

CURRÍCULO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E DESAFIOS

Ana Célia Dantas Tanure (PMFS)*

<https://orcid.org/0000-0002-5201-0759>

Graça dos Santos Costa (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a política curricular – Aprendizagem ao Longo da Vida – proposta do Estado da Bahia para a educação de jovens e adultos, seu processo de implantação, as tensões e os desafios formativos enfrentados pelos professores para materialização do novo currículo dessa modalidade de ensino. A metodologia desse estudo está baseada na abordagem qualitativa, por meio de estudo de casos com enfoque participativo. Utilizamos oficinas formativas/investigativas e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de informações. Como resultados desse estudo, constatamos que, apesar dessa política curricular ter sido construída coletivamente, com o apoio dos movimentos populares ligados à EJA, e apresentar princípios e diretrizes voltados a atender às especificidades dos jovens e adultos, os professores, como profissionais construtores de currículo, representam a proposta curricular, difícil de ser implementada, embora eles concordem com seus princípios e com suas orientações metodológicas. Os resultados evidenciam ainda a necessidade de formação contínua e garantia de espaço de estudo e planejamento nas escolas, como possibilidades de mudança na materialização do currículo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. EJA. Currículo. Formação do Professor.

ABSTRACT

CURRICULUM AND TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: TENSIONS AND CHALLENGES

This article aims to discuss the curriculum policy – Lifelong Learning – proposed by the State of Bahia for the youth and adult education. It will discuss its implementation process, and the tensions and challenges faced by teachers to put the new curriculum into practice. The methodology applied in

* Mestre em educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Prefeitura Municipal de Feira de Santana, desenvolvendo a função de gestora escolar. Atua também como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino. E-mail: anatanure@gmail.com

** Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora associada da Universidade de Barcelona (UB). E-mail: gracacosta@gmail.com

this study is based on the qualitative approach, through case studies with a participatory approach. We use formative / investigative workshops and semi-structured interviews as instruments for collecting information. We concluded that, although this curricular policy was built collectively, with the support from popular movements related to EJA, and presents principles and guidelines designed to meet the specific needs of young people and adults, the teachers, as curriculum-building professionals, consider the curricular proposal hard to be implemented, although agreeing with its principles. The results also show the need for in-service training and the guarantee of space for studying and planning about EJA in schools in order to bring about changes for this education modality.

Keywords: Public Policies. Adult Education. Curriculum. Teacher Training.

RESUMEN

CURRÍCULO Y FORMACIÓN EM LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: TENSIONES E DESAFIOS

Este artículo tiene por objetivo discutir la política curricular – Aprendizaje a lo largo de la vida – propuesta del Estado de Bahía para Educación de Jóvenes y Adultos, su proceso de implementación, las tensiones y los desafíos formativos que enfrentan los maestros para concreción del nuevo plan de estudios de este tipo de enseñanza. La metodología de este estudio se basa en el enfoque cualitativo, a través de estudios de caso con un enfoque participativo. Como instrumentos para la recogida de información se utilizaron talleres formativos/investigativos y entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se ha observado que, aunque esta política curricular se construyó colectivamente, con el apoyo de movimientos populares vinculados a EJA, y presenta principios y pautas dirigidos a satisfacer las especificidades de los jóvenes y adultos, los maestros, como profesionales de la concreción del currículo, representan a propuesta curricular, difícil de implementada, pero están de acuerdo con sus principios y con sus orientaciones metodológicas. Los resultados muestran la necesidad de formación en el servicio y la garantía de espacio para estudiar y planificar sobre EJA en las escuelas como posibilidades de cambio.

Palabras clave: Políticas Públicas. Educación de adultos. Currículo. Formación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, como modalidade de educação básica, torna-se desdobrada enquanto política pública a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que promulga, em seu Art. 205, a garantia do direito de todos à educação. Assim, a EJA se insere no processo de escolarização dos sistemas de ensino para atender a jovens e adultos, representantes legítimos de processos históricos de desigualdades sociais, pedagógicas e econômicas. É certo que a EJA “sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad, 2000, p. 108).

Essa discussão de conhecimentos básicos, de competências técnicas e habilidades socioculturais está intrinsecamente ligada ao currículo escolar que, no caso da EJA, representa, em grande parte, as lutas políticas, econômicas e ideológicas de determinada época em contextos concretos, longe de ser apenas um agrupamento de conteúdos e atividades escolares neutras e desinteressadas. Arroyo (2013, p. 17) reconhece o currículo como “um campo político de disputas, quanto às suas estruturas e seus ordenamentos, mais que objetos de indagações e mais do que veículo em movimento”.

Dessa forma, o currículo historicamente assume um papel imprescindível no contexto das indagações sobre o que é importante se formar e ensinar nas escolas. A atuação do professor é fundamental na implementação desse currículo, a partir de seus valores e concepções. No que se refere à EJA, esse debate se potencializa diante da complexidade e das especificidades que demanda essa modalidade de educação, pois um cur-

riculo, para atender a estas especificidades, deve ser entendido como uma “construção cultural” (Sacristán, 2000) que transcende as salas de aula.

Na Bahia, a partir de 2009, através da Portaria de nº 13.664/08, publicada no D.O. em 19 de novembro de 2008, o governo estadual apresenta uma nova política curricular para a EJA, intitulada Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao Longo da Vida, construída por ampla representatividade social e institucional e organizada em tempos formativos e temas geradores, em aproximação com os estudos de Paulo Freire. Esta política evidencia ainda o direito de aprender ao longo da vida, para dar conta das especificidades curriculares das escolas estaduais que ofertam educação aos Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, o currículo da EJA da Rede Estadual da Bahia é mais uma proposta de currículo implantado nas escolas, a fim de atender à diversidade da EJA. Entretanto, qualquer que seja a proposta curricular, ela perpassa pela tradução e compreensão dos professores sobre ela, seja no âmbito formativo externo ou nas suas práticas de sala de aula. Certamente a implementação de um currículo tão diverso voltado ao diálogo, à humanização da relação pedagógica na construção de conhecimentos pelos jovens e adultos, com todas as suas especificidades, apresenta muitos desafios de concretização.

