

## Políticas públicas e currículo na vivência pedagógica da EJA: desafios, ações e novas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos

Camila de Jesus Souza<sup>1</sup>, UNEB

### Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a presença de políticas públicas e o currículo nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo realizado um estudo em uma escola do semiárido baiano, utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa, e como instrumento de pesquisa o uso de questionário e análise documental. Dessa maneira constatamos que apesar de ser reconhecida como direito legalmente, no chão da escola a realidade da EJA ainda está longe da almejada em lei, por diversos entraves que permeiam o cotidiano tanto dos alunos como de professores e das escolas. Para mudar esse cenário deve-se partir da efetivação na prática das políticas públicas, entrelaçada com formações que levem a comunidade escolar a conhecer o que são e a importância das políticas públicas, somente dessa maneira poderemos alcançar o ensino emancipador, pautado na identidade e equidade.

**Palavras-chaves:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas públicas; Ensino.

### Abstract

This article aims to identify and analyze the presence of public policies and the curriculum in EJA (Youth and Adult Education) classes. A study was carried out in a school in the semi-arid region of Bahia, using qualitative research as a methodology, and, as an instrument of research, questionnaires and document analysis. Thus, we found that, despite being recognized as a legal right, the reality of EJA is still far from what is desired by law, due to several obstacles that permeate the daily lives of students, teachers and schools. In order to change this scenario, one must start putting into practice public policies, intertwined with formations that lead the school community to know what these policies and their importance are. Only in this way can we achieve emancipatory education, based on identity and equity.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA); Public policy; Teaching.

### Para início de debate...

A Constituição Federal de 1988 garante direitos para o cidadão, dentre eles a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN de 1996, vem consolidar esse direito, não havendo cláusulas restritivas e nem de priorização de classes. Como está declarada na LDBEN (1996), precisamente no art. 4,-I sancionando a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso na idade estipulada. No sentido de não restar nenhuma dúvida, o “inciso VII”, reitera que a oferta de vagas para jovens e adultos, na escola regular deve considerar as dificuldades e disponibilizar condições de acesso a esse aluno ao ensino.

Apesar das garantias da lei, o fracasso da EJA ainda salta aos olhos como confirmam

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia, no Campus VII – Senhor do Bonfim- Ba. E-mail: camillajesussouza@gmail.com

os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), que atestam uma realidade em que 50,2% da população brasileira acima de 25 anos não finalizou o ensino fundamental. Certamente, fatores sociais e econômicos são fundamentais nessa análise, pois estes trazem problemas que extrapolam o campo da educação como falta de continuidade de medidas que possam garantir não só acesso, mas à permanência de jovens e adultos na escola como afirmam Freire (2011), Ferreira e Cunha (2014).

Conforme esclarece Machado (2013), o fracasso escolar produz marcas que causam danos profundos na identidade e autonomia do sujeito. Ferreira e Cunha (2014), trazem uma análise da base legal que regula a EJA, afirmando que essa modalidade ainda é frágil, e na prática precisa-se pensar muito além da oferta de vagas.

Dias, Fernandes e Inácio (2014) fazem uma análise das leis e diretrizes voltadas para a EJA, afirmando a necessidade de um olhar mais responsável para essa modalidade, principalmente nas construções de leis e currículo adequado. Preocupação relevante quando considerada as atuais discussões para elaboração e reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresentam orientações específicas para a EJA.

Diante da falta de clareza da BNCC, juntamente com repasse da responsabilidade de adequação das Diretrizes do Ensino de Jovens e Adultos para os estados e municípios, nota-se a importância da construção de currículos que abranjam as especificidades deste público, respeitando e incluindo as suas vivências e culturas.

Para Sacristán (1998), currículo não é meramente a organização de conhecimentos, mas um campo de diferentes agentes, com diversas interferências no resultado de sua práxis. O autor defende que o currículo é o principal norteador do processo de ensino e aprendizagem na escola, e deve incluir na sua prática a realidade do mundo, o contexto dos envolvidos, sendo eles: social, político e o mais importante ouvir sempre as vozes de alunos e professores.

Dessa forma este artigo tem como objetivo identificar e analisar como se apresentam as políticas públicas e o currículo na educação de jovens e adultos de uma escola do semiárido baiano, no município de Jaguarari. Para alcançar o objetivo proposto optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Segundo Silveira e Córdova (2009), este tipo de pesquisa busca analisar os fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis, onde atenta-se para os motivos, significados, crenças, valores dos investigados, do grupo social ou espaço que pertence. Por estas razões foi utilizado ainda como instrumento de pesquisa um questionário com professores da EJA de uma escola municipal jaguarariense. Para Gil (2002), o uso do

questionário possibilita a obtenção de dados na perspectiva do pesquisado.

Foi realizada também uma análise documental, pois como defendem Ludke e André (1986), a análise documental serve de grande utilidade por se consistir em um estudo estável e rico, pois os documentos costumam se manter válidos por muito tempo, podendo ser recorridos quantas vezes o pesquisador tiver interesse.

A abordagem desse estudo do EJA tratado nesta pesquisa torna-se relevante se considerarmos a trajetória da EJA, a pouca idade da LDBEN (1996) e os impactos positivos e negativos ocorridos no campo dessa modalidade. Além do mais, serve para profissionais da educação e poder público que desejam proporcionar aos jovens e adultos uma educação plena respeitando os seus direitos, cultura e necessidades.

