de escolarização tardia e necessária aos cidadãos e cidadãs do nosso município, estado e país.
- e) A formação de professores oferecida deve ter o alcance concreto de uma educação de qualidade, que deve perpassar pela valorização docente, como um dos pontos fundantes no desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas.
- f) Realizar parceria com as universidades locais e convites de socialização de pesquisas acadêmicas *Stricto Sensu* de professores (a), pelos servidores municipais de formação continuada presencial ou online, através de ferramentas digitais que proporcionem maior alcance, com intuito de fomentar a criticidade dos envolvidos e o cumprimento dos Art. 6º, 205º, 206º e 208º da Constituição Federal, além dos Art.4º, 37º e 38º da LDB (Lei 9.394/1996) e das Metas 8, 9 e 10 do PNE.

Mediante estes indicadores, e tantos outros destacados no processo de análise das oito produções do *stricto sensu*, enquanto professora pesquisadora que tem vínculo com a Rede Municipal de Educação do município de Salvador e com esta modalidade de ensino, proponho para as políticas da EJA encontros formativos que coloquem em prática o que vem sendo proposto pelos dispositivos legais que se referem à EJA enquanto uma política educacional em nosso país, que esteja comprometida com a necessidade de formação dos(as) cidadãos, que precisam dar continuidade a sua formação escolarizada, mesmo àqueles que tenham tido percalços impeditivos de realizar o processo de escolarização em tempo devido.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, M. S de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/marivane_silva_de_alcantara.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- AMORIM, A.; DOURADO, D.O.L.; MORAIS, C.B.O. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: as contribuições formativas para a melhoria da educação de jovens e adultos na Bahia e no Brasil. **G&A**, João Pessoa, v.6, n.1, p.58-70, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/mpgoa/article/download/32354/17653/79676>. Acesso em: 09 out. 2022.
- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nOgbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=+ARROYO,+M.+G.+Curr%C3%ADculo,+territ%C3%B3rio+em+disputa.+2.+ed.+Petr%C3%B3polis:+Vozes,&ots=DfFm4GEmMt&sig=Oj24oJv8V1WSNOHafzEPj3F-Pp4>. Acesso em: 09 out. 2022.
- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M; GOMES, A; LINO, N (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autêntica: Belo horizonte, 2011.
- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf#page=18. Acesso em: 09 out. 2022.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, A. R. S. de. **“Não feche a EJA da minha escola” – políticas de permanência e ações de resistência ao fechamento de turmas/escolas da rede Municipal de Salvador e suas implicações**: o que dizem e o que fazem os educandos e os educadores? 2018. 211f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1203>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORGES, A. Mercado de Trabalho. In: IVO, A. B. L. (Coord.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**. São Paulo: Annablume, 2013.

BRASIL. **Conselho da Comunidade Solidária (CCS)**. Programa Alfabetização Solidária. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 010**, de 20 de março de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 025**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da Educação de Jovens e Adultos: trabalhando com a educação de jovens e adultos**. V. I, Brasília,. p. 1-22. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Continuada. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos**. Parecer nº 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma do Parecer CNE/CEB nº 06/2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (mec.gov.br)2. Acesso em: 5 out. 2022.

BRAYNER, F. **Nós que amávamos tanto a libertação**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CARRILHO, A. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, D. (Org.). **Educação Popular Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, p. 15-32. 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHRISTOFOLI, M. C. P. **A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio**. In SCHWARTZ, S. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORDÃO, F. A. Plano Nacional de Educação (PNE). **Rev. Educação do Cogeime**, v.22, n.42, p. 11-27. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/100>. Acesso em: 09 out. 2022.

DANTAS, T. R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n.1, p. 29-39. 2019.