A partir desse contexto, esse artigo, que representa um recorte da pesquisa de mestrado¹, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPE-

1 Este artigo apresenta dados parciais da pesquisa intitulada “Tecendo saberes e fazeres no Currículo da EJA: um estudo de caso sobre o currículo prescrito, o implementado e o realizado em uma escola polo no interior da Bahia”.

JA), propõe discutir a formação dos professores e as políticas de currículo da Educação de Jovens e Adultos vigentes no Estado da Bahia.

Inicialmente apresentaremos uma breve discussão sobre o currículo e a formação dos professores na EJA. Em continuação, discutiremos o processo de construção, implementação e concepções da política curricular da EJA – BA – Aprendizagem ao Longo da Vida. Finalizaremos apresentando um estudo de caso sobre a representação de professores sobre esse currículo, assim como os desafios elencados por eles no processo de implementação da proposta curricular.

2. O CURRÍCULO DA EJA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UM CAMPO DE TENSÕES

O campo educacional da EJA na Bahia contém políticas curriculares específicas para o atendimento da educação básica aos jovens e adultos, reais sujeitos de direitos dessa modalidade. Decerto, essas políticas curriculares exigem conhecimentos específicos dos professores que atuam nesse segmento de ensino. Apenas as formações básicas dos cursos de licenciaturas não atendem à complexidade da EJA, exigindo estudos e conhecimentos, saberes específicos e necessários, que deem conta pedagogicamente dessa modalidade educativa. “...à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente (SOARES E PEDROSO, 2016. p.264)

Essa falta de formação específica em EJA é revelada em pesquisas que indicam sua desvalorização nos cursos de formação inicial dos professores e a quase ausência de cursos específicos de formação em EJA (Soares, 2007; Ventura, 2012; Paiva, 2012).

Essas pesquisas evidenciam, ainda, o distanciamento da EJA das discussões das licenciaturas, sejam sobre formação em EJA ou sobre disciplina específica que discuta o tema EJA. Licenciaturas essas que formam professores, que de alguma forma possam vir a atuar nessa modalidade, visto serem os professores licenciados os que assumem o ensino nas turmas da EJA, mesmo que de forma inesperada, por complementação de carga horária. Assim, a maioria dos professores que atuam na EJA “[...] no mais das vezes, ‘caem’ nessa modalidade de ensino sem ter clareza sobre o que ela significa, ou, quando escolhem, [...] a motivação consciente tem a ver com questões pessoais e de necessidade de trabalhar mais (outros empregos e/ou docência na rede privada[...])” (Paiva, 2012, p. 89). Do grupo de participantes da pesquisa, 27 professores ao todo, apenas 2 deles afirmaram ter buscado alguma especialização em EJA através de cursos; entretanto, na formação inicial, nenhum deles teve estudos específicos em EJA.

Na Bahia, o campo de formação em EJA inova com a criação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na UNEB – Campus I². Esse mestrado se apresenta pioneiro no Brasil enquanto mestrado de formação específica em EJA, o que contribui para ampliar as discussões desse campo de conhecimento através de pesquisas e as ações sociais desenvolvidas pelos projetos de intervenção na comunidade. Assim, ele “visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços

2 Antes de concretizar o mestrado em EJA, muitas foram as ações desenvolvidas pela UNEB, ao longo de três décadas voltadas para a formação dos educadores da EJA. Destacamos a Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos, pioneira no Brasil, e a Especialização em Educação de Jovens e Adultos, realizada na capital e no interior.

da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais”. De acordo com o Projeto do curso, esse mestrado objetiva

[...] a preparação de recursos humanos de alto nível, com capacidades científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética, para o desenvolvimento do ensino da extensão e da pesquisa e a qualificação profissional na área da educação de jovens e adultos para atuar no mercado de trabalho, visando às peculiaridades desse campo de atuação e aos novos paradigmas educacionais nessa área (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2012, p. 5),

De 2013 até 2018, o MPEJA teve seis (6) turmas ingressas, com defesas de pesquisas e intervenções, que já provocam impactos sociais, econômicos, culturais e educacionais significativos, através de projetos de intervenções que se voltam a dar retorno à sociedade através de formação continuada, mapeamento histórico, criação de blogs, etc. Foram 177 alunos matriculados e 106 defesas. Os ingressos do Programa são professores das redes municipais e estaduais, que estão presentes em todos os territórios baianos, cujas produções visam à compreensão dos desafios e possibilidades para construir uma EJA inovadora e emancipatória.

Entendemos que um mestrado exclusivo em EJA seja muito importante para dar uma maior visibilidade acadêmica e social a esse campo de estudos. Favorece a implicação dos sujeitos envolvidos e cria possibilidades de contribuir regionalmente para a efetivação de mudanças substanciais no percurso histórico da EJA, pois investir em políticas de formação humana e de profissionalização docente significa garantir condições de oportunidade e de possibilidades educacionais, que promovam a cidadania e o direito à

educação. Entretanto, os investimentos em EJA na formação inicial ainda são incipientes para formar os professores que atuam nas salas de aula com estudantes jovens e adultos.

Ventura (2012, p. 74) contribui nesse debate, evidenciando “que há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com esse público na educação básica”, o que faz com que o ensino na EJA seja pautado por improvisação ou pela reprodução do currículo do ensino seriado do diurno no noturno. A superação de propostas curriculares positivistas, fragmentadoras do conhecimento e da organização do currículo, requer reconhecimento dos estudantes da EJA como sujeitos, logo, requer “[...] o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” Haddad (2000, p. 87).

Mudanças no contexto docente na EJA requerem investimentos em políticas de formação de professores, sejam em formações acadêmicas, governamentais ou através de formação continuada nos espaços escolares. Importante nesse processo é considerar os professores como atores de currículo (Macedo, 2013) e sujeitos importantes a contribuir com os programas de formação (Tardif, 2002).