### **Educação de jovens e adultos no Brasil: Um histórico necessário**

Para Haddad e Di Pierro (2000), tentar explicar a trajetória da Educação de jovens e adultos não é uma tarefa fácil, pois a mesma vem carregada de práticas formais e informais no processo de compartilhar conhecimentos. Os primeiros registros de educação para jovens e adultos no Brasil vem do período colonial onde os jesuítas dedicavam-se a evangelizar os indígenas e logo após os negros. “Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.109).

O que não se pode negar segundo os autores foi a desorganização do ensino a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, tanto a primeira constituição de 1824 ainda no período colonial, como a segunda de 1891 após o Brasil tornar-se república, ensaiaram assegurar o ensino primário para todos, mas na práxi tornou-se uma exclusividade para a elite.

Conforme explica Gadotti (2011), a educação de jovens e adultos no Brasil para melhor ser analisada pode ser dividida em três períodos. O primeiro de 1946 a 1958, tratava o analfabetismo como uma doença grave, criando assim a Lei Orgânica de ensino primário e supletivo, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Houve então a primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos no ano de 1947.

O segundo período vai de 1958 a 1964. Ainda em 1958, o ensino de EJA foi discutido no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, desmistificando o mito preconceituoso que alunos do EJA são incapazes e ignorantes. Novos discursos passaram a ser difundidos através dos resultados das experiências de Paulo Freire com estudantes de EJA de Pernambuco, que defendeu a necessidade de um ensino contextualizado.

Temos o terceiro período, a partir do golpe militar de 1964, havendo campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação básica cristã) e posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Na década de 70, foi promulgada a Lei Federal n. 5692, com a implantação do ensino supletivo. Já no ano de 1974 foram criados centros de Estudos Supletivos (CES), em cada Estado com o objetivo de diminuir o tempo e custos efetivos. Porém com o retorno da Democracia, o Mobral foi extinto em 1985 e foi substituído pelas ações da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.

Houve, portanto, a partir dos anos 1980 um maior acolhimento das camadas populares nas escolas, por meio do aumento de oferta de vagas. Porém não se pode deixar de fazer um alerta para as condições oferecidas, já que “A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, P.125).

Por tais fatores, há enormes desafios das escolas atualmente em adequar a educação para jovens e adultos, e desta forma fazer com que esse público alvo tome posse do conhecimento de forma plena em suas vidas, pois quando isso não acontece ocorre uma nova forma de negação e exclusão educacional, tão presente em várias realidades da EJA.

### **Políticas públicas voltadas para Educação de Jovens e Adultos**

Souza (2006), evidencia que ao se falar em políticas públicas é preciso elucidar que a mesma possui várias definições, mas na sua concepção a explicação mais coerente seria o “estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (SOUZA, 2006, p. 26).

Quando voltamos nossa atenção para o campo educacional, temos Rummert e Ventura (2007), afirmando que só podemos citar a existência de políticas públicas direcionadas a educação de jovens e adultos a partir de 1990, com a LDBEN (1996), tornando-se o primeiro registro brasileiro que traz nos seus atos a EJA como modalidade de ensino, mas isso não significou que a EJA ganhou um lugar de destaque.

[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/ 96) e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.31).

Nota-se que muitas das ações dos governos e financiamentos foram voltadas a parcelas da população da extrema pobreza, porém Rummert e Ventura (2007) contestam a maneira

como foram desenvolvidas e aplicadas essas políticas públicas. Para fundamentar as suas discordâncias, os autores criticam os investimentos feitos nos anos 90, como a Emenda Constitucional nº 14/1996 (EC 14/1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

Para Carvalho (2014), esse financiamento seria de extrema importância na efetivação da reforma educacional, porém Fernando Henrique Cardoso invalidou as determinações firmadas na qual exigia a obrigatoriedade do governo em conjunto com a sociedade de excluir o analfabetismo e tornar acessível a todos o ensino fundamental em dez anos.

Essa ação ocasionou baixas nas matrículas da EJA e assim menos recurso do FUNDEF, ou seja, “o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público”. (CARVALHO, 2014, p. 636).

Por essa visão de assistencialismo, a EJA herdou um lugar secundário quando se trata de políticas educacionais, e ainda segundo Rummert e Ventura (2007, p. 33)

Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento.

Porém os autores reconhecem que durante a gestão do presidente Lula, a EJA ganhou destaque, tornando-se o único governo da Nova República a centralizar ações mais concretas nessa modalidade. Mas para eles, essas iniciativas ainda estavam impregnadas mesmo que de forma moderada na necessidade de certificar os alunos de EJA.

Foi no ano de 2007, no governo de Lula que aconteceu a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com vigência até o ano de 2020 e abrangeu todas as modalidades da educação básica incluindo a EJA. No entanto para Carvalho (2014), a EJA novamente foi tratada com inferioridade pois foram destinados recursos insatisfatórios a essa modalidade de ensino.

Para Silva, Pereira e Conceição (2017), com o PNE aprovado com a lei nº 13.005, que repassa para os municípios a responsabilidade de alcançar as metas propostas, evidenciou-se a falta de sincronia das três esferas de poderes (municipal, estadual e federal), que na prática gera um grande empecilho para qualidade do ensino da EJA.

Compactua de pensamento parecido Carvalho (2014), criticando as políticas pública no geral e principalmente o financiamento, pois as administrações das cidades e estados são

quem definem os valores investidos e fazem com que a EJA sempre esteja em desvantagem em relação às outras modalidades de ensino.