ESPÓSITO, A. Apresentação crítica das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Boletim GEPEP-v**, v.2, n.3, p.54-66. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-Esposito-2/publication/330351068_Apresentacao_critica_das_politicas_de_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_no_Brasil/links/5c3b384d458515a4c7231d35/Apresentacao-critica-das-politicas-de-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-no-Brasil.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. **Cadernos de pesquisa**. v.1, n.52 p. 35-49, 1985. Disponível em: <https://slmandic.edu.br/cursos/aperfeicoamento-em-cirurgia-oral-menor-mec-06699/>. Acesso em: 09 out. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224p.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001431254>. Acesso em: 09 out. 2022.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&is>. Acesso em: 09 out. 2022.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2022.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, v.10, n.39, p.76-90. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 09 out. 2022.

JOSSO, M. **Cheminerverssoi**. (Caminhar para si). Paris et Lausanne: L'Age d'Homme. 1. ed. 1990.

LAURINDO, L. S. R. **Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/542>. Acesso em: 09 out. 2022.

LEITE, H. H. B. R. PNA e Mobral: concepções e métodos de alfabetização da EJA no BRASIL no governo de João Goulart e na ditadura militar. **Revista Virtual Lingu@Nostr@**, v.2, n.2, p.50-84, 2014. Disponível em: <http://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/35>. Acesso em: 09 out. 2022.

LIMA, M.C. **Formação de pedagogos para o exercício da docência na educação de jovens e adultos: um olhar para o Estágio Curricular Supervisionado**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Curso de Pedagogia. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42410>. Acesso em: 09 out. 2022.

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Porto Alegre: ARTMED. **Revista Pátio Online**, n. 12, p.1-7, fev/abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

MASSARENTI, A. P. M. **Projeto político pedagógico de EJA da rede municipal de ensino de salvador: educação e estranhamento**. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/654>. Acesso em: 09 out. 2022.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: XAVIER, A. C. dos S.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIRANDA, J. dos R.; PEREIRA, M. S. In: Monteiro, R. G; SILVA, M. P da. (Org.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: UFPB, 2018.

MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: **Educação de Jovens e Adultos**. MOLL, J. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-16.

MONTEIRO, T.D. B. C. et al. **O movimento brasileiro de alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos - 1970-1984**. Santos: Novas edições acadêmicas, 2015. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1221>. Acesso em: 09 out. 2022.

MORAES, C. A. **Por uma Pedagogia Social: Práticas Pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade**. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

NASCIMENTO, L. M. J.; COSTA, T. C. **Projeto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**: Rede Municipal de Ensino de Salvador. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

NEVES, A. S. D.; FREITAS, K. S. EJA: Ações essenciais à efetivação do direito à educação e ao trabalho digno. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 5, 2018, Salvador. **Anais [...]** Salvador, 2018.

NEVES, A. S. **Interlocuções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos – EJA - nível Fundamental I em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

PEREIRA, D. M. L. S. **Análise do projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos do município de salvador/Bahia**: um discurso dialógico? 2019. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 09 out. 2022.

SALVADOR. **Cidade Educadora**: Novas perspectivas para a Educação Municipal. Pedagogia ao Pé da Letra. SECULT - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer 2014. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/salvadorcidade-educadora-novas-perspectivas-para-a-educacao-municipal/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Cidade Educadora**: novas perspectivas para a educação municipal. Salvador, 2007. Disponível em: DIRETRIZES CURRICULARES (salvador.ba.gov.br). Acesso em: 04 mar.2023

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Política de Alfabetização de Jovens e Adultos**: Plano Plurianual de Alfabetização – Jovens e Adultos 2005/2010. Salvador, 2011.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**: Rede Municipal de Salvador. NASCIMENTO, L.M.J.; COSTA, T.C. (Orgs.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7849165-Projeto-politico-pedagogico-da-educacao-de-jovens-e-adultos-rede-municipal-de-ensino-de-salvador.html>. Acesso em: 09 out. 2022.