Lidar com currículos recentes e tão diversos dos currículos praticados pela escola, até então, levanta debates sobre a necessidade de formação continuada dos professores, que possibilite garantir nas escolas espaços dialógicos de estudos, reflexões e planejamento do trabalho pedagógico, principalmente o trabalho formativo em lócus. Os programas curriculares da EJA, implantados pela Secretaria de Educação da Bah-

ia, expõem fundamentos epistemológicos e metodológicos que reconhecem o estudante como sujeito político e crítico, assistido por uma pedagogia humanista, muito diversos dos currículos praticados por essa modalidade, historicamente, no ensino diurno seriado.

Pensar no campo do currículo da EJA requer também pensar nos desafios que essa modalidade enfrenta, além da formação inicial e continuada dos professores. Oliveira (2007) chama a atenção para algumas questões de análise que impactaram mudanças nesse campo do conhecimento. A influência dos trabalhos de alfabetização de Paulo Freire e Moacir Góes possibilitou a consciência de que alfabetizar adultos deveria ser diferente de alfabetizar crianças, exigindo métodos próprios para essa modalidade de ensino, e assim novos desafios impactaram a EJA nas últimas décadas.

Um dos desafios postos à escola, para os currículos e os professores, refere-se ao movimento de inclusão, cada vez mais crescente, de jovens na EJA. Muitos são adolescentes excluídos do ensino regular (HADDAD & DI PIERRO, 2000), em fenômeno reconhecido como Juvenilização da EJA. Tal fenômeno amplia a diversidade geracional nas salas de aula, representando desafios ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Lidar com essa diversidade de gerações, de saberes, requer do professor sensibilidade e conhecimento para desenvolver, da melhor forma possível, uma ação educativa emancipadora. Certamente, essa diversidade geracional representa desafios aos professores em saber lidar com tempos humanos tão distintos em idade, cultura e expectativas, que devem ser pauta de estudo dos processos formativos pelos quais eles passam.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) contribuem para esse debate, ao evidenciarem

um novo tipo de exclusão escolar, provocada pela má qualidade do ensino. Esta, aliada às condições de pobreza extrema, impele um considerável número de jovens a abandonar a escola, sem ter tido aprendizagens significativas para utilizar os conhecimentos escolares com autonomia no seu cotidiano. Logo, o “resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos, cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo é tipificado como analfabetismo funcional”. Nesse caso, se tipifica, além da formação deficiente dos estudantes, a crescente evasão vivenciada na EJA na Rede estadual da Bahia, que impacta diretamente a continuidade do trabalho docente.

Por fim, e não menos importante, há a organização curricular, “[...] que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127), quando não há uma contextualização do ensino e os saberes de vida dos alunos, em grande parte, são desvalorizados, ou os estudantes jovens e adultos são submetidos a um currículo oriundo do ensino destinado às crianças, negando-se a condição de serem sujeitos de sua própria história, ou constroem-se representações que os estigmatizam na sociedade como incapazes. Isso pode ser comprovado em entrevista, na declaração do professor P5 (Entrevista, 27 maio 2016), no campo de pesquisa, que “[...] achava que a EJA era um bico, que o aluno noturno não tinha estudado, não tinha estudado porque não quis, não só pelas condições sociais; ele não valorizou” (Tanure, 2016, p. 129).

Moura e Ferreira (2015) apontam a formação como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação brasileira e pelos

professores. Entretanto, assinalam que, nas últimas décadas, podemos sentir a mobilização entre movimentos sociais, como as Confiteas, os fóruns EJA, os Enejas, em que profissionais da educação reivindicam a ampliação da formação em EJA nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o Brasil.

Nessa perspectiva, Paiva (2012, p. 90) ratifica que um projeto de formação, para ser factível, precisa, desde a concepção, ser negociado com os professores. Afirma, ainda, que um dos aspectos fundamentais à metodologia, na formação, está no “sentimento de pertença e de resposta na busca de informações/conteúdos que atendam às necessidades docentes, estimulados e orientados à pesquisa, à leitura da variedade da busca de sentido nos textos[...]” e da realidade vivenciada e particular de cada escola, de cada contexto.

3. POLÍTICA DA EJA-BA - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: CONCEPÇÕES DE UM CURRÍCULO HUMANISTA

No atendimento à Educação de Jovens e Adultos, o governo do Estado da Bahia implantou a Política de EJA - Aprendizagem ao Longo da Vida, a partir de 2009, em todas as escolas que ofertavam a EJA na Rede Estadual de Ensino. A Educação de Jovens e Adultos nessa política é compreendida “enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação” (Bahia/SEC 2009, p. 11).

O reconhecimento da especificidade da EJA enquanto formação humana ple-

na representa um grande passo da política curricular. Considerar uma formação que engloba, além dos aspectos cognitivos, a diversidade dos sujeitos jovens e adultos, que vivem, muitas vezes, a responsabilidade da garantia da sobrevivência pelo trabalho e que interromperam, em algum tempo, o processo de escolarização básico é fundamental ao sucesso do trabalho educativo e da construção do currículo da EJA.

O seu contexto de construção envolveu, segundo o documento oficial (Bahia/SEC 2009, p. 9), encontros de escuta de diversos segmentos e representações ligadas à EJA, seja da dimensão escolar, “educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação – DIREC”, seja de movimentos e segmentos, como o Fórum EJA e universidades como a UFBA e a UNEB; movimentos sociais (MOVA); Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI); Organização Não Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP); órgãos oficiais, como as Secretarias de Educação do Estado e do município de Salvador. Envolveu também o levantamento de dados via questionários aplicados a “educandos(as) de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado”. Dessa forma, não houve um autor concreto nessa construção, mas um grupo de pessoas envolvidas com a assessoria de um estudioso em EJA, o Prof. Miguel Arroyo.

A política curricular da EJA, intitulada Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao Longo da Vida, é um documento com 36 páginas, organizado em 6 sessões, além das considerações finais, referências e apêndice. Ao longo dele estão desenvolvidos os seguintes temas: Concepção; Princípios teórico-metodológicos da educação da EJA; Perfil e formação do educador de jovens e

adultos; Estrutura curricular; Desafios a serem enfrentados pela EJA; Orientações para o acompanhamento da aprendizagem.