Estão, assim, longe de ser atingidos objetivos como a superação de déficits quantitativos e qualitativos da EJA nas redes públicas, bem como da necessária isonomia no que tange ao financiamento público das diversas modalidades e etapas da educação básica (RUMMERT; VENTURA, 2007 p.42)

Para Rummert e Ventura (2007, p. 41 “O reconhecimento da EJA como modalidade de educação básica ganha espaço no plano formal, porém isto não tem sido traduzido no plano político concreto”. Há de se reiterar que quando a pauta é a trajetória da EJA existem avanços e retrocessos, desse modo é preciso que haja assim investimentos a altura das particularidades do público dessa modalidade de ensino.

### **O Currículo na EJA**

Mello (2014), compreende currículo como a seleção de todos os saberes (conhecimentos) considerados importantes, e são esses que os alunos terão acesso no decorrer da sua formação escolar. Para Mello (2014), existem diferentes teorias que influenciaram as organizações de currículo, havendo sempre essa luta de quais conhecimentos incluir.

Para Apple (2008), esses conjuntos de conhecimentos presentes nos currículos nunca surgem da neutralidade, eles chegam nas salas de aula como representantes de uma tradição seletiva, resultado de uma seleção e visão de algum grupo, principalmente dos dominantes. O currículo se torna “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam o povo” (APPLE, 2008, p. 71).

No Brasil a partir da LDBEN (1996), houve a aprovação do modelo de currículo, partindo da Base Nacional Comum, em conjunto com os três bases governamentais sob a supervisão do Ministério da Educação (MEC), nessa perspectiva o Conselho Nacional da Educação (CNE), criou e continuam trabalhando nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), essas orientam quais valores e princípios devem abordar os currículos específicos.

Tivemos o Parecer CNE/CEB n° 11/2000 e a adequação da Resolução CNE/CEB n° 1/2000, que estabeleceram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e que no ano de 2008 passou por modificações, resultando no Parecer CNE/CEB n° 23/2008, onde a Câmara de Educação EJA, definiu parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA; aos parâmetros de idade mínima e de certificação dos Exames na EJA; além de orientações para os cursos de EJA desenvolvidos com mediação da Educação a Distância.

Segundo Amorin, Dantas e Aquino (2017), essas ações foram importantes mas não causaram mudanças concretas expressivas.

Mello (2014) destaca ainda que há muitas dificuldades de articulação existentes entre as DCNs e derivadas do CNE e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) elaborados pelo MEC para o ensino fundamental I e II. Nota-se que com a vinda de um novo século, diversas emendas na LDB (1996), foram aprovadas, e ao invés de alinhar as propostas anteriores, causou mais confusão de termos e aplicação na prática.

Diante do que foi exposto, podemos apontar que o currículo tem papel importante ao considerar o que fomos, somos e o que nos tornaremos, no âmbito educacional, pois “O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades” (SILVA, 2001, p.27).

Atualmente nessa disputa de interesses de formação dos currículos, o que vem ditando as escolhas são as visões para o mercado, que utiliza a educação como instrumento econômico e industrial e assim vai mantendo o *status quos*. No entanto, existem outras perspectivas, como a de Paulo Freire (2011) que enxerga a educação como a possibilidade para a construção de uma sociedade com identidades sociais autônomas e plurais

### **Analisando dados sobre a EJA a partir de questionário com professores**

Para tentar chegar no objetivo proposto de análise da realidade do EJA ne uma escola jaguarariense fez-se necessário aplicar um questionário com questões fechadas e abertas para identificar e analisar as políticas e o currículo de EJA na prática pedagógica da escola estudada<sup>2</sup>. A escola onde os professores trabalham trata-se de uma instituição municipal, localizada no município de Jaguarari, no semiárido baiano. A princípio buscamos conhecer o perfil do professor que atua nessa modalidade naquela unidade escolar. Para ter acesso às informações aplicamos um questionário com os professores, no turno noturno, onde trabalham cinco professores, porém somente quatro quiseram responder o questionário.

O questionário contém 15 questões, sendo elas fechadas e abertas. As questões fechadas nos sinalizaram o perfil do professor, a primeira categoria de nossa análise. As questões abertas, por sua vez, nos ajudaram identificar as demais categorias: 1. A participação do professor: construindo documentos e escolha do livro didático da EJA; 2. Limites que dificultam o trabalho pedagógico na EJA; 3. Sobre Educação de Jovens e Adultos, políticas

---

<sup>2</sup> Para evitar especulações que exponham as identidades dos professores, o nome da escola onde a pesquisa foi realizada em Jaguarari-Ba, será preservado.

públicas e currículo: o que sabem os professores; 4. A BNCC e o professor de EJA: O que diz e 5. Ser professor da EJA: quais as dificuldades.

### **Sobre o perfil do professor**

As primeiras questões foram fechadas e abrangem perguntas sobre o perfil do professor; tornando-se relevantes para a pesquisa saber a idade, o nível de formação e o tempo de docência desses profissionais no EJA, para dessa forma traçar as principais percepções dos professores.

Inicialmente foi constatado que dentre as opções, 100% responderam que estão abaixo dos 40 anos. Ou seja, são professores considerados jovens. Neste sentido, o financiamento da educação básica e a entrada da EJA no FUNDEB mesmo gerando opiniões muito controversas, trouxe um mercado de trabalho mais atrativo para jovens.

Isto ocorre pois segundo as determinações do próprio FUNDEB (BRASIL, 2015), pode ser gasto até 60% com salários de professores, atrelado a isso existe a alusão do plano de carreira que quando colocado em prática é uma segurança e um atrativo a mais para um jovem que quer seguir a carreira de professor.