SANTANA, A.C.J. **A produção de saberes em diálogo com práticas de letramentos na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24160>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTANA, I. P. CAVALCANTE, J. A.; BARROS, R. C. EJA: **Políticas Públicas e Financiamento para Alfabetização de Jovens e Adultos**. In: Congresso de Ciências da Comunicação na região nordeste, XXI. 2019, São Luís do Maranhão, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0444-1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

SANTOS, A.S. **A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador**: um estudo compreensivo e propositivo da “Proposta Tempos de Aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, E. B. da. **Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade**: um olhar sobre percepções e práticas na EJA. 2016. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19879>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, E. J. L.; NETO, J. B. Os Enunciados da Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos. ARRUDA, A. L. B.; GOUVEIA, K. R. (Orgs.). **Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas**: Questões e Desafios. Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v.12, p.925-944. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6DcY5hJVYHYGQ4pHG6Cz3qQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2022.

STRECK, D. Territórios de Resistência e Criatividade: Reflexões Sobre os Lugares da Educação Popular. In: STRECK, D. (Org.). **Educação Popular Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356-367.

UNESCO. Marco de Ação de Belém sobre Educação de Adultos: **VI Confinteia**. Belém, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 04 mar.2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, v. 10, n.2, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5087/3071>. Acesso em: 09 out. 2022.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2001.

_____. (Org.). **ESCOLA: Espaço do Projeto Político - Pedagógico**. Campinas, 17. ed. SP: Papyrus, 2013.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

APÊNDICE

Levantamento de dissertações e teses de PPG de IES do estado da Bahia que foram identificadas para análise investigativa

Quadro 01 – Levantamento de dissertações e teses de PPG de IES do estado da Bahia que foram identificadas para análise investigativa

Nº	IES	PPG	Tipo de Prod.	Título	Ano de defesa	Localização <i>online</i>	Data de recuperação
1	UNEB	Departamento de educação/Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.	D	Análise do projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos do município de salvador/Bahia: um discurso dialógico? PEREIRA, Deise Mara L. de Souza.	2019	http://www.cdi.uneb.br/	19.09.2022
2	UNEB	Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC)	D	Projeto político pedagógico de EJA da rede municipal de ensino de salvador: educação e estranhamento MASSARENTI, Ana Paula Macêdo	2016	http://www.saberto.uneb.br/jspui/handle/20500.11896/654	19.09.2022
3	UNEB Campus I	Programa De Pós - Graduação Em Educação De Jovens E Adultos, Mestrado Profissional - MPEJA	D	Projeto Político Pedagógico Da Educação De Jovens E Adultos: Concepções E Proposições Laurindo, Lívia dos Santos Ribeiro	2017	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes/	19.09.2022
4	UNEB	Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia	D	A Política Curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de Aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculares docentes. SANTOS, Andréia de Santana	2016	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes/	19.09.2022
5	UFBA	Faculdade De Educação Programa De Pós- Graduação Em Educação	D	A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na educação de Jovens e adultos. SANTANA, Adriana Conceição de Jesus	2017	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24160	19.09.2022
6	UFBA	Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia	T	Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA: Um olhar sobre percepções e práticas na EJA SILVA. Erica Bastos da	2016	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19879	19.09.2022

7	UNEB	Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2018.	D	<p>“Não feche a EJA da minha Escola” – Políticas de Permanência e Ações de Resistência ao fechamento de turmas/escolas da Rede Municipal de Salvador e suas implicações: O que dizem e o que fazem os educandos e educadores?</p> <p>Azevedo, Andreia Rodrigues Souza de</p>	2018	https://www.mpeja.uneb.br/teses-dissertacoes/	19.09.2022
8	UCSAL	Políticas Sociais e Cidadania	T	<p>Interloquções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos - EJA - nível fundamental em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil</p> <p>Neves, Adna Santos das</p>	2020	http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/4663	19.09.2022

Fonte: Dados e informações produzidas pela pesquisadora desta dissertação. Legenda: D – Dissertação / T - Tese

ANEXO

Projeto Político Pedagógico da Modalidade de Ensino EJA na Rede Municipal de Salvador. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7849165-Projeto-politico-pedagogico-da-educacao-de-jovens-e-adultos-rede-municipal-de-ensino-de-salvador.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.