A organização do currículo da EJA em Tempos Formativos e Eixos Temáticos orienta o trabalho pedagógico em Temas Geradores, a serem desenvolvidos anualmente, um por bimestre. Esses temas, enquanto viabilidades de discutir as diversas questões sociais vivenciadas pelos sujeitos da EJA em seu cotidiano, articulam as diversas áreas de conhecimento, possibilitando um planejamento interdisciplinar como forma de superar o paradigma multidisciplinar vigente ainda no ensino. Essa organização interdisciplinar entre as áreas também objetiva a equidade do acesso aos saberes advindos da cultura e da sociedade, sem predominância de importância a alguma área de conhecimento específica; saberes que precisam ser considerados em um currículo de EJA.

A proposta orienta a seleção dos conteúdos mediante a realidade, a necessidade e o interesse dos estudantes, organizados por eixos temáticos e interdisciplinares, a fim de desenvolver habilidades e competências de forma contextualizada. Também podemos perceber nas orientações curriculares a sugestão de saberes necessários para cada tempo formativo, saberes esses que estão a serviço da compreensão dos eixos temáticos e temas geradores, elencados em modelo curricular organizado por Eixos temáticos que contemplam temas diversos, voltados ao trabalho, ao meio ambiente, à identidade e cultura, à globalização e à economia solidária.

Esses eixos estão em consonância com as diretrizes levantadas na V CONFINTEA, respaldadas no documento *Agenda para o futuro*, que demanda aos países membros a adoção de ações em favor da EJA, ou seja,

“iniciativas que possibilitem o cumprimento da agenda no Brasil e em todos os países que colaboraram na construção da Declaração de Hamburgo” (Gomes, 2013, p.39). O documento orienta ainda a equivalência de matrícula da nova proposta, que substitui a proposta anterior, o Programa Aceleração, destinado a “crianças e jovens em defasagem idade/série, matriculadas no ensino fundamental” (Sales, 2009, p.117).

As orientações curriculares dessa política estão norteadas na “Pedagogia Crítica” dos estudos da psicogênese de Piaget e nas concepções de educação de adultos de Paulo Freire. Essa política encontra-se respaldada “pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social” (Bahia/SEC, 2009, p. 9). A concepção freireana de ensino exige dos professores mudança, por certo, de paradigmas para ser realizada. Freire postula que é no diálogo entre educando e aprendente que ambos vão se formando num processo dialógico de interação. Nessa interação, no processo de ensino, tanto professor quanto estudante se formam ao formar o outro, porque “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire & Nogueira, 2014, p. 25). Transformar esse currículo em práticas educativas exige do professor conhecimento, estudo e decisões políticas. Ensinar, assim, pressupõe ao professor exercitar a reflexão crítica dos fatores políticos e sociais inerentes aos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar as contribuições de Paulo Freire no cenário da EJA. Seus estudos renovaram o pensamento pedagógico sobre a alfabetização de adultos nos últimos 50 anos. Costa (2013, p 280) nos indica que “A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de al-

fabetização e educação popular no início dos anos 60 e seu legado teórico e prático é uma referência internacional na área da educação” (Tanure e Oliveira, 2015). Vale ressaltar que a totalidade de sua obra foi recomendada pelo Comitê Consultivo Internacional a se tornar patrimônio da humanidade, aprovado no Registro Internacional do Programa Memória do Mundo da UNESCO.

Subsidiada nos conhecimentos de Paulo Freire sobre a educação para jovens e adultos, essa política curricular renova o trabalho na EJA, quando reconhece as especificidades dos tempos humanos no processo educativo, propondo um novo currículo, novas práticas pedagógicas e um novo olhar para os processos de avaliação; quando possibilita acompanhamento de percurso de aprendizagem, avaliação contínua, autoavaliação do estudante/professor, a substituição de notas por conceitos avaliativos e planejamento coletivo. Enquanto concepção de currículo, a proposta distingue a EJA dos outros segmentos de escolarização, porque defende a reconstrução da EJA “[...] a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização” (Bahia/SEC, 2009. p. 17). A proposta curricular, assim, se organiza por Eixos Temáticos e Temas Geradores, que favorecem o debate em torno do tema Trabalho como foco central das discussões pedagógicas:

- 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente).
- 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais).

- 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (Bahia/SEC, 2009. p. 20).

Essa proposta caracteriza-se ainda pela flexibilidade, pela ausência de rigidez no currículo, possibilitando ao professor aproximar a sua prática educativa ao universo juvenil e adulto. É importante ressaltar que a proposta de planejamento de trabalho interdisciplinar da política atende, de forma efetiva, a contextualização do ensino. A área de Linguagens, que engloba matérias como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Artes e Atividades Laborais, tanto quanto a área de Ciências da Natureza e Sociedade, com as disciplinas Ciências, História e Geografia, possibilitam ao professor articular o uso dos espaços da biblioteca, sala de vídeo e sala de informática, através de projetos didáticos interdisciplinares que envolvam os estudantes, construam autonomia e ampliem suas competências.

Em atendimento também a esses estudantes jovens e adultos, essa política e proposta curricular traz como desafio o Diálogo com a diversidade, para atender às especificidades dos jovens e adultos indígenas, do Campo e de pessoas com necessidades educativas especiais. Outro desafio é posto como Garantia da continuidade nos estudos. Nele são ressaltadas orientações que propõem uma articulação das redes estaduais e municipais, no sentido de garantir a continuidade dos estudos na EJA.

Ao analisar essa proposta curricular, compreendemos que ela favorece práticas pedagógicas avaliativas, a elaboração de projetos didáticos e a organização de planejamentos que promovam uma aproxima-

ção com o contexto do jovem e do adulto e, conseqüentemente, o atendimento a esses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Mas, apesar das propostas possibilitarem essa articulação, percebemos, pela nossa trajetória, que as escolas ainda mantêm um trabalho pedagógico pautado nos moldes do ensino diurno e num processo de avaliação ainda quantitativo e classificatório. Essas questões se revelam cotidianamente no discurso e na prática docente e impedem que essa proposta específica para a EJA seja, efetivamente, na sua essência, implementada, o que revela uma necessidade de garantir formação continuada específica para os professores que atuam nesse segmento de ensino.