Além disso 100% dos professores alegaram possuir pós-graduação, evidenciando que todos buscaram se qualificar, essa ação é uma oportunidade de os professores devolverem para a escola novos conhecimentos. De acordo com Amorin, Dantas e Aquino (2017, p.98) “a formação do professor que atua na EJA deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou adolescência”

Ao questionar a sua área de formação, foi levantado que 50% assinalaram em História, 25% em Pedagogia e 25% Matemática. Esses números demonstram que os mesmos têm formação em áreas distintas, lembrando que essa escola possui ensino fundamental I e II. Quando indagados sobre há quantos anos lecionam na EJA, os mesmos apresentaram um tempo considerável, onde 75% dos entrevistados possuem de 11 a 15 anos, somente 25% apresentou 10 anos. Por conseguinte, todos possuem experiências na modalidade e trabalham há mais de uma década na mesma escola.

Para Tardif (2002), uma pessoa que leciona muitos anos consequentemente impregna algo de si mesmo nesse trabalho, “esses saberes são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificado e provenientes de fontes diversificadas” (TARDIF, 2002,



p. 61). Além disso, a atuação em sala de aula fornece a esses professores um conhecimento que complementa as teorias vistas nas universidades constituindo-se uma fonte indispensável para o saber ensinar.

### **A participação do professor: construindo documentos e escolha do livro didático da EJA**

A segunda parte do questionário apresenta questões abertas para que assim o sujeito pesquisado consiga explicar de melhor forma as suas respostas e opiniões sobre os principais documentos e leis que regem a Educação de Jovens e Adultos. Dentre os questionamentos estavam o período de atuação deles nesse ambiente escolar, e se os mesmos já tinham colaborado na construção de algum (uns) documento (s) presente (s) na escola.

Vejamos o que dizem os professores: (Prof<sup>o</sup>1)<sup>3</sup> “Projeto Político Pedagógico, plano de curso e escolha de material didático”; (Prof<sup>o</sup>2) “Projeto Político Pedagógico, Plano de curso, adequação do currículo e escolha de material didático”; (Prof<sup>o</sup>3) “Projeto Político Pedagógico e plano de curso”; (Prof<sup>o</sup>4) “Projeto político pedagógico, plano de curso e escolha de material didático”.

Analisando as respostas acima, constatamos que todos os professores afirmam que já contribuíram com a elaboração do PPP e dos planos de curso, como aponta Pereira, Oliveira e Freitas (2017, p. 149) esses documentos “[...] devem ser produzidos pelo coletivo da escola, com a cooperação e participação de todos os sujeitos envolvidos”.

Já na escolha do livro didático 75% participaram dessa escolha. Para Martins (2006), a importância do livro didático ultrapassa os conteúdos disciplinares escolares que eles abordam, a escolha de um bom livro didático pode cooperar com a personalidade, sua visão sobre cultura e pertencimento. Sendo o papel do professor essencial, pois todos devem ser convocados para essa escolha como fala no Decreto n° 9.099, é papel do professor e a equipe pedagógica em conjunto escolherem o livro didático.

Porém a menor participação segundo os docentes é na adequação do currículo, somente 25% dos professores afirmaram já terem contribuído, ou seja, 75% desses professores nunca se reuniram para sugerirem propostas para currículo da EJA, como sugere as DCNs do CNE. E desta forma, existe uma grande possibilidade desse currículo não assegurar características próprias desses alunos que lá estudam. Como afirma Silva (2001), a

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a abreviatura prof, para assegurar a identidade do sujeito colaborador e o numeral 1, 2, e assim sucessivamente para indicar um novo sujeito.

grande maioria dos currículos estão vazios da representatividade, esses não retratam as culturas e vivências dos presentes no chão da escola.

### **Limites que dificultam o trabalho pedagógico na EJA**

Ao se questionar a existência de alguma (as), dificuldade (s), para a realização de um trabalho pleno e produtivo, obteve-se o seguinte retorno dos entrevistados: (Profº 1) “ Falta de material didático adequado”; (Profº 2) “Falta de material didático”; (Profº 3) “ Falta de material didático”; (Profº 4) “Falta de material didático”. Concluímos que 100% dos professores enxergam como a maior dificuldade no processo de ensino-aprendizagem a falta de material didático adequado.

Assim podemos declarar que essa escassez de material desrespeita a LDB (1996), no art. “37”, no inciso I que garante um ensino apropriado, podemos incluir material didático, isto é, as escolas por lei são obrigadas a disponibilizar aos seus professores e alunos. Souza (2007), esclarece que os materiais didáticos só serão benéficos quando bem utilizados, no entanto ela defende a tese que a escola tem a obrigação de fornecer materiais que possibilitem o aluno ter acesso ao conhecimento, como também é de sua responsabilidade assegurar e deixar a disposição do professor materiais que lhe dão condições de desenvolver plenamente o seu trabalho.

A falta de material didático sinaliza um desrespeito às políticas públicas dentre elas podemos citar o financiamento do FUNDEB, garantindo que até 40% dos seus recursos podem ser destinados entre outros fins, para a aquisição de material didático escolar, (BRASIL, 2007), o que não vem acontecendo nessa escola, sendo um dos fatores que mais dificulta o trabalho pedagógico.

