



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC**

JOÃO MARCIANO DE SOUSA NETO

**ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas
exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-BA**

Salvador

2010

JOÃO MARCIANO DE SOUSA NETO

**ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas
exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-BA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes

Salvador

2010

S725 Sousa Neto, João Marciano de.

Escolarização de Jovens e Adultos: Análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-Bahia/ João Marciano de Sousa Neto. - 2010. 132 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2010.

1. Educação de adultos. 2. Educação de adolescentes. 3. Política Educacional. I. Novaes, Ivan Luiz. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título.

CDD – 374

JOÃO MARCIANO DE SOUSA NETO

**ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas
exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ___ de _____ de 2010.

Banca Examinadora

Ivan Luiz Novaes – Orientador _____
Doutor em Educação pela Université de Sherbrooke, Canadá
Universidade do Estado da Bahia

Fernando Reis do Espírito Santo _____
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Maria Olívia de Matos Oliveira _____
Doutora em Calidad y Procesos de Innovación Educativa - Universidad Autonoma de
Barcelona
Universidade do Estado da Bahia

Aos meus pais, Moisés e Olga.
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Com emoção e contentamento neste momento especial, compartilho fragmentos da poesia de Ademar Ferreira dos Santos, que, de forma sábia, nos diz:

[...] “Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo.
[...] Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta
e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos
ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida.”

Agradeço às pessoas que me incentivaram e partilharam conquistas de todas as horas. Aos parceiros desta labuta, muito obrigado!

A Deus, fonte de sabedoria e misericórdia: eu não poderia ter um olhar vazio para a transcendência e, neste sentido, reafirmo a crença na criação e reinvenção da própria vida.

A Valdice, minha companheira, obrigado pela dedicação e incentivo a minha capacidade de avançar em busca do conhecimento.

A João Henrique, meu filho querido, com quem aprendi a refletir sobre o exercício da autoridade do argumento no diálogo.

Aos meus familiares: Dai, Jane, Ana, Beto e Rosa - que pela irmandade - compartilham princípios e valores deixados pelos nossos pais.

Obrigado a minha irmã Rome, pelo apoio na melhoria da minha escolaridade na juventude. Meu reconhecimento pelo incentivo recebido na caminhada.

A Valésia e sua mãe, Marinélia, que Deus continue abençoando nossas vidas.

Aos estudantes e educadores do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA) e Colégio Estadual Hamilton de Jesus Lopes que, pelas experiências pessoal e profissional, possibilitaram aprendizagens ao longo da vida e se tornaram parceiros na arte de ensinar e aprender.

A Arany Santana Neves Santos, Consuelo Fonseca Bina de Araújo, Deylane Andrade Santos, Elda Nadier Lisboa, Eliana Maria Nunes Souza, Maria da Graça Nogueira Soares, Maria Lycia Ramos Pinto, Raimunda Barbosa de Souza e Romero Campos Vasconcelos, que, como educadores e gestores, dedicaram e dedicam parte de suas vidas à EJA na Bahia.

Aos técnicos da Coordenação de Jovens e Adultos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com quem iniciei as primeiras reflexões, discussões e processos formativos na EJA, meus sinceros agradecimentos.

Às Profas. Eliana Barreto Guimarães, Isa Maria Castro Fonseca e Hilda Nascimento, educadoras e gestoras públicas com quem partilhei ideias e experiências sobre a educação de jovens e adultos.

Às pessoas que participaram da pesquisa, respondendo questionário ou participando do grupo focal, meus sinceros agradecimentos pelas aprendizagens colaborativas e exercício de ação coletiva.

Aos colegas da SEC que, constantemente, renovam o entusiasmo e a crença na capacidade de superar os desafios das vidas acadêmica e profissional.

Agradeço a Alane, Ana Celeste, Andréa, Conceição, Lourdinha, Márcia, Olympia, Soraia e Telma, que, no convívio diário, compartilham aprendizagens e renovam o compromisso com a democratização da gestão escolar.

Aos professores da Uneb, especialmente, as Professoras Jaci Menezes e Marita Palmeira, pela dedicação e estímulo ao aperfeiçoamento de cada mestrando.

Às colegas da Linha 3 da Uneb, Dayse Lago Miranda, Jaciara Gomes, Rosária Trindade e Edite Faria pela partilha de tarefas e aprendizagens.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ivan Novaes, pela trajetória construída nas reflexões e orientações acadêmicas, presença e confiança na condução da pesquisa.

À banca, uma vez que, mais que examinadores, se transformaram em companheiros acadêmicos, pela leitura atenta, diálogo estabelecido, pertinência dos comentários e questionamentos. Muito obrigado!