Acreditamos, como Arroyo (2013), no poder e na posição central que o currículo assume na estruturação do papel da escola. Ele é o grande dinamizador das relações pedagógicas no trabalho educativo do professor. O currículo se torna uma prática que envolve múltiplos processos e fatores, assim como representa várias dimensões, sejam estruturais, culturais, pedagógicas ou sociais. É certo também que ele sofre influências de diversos determinantes externos e internos ao espaço escolar, e uma delas é a relação que o professor estabelece com o currículo. Compreendemos, como Sacristán (2000, p.165), que o professor “[...] é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”; logo, sua participação na construção de qualquer currículo se torna fundamental para a efetivação de qualquer proposta.

4. UM ESTUDO DE CASO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EJA

Para a realização deste percurso, utilizamos a abordagem qualitativa com cunho partici-

pativo. Assim, diante do contexto pesquisado, a pesquisa qualitativa possibilitou trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21) dos sujeitos envolvidos. Essa perspectiva, corroborada por somente Ludke e André (1986), permitiu uma leitura mais ampla da realidade estudada, o contexto vivenciado pelos professores, suas subjetividades e representações sobre o currículo da EJA.

A escola na qual essa pesquisa foi realizada foi implantada pela Secretaria de Educação da Bahia em 2013, como polo de educação noturna, primeira desse tipo na cidade de Feira de Santana. A criação desta escola resultou do fechamento de quatro escolas circunvizinhas que ofertavam a EJA e tiveram seus turnos noturnos fechados para reunir os professores em um projeto novo, com o objetivo de implementar políticas públicas que garantam educação diferenciada a estudantes trabalhadores. Nessa perspectiva, propôs a reorganização do processo de ensino e aprendizagem, de forma a “assegurar um ambiente favorável à construção de conhecimentos, articulados aos saberes práticos da vida e que atendam aos interesses dos estudantes” (Bahia, 2013, p.2).

Diante das especificidades do lócus da pesquisa, uma escola polo, do fenômeno pesquisado, uma política curricular da EJA, utilizamos um Estudo de Caso de natureza qualitativa, considerando-se mais apropriado para a aproximação das representações sociais.

Para levantamento de informações, utilizamos entrevistas semiestruturadas com a coordenação da SEC e uma técnica da DIREC 02, a gestora da escola, o coordenador pedagógico e 3 professores. Ainda como espaço de levantamento de informações, realizamos oficinas formativas investigativas,

na condição de instrumento teórico-metodológico, que permitiu a troca dialógica entre os participantes, ao mesmo tempo que realizamos formação na proposta da EJA. Diversos estudos fundamentam essas oficinas, a saber, Dos Santos Costa (2009), Muñoz (2004), Costa e Puiggròs (2012), Rivero (2007), Spink, Menegon e Medrado (2014). Para levantamento de informações, utilizamos como dispositivos entrevista semiestruturada, oficinas investigativas formativas e análise documental. A análise das informações foi realizada por meio da técnica análise de conteúdo.

4.1. Desafios enfrentados no processo de implantação da política curricular.

O processo de implantação da política curricular da EJA enfrentou muitos desafios. Diante de uma realidade de 417 municípios, que contava com um quantitativo de 15.000 professores atuando na EJA, nos anos de 2008 a 2010, a formação dos professores no novo currículo atingiu apenas 30% dos docentes, sendo estes formados como agentes multiplicadores da política curricular para os seus respectivos lócus de ensino.

Assim, a SEC não conseguiu atender a demanda formativa dos professores, coordenadores e gestores que atuavam na EJA, no diz respeito à preparação teórico-metodológica necessária para a corporificação da nova proposta curricular, bem como a preparação das escolas também. Nem todas as escolas conseguiram organizar momentos de estudo e reflexão com os professores multiplicadores, o que impactou negativamente na implantação do novo currículo.

A tomada de decisão do SEC de verticalizar a implantação imediata para toda a rede Estadual de ensino contradisse a su-

gestão do Fórum EJA, que, apesar de reconhecer consonância entre a concepção de EJA da Proposta e a concepção da EJA assumida pelos Fóruns, sugeriu que a proposta fosse implementada inicialmente de forma experimental para possibilitar ajustes, “porém isso não aconteceu, e a “Formação em Serviço”, por exemplo, condição necessária à implementação da Proposta, não atendeu a todos os educadores e gestores da EJA, o que vem dificultando a sua realização nas escolas” (Urpia, 2009, p.90).

O movimento de formação continuada, promovido pela SEC-BA, englobou, também, visitas de comissões da SEC às escolas que requisitassem orientações e atendimento via e-mail. Em entrevista, a Coordenadora da SEC, Prof.^a C, esclareceu: “a gente trazia representação de cada município, porque não dava para trazer todo mundo”; dessa forma, a formação presencial não conseguiu contemplar a todos. Assim a SEC fez formação “[...] em 2008, em 2009 e em 2010, [...], cada ano com 1500 professores, que atingiu ao todo 4.500 professores, em três anos, em um universo de 15.000 professores” (Tanure, 2016, p. 121).

Essa informação pode ser confirmada pela Sr.^a T, do Núcleo Territorial de Educação 19, no âmbito de Feira de Santana (NRE19), que afirmara serem disponibilizadas para Feira de Santana apenas 35 vagas para essa formação inicial. Decerto, quem participou desses 3 dias de encontros “foi, voltou, guardou e deixou lá bem guardadinho, e nada mudou na escola”. Consequentemente, nos anos subsequentes ocorreram poucos movimentos de mudanças no currículo da EJA nas escolas.