### **Sobre Educação de jovens e adultos, políticas públicas e currículo: o que sabem os professores**

Ao ser investigado o que os professores entendem sobre a Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas e Currículo da EJA, vejamos o que dizem os professores sobre Educação de Jovens e adultos: (Profº1) “É uma modalidade de ensino que oportuniza o adulto a vivenciar o seu sonho interrompido no passado e contribui o jovem a corrigir a distorção idade (série)”; (Profº 2) “É a formação de pessoas com mais de 15 anos e que por um motivo ou outro não teve oportunidade de estudar e que hoje sente necessidade de se atualizar”, (Profº 3) “Uma forma de educação que contempla pessoas que, por situações diversas e

adversas, deixaram em seus períodos regulares; (Profº 4) “ É o tipo de educação orientado para adultos que completaram ou abandonaram a educação formal”.

Podemos apurar em todas as respostas, certas referências a LDB de 1996, onde garante o direito à educação a quem por diversos motivos não usufruiu anteriormente da mesma; de forma geral, todos os professores caracterizam a EJA como a oportunidade do sujeito ter uma nova experiência com a escola.

No entanto a fala do (Profº 1), faz uma observação muito importante em relação às diferentes idades acolhidas nas turmas atualmente, essa resposta vai de encontro com a nova realidade da EJA também relatada por Haddad e Di Pierro (2000), onde sinalizam as mudanças do perfil dos estudantes da EJA a partir de 1980, com o objetivo de devolver esse aluno a série que sua idade “indica” e muitas vezes causa inseguranças para os professores.

Advir do entendimento dos professores sobre a EJA, buscou-se saber o que eles compreendem como políticas públicas. (Profº 1) “São medidas que contribui na formação social dos jovens e adultos, tornando estes iguais em direitos e deveres”; (Profº 2) “São ações e decisões do governo p/ beneficiar a população independente de classe social de cultura de aprendizado. Elas têm participação pública ou privado”; (Profº 3) “São políticas de favorecimento a pessoas ou grupos que, em algum momento ou espaço estão distantes dos processos comuns de bens de consumo ou intelectuais”; (Profº 4) “São atividades dos governos que influenciam a vida dos cidadãos”

As respostas dos sujeitos pesquisados foram diversificadas, algo normal segundo Souza (2006), pois é uma vertente com várias definições. Nas falas dos professores ficam notório que eles entendem que as políticas públicas existem unicamente por iniciativa dos governos, em nenhuma resposta mencionou que outras entidades e grupos podem sugerir para os representantes melhorias. Para esse mesmo autor é preciso a elaboração das políticas a partir da contribuição dos sujeitos para quem serão destinadas essas leis.

Diante das respostas acima, averiguou-se se eles conhecem as políticas públicas para EJA. (Profº 1) “A nível de FNDE temos o livro didático, o transporte escolar, a merenda escolar. A nível municipal há carências”; (Profº 2) “Sim”, (Profº 3) “Não até por ser muito complexa, visto que não há um esclarecimento a respeito do que se pode ser feito”, (Profº 4) “Garantia da escolarização, ações voltadas para alfabetização, transporte e merenda escolar”.

É inegável nas respostas do (Profºs 1 e 4) que eles entendem as políticas públicas como investimentos e financiamento na educação, e assim seguem a percepção de Carvalho (2014), que defende a inexistência de políticas públicas sem bons investimentos, pois é a

partir dos financiamentos proporcionais às demandas, que se pode gerar uma educação de qualidade.

Já a resposta do (Profº 2) é vaga, o que dificulta analisá-la, porém a resposta sincera do (Profº 3) acende um alerta, e traz à tona a realidade de grande parcela da população que desconhece qual é o objetivo das políticas públicas e assim acabam não exigindo os seus direitos ou lutando por eles.

Buscando-se identificar melhor aspectos sobre políticas públicas, então questionou-se sobre a importância da efetivação da mesma na educação de jovens e adultos, obtendo as seguintes respostas: (Profº 1) “Promover a autoestima, oportunizar uma atividade profissional, proporcionar novos caminhos e saberes”; (Profº 2) “A possibilidade dos mesmos chegarem até a faculdade dando passo a passo nesses programas”, (Profº 3) “Elas dariam um norteamento a esta modalidade, o que fortalecerá inclusive o trabalho do professor”; (Profº 4) “Inclusão educacional, assistência social aos direitos humanos”.

Revela-se que todos os professores acreditam que a efetivação das políticas traria benefícios para os alunos em várias vertentes de suas vidas, seja a pessoal ou profissional e ajudaria na qualidade dessa modalidade de ensino, pois seria um fator que facilitaria o trabalho dos professores. Como diz Souza (2006), as políticas públicas influenciam a vida das sociedades.

A começar por conhecer a obrigatoriedade do currículo nas escolas, buscou-se saber o que os professores conhecem como currículo e sua importância. (Profº 1) “É um conjunto de normas, regras, conceitos, que permite uma nova vivência de mundo e debates sobre a realidade local, regional e global”; (Profº 2), “O Currículo é a relação de disciplina e conteúdos a serem estudados em cada série de ensino. O mesmo passa segurança ao docente no decorrer de seu trabalho”; (Profº 3) “Na educação currículo é tudo aquilo que é montado para fomentar, favorecer algo”; (Profº 4) “É uma ferramenta ou uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, que no ambiente escolar é o referencial”.

Com as respostas dos professores reparamos que todos entendem o currículo como importante para a escola, na maioria das falas há citações que atribuem o currículo como: ferramenta, organização, normas, regras, disciplinas e conteúdo. E realmente esses elementos fazem parte do currículo, mas só na resposta do (Profº 1), mesmo que de forma tímida cita a necessidade das vivências, não havendo associação do currículo com identidade, cultura ou as lutas que o aluno carrega.