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.
(Bobbio, 1992, p. 5)

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.
(Paiva, 2009, p. 213-214)

SOUSA NETO, João Marciano de. *Escolarização de jovens e adultos: análise sobre o desenvolvimento dos cursos em escolas exclusivas na rede estadual na cidade de Salvador-BA*. 132 f. Il. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2010.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento dos cursos da educação de jovens e adultos em escolas estaduais com exclusividade da oferta, na cidade de Salvador-BA. A investigação procura identificar fatores implicados no desenvolvimento dos cursos, a partir da opinião dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes). Foi realizada revisão bibliográfica sobre as políticas educacionais da educação básica, a relação entre a descontinuidade das trajetórias escolares e o impacto na educação de jovens e adultos na Bahia. O referencial teórico contempla os conceitos de políticas pública, educacional e para educação de jovens e adultos, a partir da perspectiva dos diferentes atores que compõem os cenários e ciclos. A metodologia baseia-se em análise documental de dispositivos legais, elaboração e aplicação de instrumentos para coleta de dados - questionários e técnica de grupo focal – alinhados com os objetivos do estudo. Os resultados da pesquisa revelam que as políticas para a educação de jovens e adultos, na atualidade, demandam ampliação de aportes financeiros para formação dos educadores, adoção de materiais didáticos e literários adequados, bem como a redefinição da faixa etária, com vistas à materialização das intenções dos projetos frente à necessidade de reposicionar essa modalidade na pauta da educação básica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política educacional. Escolarização.

SOUSA NETO, João Marciano de. Schooling of children and adults: analysis of the development of unique courses in schools in the state of the city Salvador-BA. 132 f. II. 2010. Dissertation (Degree) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2010.

ABSTRACT

This study has as main objective to analyze the development of education courses for young people and adults in state schools with exclusivity of supply in the city of Salvador, Bahia. The investigation seeks to identify factors involved in course development, based on the opinions of the individuals involved in educational processes (school administrators, educational coordinators, teachers and students). The literature was reviewed on educational policies in basic education, the relationship between the discontinuity in school history and the impact on youth and adult education in Bahia. The theoretical framework includes the concepts of public policy, and education for youth and adults, from the perspective of different actors in the scenarios and cycles. The methodology is based on document analysis of legal, design and implementation of instruments for data collection - questionnaires and focus groups - in line with objectives of the study. The research results suggest that policies for youth and adults, nowadays, demand expansion of financial contributions to training of teachers, adoption of appropriate teaching materials and literature as well as the redefinition of the age range, aimed at materialization of intentions of the projects facing the need to reposition this modality in the agenda of basic education.

Keywords: Youth and adults education. Educational policy. Schooling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Tempo Formativo I – Aprender a ser.....	44
Quadro 2	Tempo Formativo II – Aprender a conviver.....	44
Quadro 3	Tempo Formativo III – Aprender a fazer.....	45
Figura 1	A base do triângulo dos atores da política.....	50
Figura 2	O ciclo da política.....	51
Quadro 4	Sujeitos participantes da pesquisa.....	61
Quadro 5	Escolas exclusivas em Educação de Jovens e Adultos, Salvador-BA.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo.....	66
Gráfico 2	Faixa etária.....	67
Gráfico 3	Nível máximo de escolaridade.....	67
Gráfico 4	Tempo de atuação na EJA.....	68
Gráfico 5	A SEC fez/faz alguma exigência para alocação na escola?.....	69
Gráfico 6	Você recebeu formação para trabalhar com a EJA?.....	69
Gráfico 7	Opinião dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos sobre a carga horária da formação.....	70
Gráfico 8	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre os problemas incorporados pelo Estado na formulação dos projetos da EJA.....	71
Gráfico 9	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre a participação dos sujeitos da EJA na formulação e implementação dos projetos.....	72
Gráfico 10	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre à apropriação de princípios educativos no desenvolvimento dos cursos.....	74
Gráfico 11	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre os pressupostos teórico-metodológicos.....	74
Gráfico 12	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre as metodologias utilizadas.....	75
Gráfico 13	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre a compatibilidade entre a proposta pedagógica e as diretrizes da EJA.....	76
Gráfico 14	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre a participação dos sujeitos da EJA.....	78
Gráfico 15	Opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos sobre a participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica.....	80
Gráfico 16	Opinião dos estudantes sobre a atuação dos professores e a consideração da realidade e diversidade de experiências na prática pedagógica	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Brasil/Regiões: Níveis de ensino e faixas etárias – 1996-2006...	28
Tabela 2	Brasil: Taxas de distorção idade-série, aprovação e abandono – Ensino Fundamental.....	29
Tabela 3	Bahia: Taxas de distorção idade-série, aprovação e abandono – Ensino Fundamental.....	32