Nos anos subsequentes, a partir de 2013, sob nova coordenação, a SEC organizou, em parceria com a UNEB, uma formação em Educação a Distância (EaD) em uma pla-

taforma virtual de aprendizagem e, posteriormente, com um grupo de professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), encontros presenciais de formação. Entretanto, foi ressaltado pelos professores participantes da pesquisa que essas formações também não atingiram a demanda latente de formação necessária aos docentes que atuavam na EJA.

Outro desafio encontrado nesse processo de implantação se refere à inconstância da permanência dos professores que atuam na EJA. Isso se deve ao fato de que não existe professor na rede estadual exclusivo para atuar na EJA, e boa parte dos professores que estão nessa modalidade estão complementando sua carga horária do ensino seriado diurno no turno noturno. Mesmo diante desses desafios, avanços em relação à implantação são percebidos pela Sr.^a T., técnica responsável pela EJA no NRE19, no âmbito de Feira de Santana, porque, segundo ela, “as mudanças estão acontecendo, as pessoas estão em busca, e participam mais dos eventos, das reuniões [...] digo, os professores, preocupados em entender a proposta, em estudar, a buscar um caminho para que aconteça essa aprendizagem desse aluno [...]”. Entretanto, afirma que “o grande desafio continua sendo a questão da falta de formação desse profissional. Nós não temos um professor específico para a EJA. Um ano eu tenho 12 professores atuando; no ano seguinte, desses 12, 5 não são mais, temos 5 novos [...]”.

Todo esse panorama sobre o processo de implantação da Política de EJA – Aprendizagem ao Longo da Vida da Bahia impacta até hoje a compreensão e a implementação dessa política curricular nas salas de aula da EJA nas escolas estaduais da Bahia. Deduzimos, a partir dessas informações, que qual-

quer processo de construção e implantação de políticas educacionais não pode prescindir da compreensão de que os professores são construtores e mediadores dessas políticas em sala de aula. Por certo, se o currículo é prática (Sacristán, 2000), os professores são sujeitos ativos desse currículo. No caso da política curricular da EJA da Bahia, construída com participação popular, não é diferente. Assim, qualquer processo de acompanhamento ou formação que envolva os professores precisa considerar a autonomia e o envolvimento deles na construção do currículo.

4.2 Representações dos professores sobre o currículo da EJA

Durante a realização de oficinas formativas-investigativas (OFI), em três encontros mensais, de maio a junho de 2016, tivemos a oportunidade de levantar representações dos professores sobre o Currículo da EJA – Aprendizagem ao Longo da Vida. A OFI é uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. Busca estabelecer relações significativas entre o conhecimento preexistente e articulá-lo a outros conhecimentos de forma contextual, dialógica e interpretativa (Dos Santos Costa, 2012, p.50)

Como estratégias metodológicas, escolhemos exposições dialógicas, estudo coletivo da política curricular da EJA e construção de currículo coletivamente. Dessa forma, a partir da utilização de questionários diagnósticos, respondidos inicialmente pelos professores, levantamos as necessidades formativas sobre a proposta curricular; organizamos um espaço para ouvir os professores em suas concepções e outro espaço para realizar estudos sobre a política curricular, expostos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Organização das Oficinas Formativas-Investigativas. Fonte: Tanure (2016, p. 96)

Oficina	Necessidades formativas	Objetivos formativos	Necessidades investigativas	Objetivos investigativos
1	Compreender a própria política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo.	Ampliar os conhecimentos sobre a Política e o currículo da EJA. Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito. Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.	Estabelecer vínculo com os professores colaboradores. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo da EJA.	Estabelecer vínculo investigativo. Levantar as representações sociais dos professores sobre a política e o currículo da EJA.
2	Currículo	Refletir sobre a proposta curricular da EJA.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo e a EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e a EJA.
3	Planejamento Como trabalhar com Artes Laborais	Compreender o processo de planejamento coletivo na EJA. Discutir a ementa da disciplina Artes e Atividades Laborais.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o planejamento na EJA.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o ato de planejar na EJA.

Nesses encontros, elencamos como temas: conhecer a política da EJA em seus princípios, diretrizes e currículo; o processo de planejamento coletivo e a disciplina Artes Laborais, disciplina que surgiu junto com a política curricular e foi implementada a partir de 2010, desconhecida dos professores até então.

ALGUNS RESULTADOS

As concepções dos professores sobre o currículo e a EJA evidenciaram um distanciamento entre o currículo prescrito da EJA e a quase ausente transposição dele para a prática docente, confirmados pela fala do professor P5, que afirmara: “o currículo novo eu ainda estou achando, ainda considero que o currículo em si, ele está ótimo, mas a apropriação dele, o entendimento dele, ele tem muitas lacunas, a maioria dos professores

não conseguem entender”. Esse desconhecimento é confirmado pelo professor P19, ao afirmar: “Como eu não conheço muito a estrutura curricular da EJA ainda, não é, o que vem a minha cabeça é que, na verdade, é a mesma base curricular do ensino regular fundamental e médio [...]”.

Essas acepções apontam o desconhecimento de parte do grupo sobre o currículo da EJA. Esse currículo bem idealizado teoricamente é visto como um currículo não passível de ser desenvolvido na realidade. Esse desconhecimento do currículo tensiona os professores a transgredi-lo, ao não conseguirem equalizá-lo pedagogicamente no cotidiano escolar, reproduzindo o currículo aplicado no diurno (Arroyo, 2013).

No decorrer dos encontros, na Oficina de Currículo, ao proporcionar aos professores momentos de reflexão sobre o desen-

volvimento de um currículo para a EJA que fosse desejado por eles, pudemos constatar que a distância entre a proposta prescrita e o desejo era quase inexistente. Entretanto, transpor esse currículo desejado para as salas de aula ou conhecer o currículo oficial da EJA, para a maioria, ainda representava apenas projeto. Na verdade, existiam ações individuais de alguns professores que, diante do reconhecimento das singularidades dos estudantes da EJA, pesquisavam e modificavam sua prática para atender a essas especificidades.