Como defende Silva (2001), currículo é relação social e não um produto acabado. Nele muitas vezes há relação de poder, onde a cultura é desconsiderada e assim não acontece a produção de identidades culturais, e não há uma significação no currículo.

Outro documento norteador das escolas é o Projeto Político Pedagógico (PPP), indagamos se eles conhecem o da sua unidade escolar e seus conhecimento de políticas públicas para a EJA. (Profº 1) “A nível modalidade EJA, é viável respeitar as propostas para combater a evasão, evitar repetência...”; (Profº 2) “O Projeto Político Pedagógico (PPP) reflete a proposta educacional da escola e os caminhos para ensinar. Povo sem conhecimento não poderá atingir os objetivos”; (Profº 3) “Não, as reuniões que participei para se discutir o PPP, são sempre reuniões vazias e de informes sem contundência”; (Profº 4) “Sim”.

Três professores afirmam que conhecem o PPP da escola, (Profº 1) por exemplo comenta que no PPP há preocupação com a evasão e repetência, mas não cita quais direcionamentos ou ações são realizadas para diminuir esse problema. Já o (Profº 2), faz uma explanação sobre o que é o PPP e sua importância para o objetivo da escola que é propagar o conhecimento adquirido pela sociedade sem citar objetivamente a escola que leciona.

O (Profº 3), foi o único a declarar que não conhece o PPP da escola que trabalha, na sua justificativa alega que não existe autenticidade no que está colocado com a realidade vivida. Conforme Amorin, Dantas e Aquino (2017), no mínimo o PPP deve buscar abranger os anseios daqueles que fazem parte da escola, não podendo ser uma cópia idealizada em um outro espaço e simplesmente lançada nas instituições de ensino. Por último o (Profº 4), em uma única frase revela conhecer o PPP de sua escola e as políticas presentes nele, mas não apresenta mais informações.

Por meio das respostas apresentadas, ficou evidenciado que os professores precisam conhecer os registros legais que regem a suas unidades escolares, além do mais identificou-se que os professores não relacionaram o PPP e currículo nas suas respostas, porém acredita-se que esses precisam andar entrelaçados para um processo de ensino aprendizagem que preze por uma educação plena.

### **A BNCC e o professor de EJA: O que diz...**

Não se pode desconsiderar as discussões e mudanças oriundas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por isso foi questionado se eles a conhecem, e suas opiniões sobre recomendações para a EJA. (Profº 1) “As instruções para a modalidade EJA, são ineficientes, pois coloca esse grupo de estudante, é rígida principalmente no quesito

mercado de trabalho” (Profº 2) “Sim. É um documento normativo para as redes de ensino, obrigatório para a elaboração do currículo”, (Profº 3) “Sim, Não se toca nela em assuntos relacionados a uma progressão, ou complementação de favorecimentos ao desenvolvimento de pessoas que por situações já mencionadas ficaram fora da educação por algum tempo no caso da EJA”; (Profº 4) “É um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições. Caso sejam colocadas em prática, boa”.

Todos garantem conhecer a BNCC, contudo nas respostas não houve um detalhamento. O (Profº 1), faz uma crítica às “orientações” diz que são ineficientes e rígidas e prejudicam os alunos no mercado de trabalho. No entanto a versão final da BNCC segundo Ferreira (2019), ficou a cargo do Estados e Municípios, adequarem o currículo da EJA, ou seja, o professor fez uma crítica ao currículo já em vigência. Os (Profºs 2 e 4) explicam o que seja a BNCC mas não explanam sobre a EJA propriamente dita, o (Profº 4) ainda afirma que se colocada em prática será boa. Ela desconsiderou a falta de orientações concretas da BNCC para essa modalidade.

Já o (Profº 3) questiona a falta de abordagem de temas voltados para a EJA, que busque o melhoramento desse ensino. Opinião compartilhada por Ferreira (2019) quando sinaliza a falta de um olhar diferenciado para essa modalidade que tanto lutou para ser reconhecida.

### **Ser professor da EJA: desafios a serem superados**

Perguntou-se se nas turmas de EJA destes professores existiam problemas com evasão e por quais motivos: (Profº 1) “A evasão é uma prática comum e rotineira a cada ano, visto que as necessidades de se manterem financeiramente inviabilizam a escola. Trabalho tende a oprimir”; (Profº 2) “Sim o aumento dos índices de evasão escolar está ligado a vários fatores: Famílias desestruturadas, jovens que precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar e vícios como as drogas”; (Profº 3) “Sim. Os motivos são os mais diversos: Colheitas sazonais em épocas, gravidez e o cansaço por conta das altas jornadas de trabalho”; (Profº 4) “Uma evasão dentro da normalidade da modalidade, vários são os fatores: Desinteresse, emprego, falta de perspectiva”.

A evasão é uma realidade nas turmas de todos os professores e por motivos diversos, um dos mais pontuados foi a necessidade de trabalhar desses estudantes e por falta de empregos que consigam conciliar com a escola, eles optam pelo emprego ou chegam nas salas de aulas extremamente cansados. Para Haddad e Di Pierro (2000), a evasão é fruto da má

qualidade das escolas e ensinos, além de não haver outras condições que garanta a permanência desse Jovem ou adulto na escola. Desse modo, existe um “contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 125).

Para melhor entendimento, procurou-se conhecer a maior dificuldade encontrada atualmente por esses professores em lecionar especificamente na EJA. (Profº 1) “Atualmente é a falta de definição do público alvo, confunde-se a quem se ensina, criança/ Adolescente ou jovem/ adulto /idoso”, (Profº 2) “Falta de interesse do alunado”; (Profº 3) “O problema que não é apenas da EJA, a falta de perspectiva do estudante”; (Profº 4) “A clientela de hoje existente não corresponde o objetivo inicial da modalidade”.