LISTA DE SIGLAS

Aeci	Agência Espanhola de Cooperação Internacional
Alca	Área de Livre Comércio das Américas
Avalie	Sistema de Avaliação Externa do Ensino Médio da Bahia
CEA	Centro Estadual de Educação Magalhães Netto
CEB	Comissão da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Centro de Estudos Supletivos
Cesba	Centro de Estudos Supletivos da Bahia
CIE	Conferências Ibero-Americanas de Educação
CJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DEC	Departamento de Educação Continuada
Desu	Departamento de Ensino Supletivo
Direc	Diretoria Regional de Educação
EBA	Educação Básica de Adultos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPN	Escola Popular Noturna
EPT	Educação para Todos
Escesba	Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia
EUA	Estados Unidos da América
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Gebad	Gerência de Educação Básica de Jovens e Adultos
GPN	Ginásio Popular Noturno

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleos Avançados de Educação de Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAHE	Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Postos de Educação de Adultos
PEB	Programa de Educação Básica
PEI	Programa de Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Plano Principal da Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na América Latina e o Caribe
Redalf	Rede Regional de Cooperação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria da Educação
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PROBLEMÁTICA	19
1.1 REFORMAS EDUCATIVAS: O BRASIL NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA.....	19
1.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O MAL-ESTAR REVELADO PELOS INDICADORES EDUCACIONAIS.....	25
1.3 A DESCONTINUIDADE DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA.....	31
1.4 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA: 1970-2010.....	34
1.5 QUESTÃO DE PESQUISA.....	46
1.6 OBJETIVO DA PESQUISA.....	46
2 QUADRO TEÓRICO	47
2.1 A NATUREZA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	47
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	49
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	52
2.4 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	55
3 METODOLOGIA	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
3.2 AMOSTRA, UNIVERSO E ESPAÇO DA PESQUISA.....	60
3.3 A TRILHA METODOLÓGICA: ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICAS.....	62
3.3.1 O Questionário	63
3.3.2 O Grupo Focal	64
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	65
3.4.1 Perfil dos Sujeitos	66
3.4.2 Formulação e Implementação da Política Educacional	70
3.4.3 Desenvolvimento dos Cursos	73
3.4.4 Participação dos Sujeitos	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	90
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.
Paulo Freire, 1995, p. 71

Exercício advindo da leitura do mundo e da palavra, a escrita desta dissertação envolve um rol de lembranças, aprendizagens, práticas e tramas tecidas nos diálogos construídos nos ofícios das vidas pessoal e profissional. Remontam desse universo um infinito caleidoscópio com imagens e sonoras vibrações que, historicamente, permearam sonhos partilhados, desafios superados e vitórias alcançadas.

Inicialmente, fruto de encontros, práticas educativas compartilhadas no universo da educação de jovens e adultos e pelas imbricadas e contextuais inquietações, o objeto eram os exames supletivos realizados pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA). O caminho percorrido pelas novas incursões literárias, orientações e reflexões acadêmicas, fez, sem distanciar da temática, reafirmar a crença na relevância sobre o desenvolvimento dos cursos nessa modalidade de ensino.

A opção por este objeto de pesquisa é fruto das itinerâncias, percursos formativos e pelo entendimento da complexidade da educação de jovens e adultos. As primeiras inquietações acerca dessa realidade são oriundas do olhar e observação sobre os caminhos percorridos pelos estudantes e educadores com suas identidades e trajetórias de vida.

Outros elementos também foram considerados decisivos para a escolha dos cursos da educação de jovens e adultos, tendo em vista ser esta área de grande diversidade social, ao incorporar indivíduos com faixa etária, saberes e conhecimentos diferenciados.

Alguns aspectos ganham relevância ao serem problematizados, a partir do contexto geral ao específico, no incessante desejo de identificar determinados elementos da lógica entre a centralidade educacional nas conjunturas internacional,

regional e local, e desenvolvimento econômico e social. Entender essa dinâmica contribui para ampliar a compreensão sobre o objeto de pesquisa, bem como as consequências para o futuro de adolescentes, jovens, adultos e idosos em nossa sociedade.

Em tal perspectiva, as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, por meio de programas e projetos, tem sido insuficientes e não têm conseguido assegurar a efetividade e melhoria de aprendizado escolar. É evidente a existência de lacunas entre avanços proclamados em termos quantitativos e as deficiências das estruturas e processos educativos com a persistência de indicadores de baixa qualidade da educação ofertada. As fragilidades da educação básica considerada “regular”, ofertada em cursos seriados também são reeditadas nos processos de escolarização de jovens e adultos, tendo como consequência a reprodução do fracasso escolar.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, a partir da opinião dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fatores implicados no desenvolvimento dos cursos da EJA nas escolas exclusivas da rede pública estadual na cidade de Salvador-BA. Juntam-se ao objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar elementos do contexto de formulação e implementação dos projetos de cursos voltados para a escolarização de jovens e adultos.
- b) Caracterizar a participação dos diferentes atores envolvidos nos processos educativos nas escolas pesquisadas.