Apesar do currículo da EJA ser visto como um Currículo para a formação cidadã ou um Currículo crítico, também era visto como um Currículo distanciado da realidade. As duas primeiras concepções foram evidenciadas através do reconhecimento pelo professor P24, de ser o currículo da EJA “Um currículo diferenciado que busca valorizar o sujeito crítico, o cidadão. Ou, como o professor P24 evidencia, “O aluno é visto como protagonista do seu próprio aprendizado”, ou pelo professor P5, como “Um currículo voltado para atender aos jovens e adultos em suas especificidades, preparando-os para a vida, para o mercado de trabalho, para a compreensão enquanto sujeito cidadão construtor dessa sociedade [...] que promova a formação cidadã, emancipatória e inclusiva”. Esses princípios revelados pelos professores, como: valorização do sujeito crítico, cidadão, protagonismo, sujeito construtor da sociedade, formação cidadã, emancipatória e inclusiva, que também integram a Educação Popular, e fazem parte do currículo da EJA, são dimensões que exigem dos professores ações educativas que proporcionem uma visão crítica da realidade social, no processo dialógico de aproximar os saberes do senso comum ao conhecimento científico, a partir do reco-

nhecimento dos estudantes como sujeitos cognoscentes e pontos de partida da construção do conhecimento (Freire, 2011).

Entretanto, no contexto que se desvela através das falas dos professores, apesar de reconhecerem os princípios freireanos de formação emancipatória desse currículo, da necessidade de ele ser contextualizado para atender, principalmente, aos tempos humanos dos sujeitos a que ele se destina, prevalece a concepção desse ser um currículo distante de ser implementado realmente. Assim, o professor P21 o aponta como “Um currículo fora da realidade”, o professor P9 reconhece que “[...] tempo de aprendizagem, tema gerador, não conseguimos consolidar isso, essa programação que fazemos aí, é coisa para inglês ver” e o professor P21 reconhece que “é um currículo diferenciado, a proposta é diferenciada, mas eu tinha colocado antes assim, na teoria, porque a gente ainda não atingiu a prática. Na verdade, a gente ainda não se sentiu EJA, sabe?”.

Esse distanciamento entre a política curricular e a transposição desse currículo para a prática docente perpassa pela inexistência de formação em EJA, seja inicial ou continuada, pela desarticulação de espaços de estudo e planejamento na escola sobre a EJA e pela invisibilidade do estudante da EJA na construção curricular. As formas como os estudantes da EJA são vistos pelos professores, o que se projeta sobre eles, é determinante na seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola e na projeção de sucesso ou fracasso escolar (ARROYO, 2013). Em relação aos estudantes da EJA, que já viveram na escola experiências anteriores de fracasso, negação de direitos e segregações, essas representações se tornam mais evidentes ainda. Eles são vistos como deficientes dos conhecimentos valorizados pela

escola e pelos currículos tradicionalmente instituídos, que impõem um modelo socialmente aceito.

Esse modelo historicamente construído na escola, sob a égide da formação do sujeito crítico, cidadão, permanece nas diretrizes curriculares, sejam as do Ensino Médio ou da EJA. Esse viés da formação para a cidadania, conclamado na educação como um de seus objetivos fundamentais, incluso nas diretrizes educacionais, assume distintas concepções e questionamentos sobre a sua possibilidade de conquista ou garantia, tanto que “a relação educação-cidadania, direito ao conhecimento crítico e cidadania repolitizou os currículos, o material didático, a docência, as didáticas e a formação docente” (Arroyo, 2013, p. 362) nas últimas décadas.

Certamente, as diretrizes que organizam o Currículo da EJA impõem aos professores a necessidade de compreensão dos seus princípios como prerrogativa de ação e implementação. As mudanças estruturais do currículo da EJA em relação ao Currículo Nacional do ensino seriado representam um campo de tensões, reveladas nos discursos proferidos pelos professores nos encontros formativos-investigativos. Acosta (2013, p. 189) ajuda na compreensão sobre o papel decisório do professor quanto ao currículo prescrito e ao currículo vivido. Apesar de o currículo prescrito representar um legado de “capital cultural” declarado legítimo oficialmente, ele passa pela “codificação, interpretação e significação” do professor para ser efetivado. Dessa forma, o conhecimento curricular perpassa por uma série de significações antes de ser validado como legítimo. No caso em estudo, o desconhecimento exposto pelos professores provoca a reflexão de que a significação do currículo da EJA, vigente na Rede Estadual da Bahia, pelo grupo docente, requer investimentos

em espaços de estudo para ser ressignificado no cotidiano escolar.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES...

Em relação à EJA, grandes são os desafios, diante de um histórico esvaziado de políticas educacionais que deem conta da especificidade de formação de grupos tão diversos dentro do espaço escolar e da recente conquista de ser reconhecida como uma modalidade da educação básica de direito à escolarização. Igualmente, o espaço curricular da EJA tensiona um território de sujeitos históricos, encharcados de vivências, direitos e necessidades, por vezes negados em processos de exclusão no espaço escolar.

Para atender a essa modalidade na Bahia, a Secretaria de Educação implantou a Política de EJA- BA, Aprendizagem ao Longo da Vida nas escolas a partir de 2009. Essa proposta curricular, fundada nas ideias de Paulo Freire e da Educação Popular, está embasada em práticas pedagógicas emancipatórias, na defesa da interdisciplinaridade e, principalmente, no respeito à diversidade dos tempos humanos que configuram a Educação de Jovens e Adultos.

Vários foram os desafios enfrentados pela SEC para garantir a implementação da política da EJA e a formação dos professores. Apesar do processo de construção coletiva (universidades, fórum EJA, SESI, escolas etc.), encontros de escuta e democratização na construção do currículo, a pesquisa evidenciou vários desafios para implementação: a) As formações presenciais de professores multiplicadores não deram conta de toda a demanda de docentes atuantes da EJA, mesmo com as diferentes tentativas de acompanhamentos via e-mail para tirar dúvidas; b) O atraso na entrega dos instrumentos de registros e diários às escolas dificultaram o processo de organização curri-

cular; c) A falta de materiais didáticos, em consonância com a política curricular; d) A formação on-line desenvolvida a posteriori pela SEC não garantiu inscrição para a totalidade dos professores.