O (Profº 1) afirma que seu maior problema é a falta de definição de um público específico. Haddad e Di Pierro concordam que ao juntar dois grupos distintos causa dificuldades quando parafraseia “colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola” (2000, p.126).

Os (Profºs 2 e 3), enumeram a falta de interesse dos alunos, já o (Profº 4) mediante a sua fala, deixa a entender que os alunos e objetivos da EJA foram modificados dificultando um bom trabalho, fato já ponderado por Haddad e Di Pierro (2000, p.126), quando declaram que “oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar”.

Mediante todas as respostas é possível descrever que os professores possuem uma carreira longa na EJA, afirmaram conhecerem e participaram na construção de documentos e escolhas que regem a escola, entretanto percebemos que 75% nunca participaram da adequação do currículo, por exemplo, apesar de os mesmos reconhecerem a importância para a EJA.

Observamos que a evasão é a maior dificuldade, porém os professores não conseguem articular essa dificuldade com a ausência de Políticas Públicas que tenha foco nessa realidade. Quando falam das políticas públicas, nos deparamos com respostas vagas, o que nos faz crer que nem todos são conhecedores das políticas públicas que embasam essa modalidade, talvez por não terem a dimensão da sua importância muitos já não cobram melhores condições para realizarem seu trabalho de educador e já consideram normal os altos índices de evasão.

### **Análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola**

Ao nos depararmos com as respostas dos professores, sentimos a necessidade de analisar o PPP desta escola, o mesmo contém 51 laudas, buscamos conhecer qual é a visão escolar, como descrevem o perfil dos alunos, as dificuldades apresentadas como sendo: evasão, níveis de aprendizagem, e a falta da participação da família na escola. Porém, apesar de 100% dos professores citarem no questionário, instrumento desta pesquisa, a falta de material didático como o maior problema enfrentado por eles em lecionar na EJA, no PPP da escola essa dificuldade não está registrada.

Discorrendo um pouco mais sobre o texto, nos deparamos com os dados da escola, como o perfil dos alunos que lá frequentam, a sua localização no centro da cidade mas a maioria dos seus 500 alunos, divididos entre ensino fundamental I e II regular e EJA, não há menção separadas de quantidades por modalidade e nem turnos, citam no geral, mas assevera que a grande maioria são oriundos da zona rural, bairros mais afastados e as ruas periféricas. Ao colocar essa observação, podemos fazer uma analogia a Amorin, Dantas e Aquino, (2017), sobre a necessidade de se conhecer a realidade desses alunos e assim a bagagem que trazem de conhecimentos e dificuldades.

Conforme o PPP, para a comunidade escolar o maior desafio é sanar os números de reprovações (com consequência repetições de séries) e a evasão. Esses problemas, demonstram e ineficiência na prática da LDB (1996), que garante além da gratuidade do ensino, assegura condições para a sua permanência escolar.

Para reverter esses problemas e garantir uma educação de qualidade, apresentam possíveis ações entre elas: Desenvolver um projeto de inclusão dos alunos no mercado de trabalho; a proposta não menciona a EJA claramente, mas projetos como esse comungam com Art. 37, § 3º da LDB (1996), no qual demonstra o interesse em dar a oportunidade para que os jovens e adultos atrelam a sua escolarização com a educação profissional, determinação reiterada pela Lei nº 11.741, de 16/07/2008).

O ideal seria esses alunos dedicarem-se somente aos estudos, mas como não há nenhum programa que assegure isso, essa demanda de preparação que insere o aluno no mercado de trabalho vinculados a unidade escolar poderia vir a diminuir a evasão citadas pelos professores e no próprio PPP como problema a ser superado.

Mas a partir da maioria das falas desses mesmos professores no questionário ao justificarem os altos índices de evasão, é apontado a falta de compatibilidade entre trabalho e escola. Apontando-se que muitos optam por trabalhar, muitas vezes em outros Estados e nos



faz acreditar que esse projeto nunca foi colocado em prática, ou não apresentou resultados satisfatórios.

Projetos voltados para o alcoolismo, tabagismo, drogas e IST (Infecções sexualmente transmissíveis) são simplesmente citados, não tendo datas ou ações incluso no PPP. Existindo carência de intervenções práticas, segundo uma pesquisada quando afirma que ainda é um grande problema o uso de drogas por exemplo. Infelizmente a falta de ações elaboradas a longo prazo faz com que as palestras ou outras atividades emergenciais não causem bons resultados.

Freire (2011,p. 62), faz o alerta “Não é possível o respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formado-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo”, pois fazendo eles se reconhecerem nas situações, influenciariam na formação para a cidadania plena.

Para superar esses embaraços, o PPP propõe realizar visitas às famílias dos alunos evadidos com a finalidade de conhecer as causas da mesma. Quando se deseja superar emperros e indispensável ouvir as partes envolvidas no processo. É válido fazer essa leitura da vida desses alunos e escutar suas necessidades de “ ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte”. (FREIRE, 2011, p.78).

Mas não isenta a responsabilidade da escola, pois todo período que o aluno estiver nos espaços escolares é uma oportunidade de contribuir com a formação daquele cidadão. Porém nos 6 planos de ações e 2 anexos (inclusive um idealizado pela coordenadora geral do município) vinculados ao PPP, não relata atividades desenvolvidas especificamente para EJA.

Por exemplo, só no cronograma geral mediante uma tabela exhibe as duas ações diretamente para a EJA. Uma é a comemoração do dia da mulher que no diurno conta com uma vasta programação, mas para a EJA no noturno está descrito simplesmente atividade direcionada apenas para mulheres em espaços como pizzaria e palestras. sem mais informações. A EJA é citada novamente sobre um passeio ao Shopping, apesar disso não apresenta justificativas, objetivos e nem datas.

Conceição, Bispo e Amorim (2017, p.104), alertam para o desenvolvimento de “[...] situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, em função das especificidades socioculturais deste segmento”. Mas examinando os 6 planos e anexos, todos voltados para o diurno, esses não sinalizam possíveis adaptações ou outras propostas pedagógicas para que os alunos da EJA no noturno também possam participar.

Diante do que foi exposto, não conseguimos encontrar no PPP ações claras que conectem as políticas públicas com as propostas do currículo elaboradas por essa unidade escolar, nele até há reconhecimento dos benefícios da realização de ações voltadas em resguardar os direitos e identidade do aluno, porém no decorrer das atividades é perceptível iniciativas soltas e excludentes, que tem como resultado uma escola ainda presa as amarras da falta de preparo ao lidar com as especificidades deste público.

### **Considerações Finais**

Diante dos dados analisados é possível constatar que a EJA tanto da escola analisada em Jaguarari-Ba, como em maior parte do Brasil, ainda depara--se com diferentes adversidades, pois é notório que a grande maioria das queixas e limitações apresentadas pelos professores são oriundas de conjuntos de fatores sociais e educacionais dentre elas: a ausência de conhecimento sobre políticas públicas e a falta da sua efetivação por meio dos poderes responsáveis.

Essas “faltas” se tornam grandes influências na estruturação do currículo vivenciado naquele ambiente escolar. Tendo como reflexo a carência de material, a inexistência de clareza em como se prostrar diante do alunado e suas realidades. E assim voltamos para o ponto inicial, não é tendência da nossa sociedade explanar sobre as nossas leis, pois grande parte da população brasileira não tiveram a oportunidade de interair-se dos seus direitos garantidos em constituição.

De modo particular, muitos estudantes da EJA, não tem entendimento para exigir legalmente um ensino adequado, pois não podemos esquecer que esses voltam às escolas buscando uma nova oportunidade, dentre elas tomar posse do conhecimento que lhe torne crítico o suficiente para conhecer seus direitos.

Para que as escolas do Brasil possibilitem uma educação que interligue políticas públicas e currículo na EJA, é preciso partir do pressuposto de efetivar as leis e incluí-las como ações no currículo. Isto posto, é imprescindível formações para a comunidade escolar conhecê-las. Não menos importante, toda intervenção além de respeitar os direitos dos alunos e professores, deve ter o ato da escuta tornando a relação de políticas públicas e currículo um espaço de equidade, respeito às identidades e culturas dos estudantes.

### **Referências**

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10ªed. São Paulo, Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 15 setembro. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, nº. 248, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 15 setembro. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: **FUNDEB**. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programas do livro didático. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livrodidatico/historico>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

CARVALHO; M,P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista RBPAAE**. v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CONCEIÇÃO; H.; BISPO, S,V,S.; AMORIM, A. A gestão da formação do educador da Eja: Políticas de formação e de autoformação. In: AMORIM, A.; DANTAS, T,R.; AQUINO, M,S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade de multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

DIAS, L,T,; FERNANDES, E; INÁCIO, G, F; SILVA, J, P. Projeto de Intervenção Local: Vivência, contexto para motivar a aprendizagem na EJA. Universidade de Brasília Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI. **II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA/ 2013-2014**. Santa Maria-DF, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br>. Acesso em: 10 de maio de 2019

FERREIRA. C.L. A Educação de Jovens e adultos em tempos (im) prováveis e de (in) certezas: A BNCC em discussão. **Revista Augustus** .Rio de Janeiro. p.9-27. 2019

FERREIRA, F,F; CUNHA, N, B. Desafios e evolução da EJA no Brasil. **REVISTA UNINGÁ**, [S.l.], v. 40, n. 1, jun. 2014. ISSN 2318-0579. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1164>>. Acesso em: 19 maio. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M; ROMÃO J. E (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e Propostas**.12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A,C, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos de Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Revista Pro-Posições** v.17 n.1 (49), 2006
- MELLO, G. N. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: **CEESP**, 2014. Disponível em: <[www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.phd?id=321](http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.phd?id=321)>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.
- PEREIRA, D.M, L, S.; OLIVEIRA, M,O, M.; FREITAS, K, S.; O projeto político pedagógico e a gestão da EJA em escolas públicas estaduais no município de Salvador. In: AMORIM, A.; DANTAS, T,R.; AQUINO, M,S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade de multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- RUMMERT, S, M; VENTURA, J, P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br>>. Acesso em 19 de Julho de 2019.
- SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez (org). **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.
- SILVA; T, S. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1ª reimpressão. Editora: Autêntica, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA; R, C.; PEREIRA: A.; CONCEIÇÃO; A.P, S. O fórum de educação de jovens e adultos da Bahia e sua participação na construção do plano nacional de educação (PNE 2014-2024). In: AMORIM, A.; DANTAS, T,R.; AQUINO, M,S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade de multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45. jul/dez 2006.
- SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. **Anais**. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br>. Acesso: 01 de dezembro de 2019.
- TARDIF, Maureci. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ, 5ª edição. Vozes, 2002.