Os resultados evidenciados pelas entrevistas e oficinas formativas sinalizam que a proposta curricular tem base crítica e está direcionada para a formação cidadã, porém a reconhece distante da realidade do ensino na EJA. Apesar do reconhecimento dessa proposta curricular como uma política inovadora e que busca atender às especificidades da EJA, ficou evidente, nas narrativas dos professores, que a mesma ainda se constitui distante das práticas desenvolvidas nas salas de aula.

A proposta curricular demanda compreensão dos sujeitos da EJA, valorizando os saberes e experiências, requerendo um maior tempo por parte dos docentes para acompanhamento do percurso da aprendizagem dos sujeitos da EJA, de forma mais participativa e democrática. No entanto, os docentes sinalizam dificuldade de construção do sentimento de pertença à modalidade por falta de tempo/espço para construir/avaliar diagnósticos das diferentes realidades.

Além disso, os professores sinalizam que a organização didática é distinta do currículo praticado, fato que causa tensões e desafios organizativos e operacionais. Apontam que, para trabalhar com currículo de tal natureza, seriam necessários melhores recursos e condições de trabalho, como, por exemplo: garantia de espaço para atividade complementar (AC), com tempo para planejamento, estudo, produção e revisão de material didático adequado à modalidade.

Em síntese, como desafios que provocam tensão/distanciamento do currículo da EJA na Bahia, os professores salientam: o desco-

nhecimento da proposta currículo da EJA; a ampliação da carga de planejamento e trabalho; a falta de material didático adequado; a heterogeneidade das turmas de EJA; a falta de acompanhamento do percurso, que exige uma visão mais individualizada do aluno; a significativa infrequência dos estudantes; a incapacidade de lidar com estudantes com problemas de ordem social; a não garantia de espaço de AC na EJA; a ausência da formação docente contínua na EJA.

Novos programas curriculares, para serem implantados e materializados, além da parte teórica com bases emancipatórias e proposições metodológicas flexíveis, necessitam de recursos físicos, financeiros e humanos, material didático adequado e, primordialmente, formação continuada dos docentes. São necessários investimentos contínuos de formação que possibilitem a sua compreensão e a resignificação por parte dos estudantes, docentes, coordenadores, gestores, enfim, por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo da EJA. Esta realidade, que ora se apresenta nas escolas que ofertam a EJA, impõe a necessidade de se investir em formação continuada dos professores no chão das escolas, de forma colaborativa, para que estes criem cada vez mais autoria e autonomia no seu fazer pedagógico, que atenda a uma prática pedagógica cada vez mais inclusiva na EJA.

REFERÊNCIAS

- Andrade & Muñoz. (2004). El taller crítico: Una propuesta de trabajo interactivo. *Tabula Rasa*. V.2, pp.251-262.
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. (2009) *Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida*. Salvador - BA, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Recuperado em 01 de novembro de 2017 de www.sec.ba.gov.br/

[jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf](#).

Costa, J. C. V. da. (2013). Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire. *Educação em revista*, (V. 29, n 02, pp. 279-285).

DOS SANTOS COSTA, Graça.(2016) Educação e imigração: oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes. *Práxis Educacional* (Online), v. 12, p. 39-61.

DOS SANTOS COSTA, Graça; RAJADELL, N. P. (2012) Los talleres interculturales como estrategia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela en un entorno de diversidad cultural. *Quaderns Digitals*, v. 71, p.1-14.

Dos Santos Costa, G. (2009). *Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*. Tese de Doutorado, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Freire, P. (2011). Educação de Adultos: algumas reflexões. In M. Gadotti e J. E. Romão (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P., & Nogueira, A. (2014). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 13 ed, Petrópolis, RJ, Vozes.

Gomes, A. H. G. (2013). *Política de EJA da Rede Estadual: implantação e implementação da Proposta Curricular Tempo Formativo no Colégio Estadual Luís Cabral*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil.

Soares, L. J. G.; Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 32. nº. 04.

Haddad, S. (Coord.). (2000). *O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998*. São Paulo: Ação Educativa.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. (V. 14, pp. 108-193).

Macedo, R. S. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, C. B. de O., Dourado, D. O. L., Amorim, A. (2017). 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. *Revista Gestão e Aprendizagem*, João Pessoa, (V.6, n.1, pp.58-70).

Moura, J. B., & Ferreira, M. dos S. (2015). A criação do fórum educação de jovens e adultos no Brasil. *Anais do III EHECO – Catalão - GO, Goiânia, Goiás, Brasil*.

Oliveira, I. B. de. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, (V. 29, pp. 83-100).

Paiva, J. (2012). Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos: o Papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, (V. 21, n.37, pp. 83-95).

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 eds. Porto Alegre: Artmed.

Sales, S. C. F., Costa, G. A. C., Oliveira, J. P. (2009). A trajetória da EJA no Estado da Bahia: Da Suplência à Aceleração. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, (V. 5, n. 7, pp. 115-128).

Soares, L. (2007). A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. *Anais da ANPED*. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18. Recuperado em 01 de novembro de 2017 em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt18-3659-int.pdf>.

Tanure, A. C. D. (2016). *Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Proposta de Curso Novo MPEJA, 2012. Recuperado em 30 de outubro de 2017 de <http://www.uneb.br/mpeja/proposta-de-curso/>.

Urpia, M. F. M. *Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jo-*

vens e Adultos. (2009). Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil.

Ventura, J. P. (2012). A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade*, Universidade do Estado da Bahia, (V. 21, n.37, pp. 71-82).

TANURE, A.C.D.; OLIVEIRA, M.C.C.V.B de. *Políticas públicas e a juvenilização da educação de*

jovens e adultos: um olhar para a diversidade no contexto escolar. III Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire - O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a educação no século XXI/2015 - 50 anos de Educação Popular no Brasil. Natal: SINTERN, 2015.1295 p.

Recebido em: 22/07/2020

Aprovado em: 20/08/2020