Os objetivos buscam construir interfaces para reflexão sobre o processo de escolarização de jovens e adultos, aprofundar, teórica e metodologicamente, a problemática em pauta, ao apresentar a seguinte pergunta de pesquisa: Que fatores implicam no desenvolvimento dos cursos da educação de jovens e adultos nas escolas exclusivas da rede pública estadual, na cidade de Salvador-Bahia?

Tendo em vista o desenvolvimento de projeto de investigação voltado para a elucidação da questão central, outras questões nortearam o processo investigativo: Que elementos interferem no contexto da formulação e implementação dos projetos de cursos desenvolvidos nas escolas exclusivas? Como se caracteriza a participação dos diferentes atores no desenvolvimento dos cursos?

A organização da dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No capítulo 1 é apresentada a problemática, com um cenário que descreve questões globais e desafios educacionais, o ordenamento normativo estabelecido pelo Estado brasileiro, e uma reflexão sobre as desigualdades sociais e educacionais. Em contexto específico, destacam-se os indicadores educacionais apresentados pelo Estado da Bahia, e os efeitos da distorção idade-série, que dificultam a continuidade das trajetórias escolares dos estudantes baianos, com impactos significativos na educação de jovens e adultos.

Descreve-se ainda em breve histórico os projetos de cursos desenvolvidos pela Secretaria da Educação, no período de 1970-2010, permitindo um olhar sobre a ampliação da oferta, frente às expectativas dos sujeitos - homens e mulheres, jovens e adultos - que buscam resgatar a escolarização, aligeirar a terminalidade dos estudos ou certificação imediata para prosseguimentos de estudos.

No capítulo 2, buscamos oferecer uma reflexão sobre a natureza das políticas educacionais, seus fundamentos teóricos e as implicações das políticas públicas, a partir da perspectiva dos diferentes atores que compõem os cenários e os ciclos das políticas. Atenção especial é dada à Educação de Jovens e Adultos no cenário das políticas da educação básica, em função da diversidade socioeconômica e cultural dos seus beneficiários e a prioridade dada pela política educacional às crianças e adolescentes.

No capítulo 3, é traçado o caminho metodológico percorrido para realização do trabalho de campo, ao caracterizar a pesquisa, as unidades escolares e sujeitos envolvidos, bem como a abordagem e técnicas utilizadas. Nesta parte, apresentamos as análises e reflexões acerca dos dados coletados em função dos objetivos propostos.

Nas considerações finais, sintetizamos os resultados da pesquisa. Nesse momento, evidenciamos os argumentos e dados considerados relevantes para reforçar a nossa análise sobre os fatores implicados no desenvolvimento dos cursos da educação de jovens e adultos nas escolas exclusivas da rede estadual, na cidade de Salvador-Bahia.

1 PROBLEMÁTICA

1.1 REFORMAS EDUCATIVAS: O BRASIL NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA

Na contemporaneidade, as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas na conjuntura internacional, nas últimas décadas do século passado, propiciaram nova dinâmica para a reestruturação produtiva. Tais transformações produziram um contexto favorável ao incremento de reformas em diversas áreas sociais.

Os impactos e ambivalências que emergem das transformações políticas, sociais e econômicas e das reformas recomendadas pelos países centrais aos periféricos, demandam dos sistemas educacionais condições para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos necessários à inserção em processos produtivos e sociais.

Em tal perspectiva, Teodoro (2003), apoiando-se em estudos de Hussén, analisa a internacionalização das problemáticas educacionais e a formulação de políticas nesta área. O referido autor assinala que a legitimação e a assistência técnica das organizações internacionais, particularmente nos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, permitiram, nos anos de 1960, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, possibilitando que a educação se tornasse um instrumento obrigatório de autorrealização individual, do progresso social e da prosperidade econômica. (apud HUSSÉN 2003, p. 51).

Neste sentido, tais questões incluem destaques para determinadas áreas e segundo Krawczyk (2002):

A Reforma Educacional em curso na América Latina é, sem dúvida, um elemento importante das transformações que vêm ocorrendo no âmbito da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, quanto à natureza das semelhanças entre esses diferentes níveis, tendo como eixo central a reestruturação do Estado, a organização e a gestão do sistema educativo e da escola. KRAWCZYK (2002, p. 59).

Essa dinâmica implica novo marco regulatório e tem como consequência a reconfiguração das funções do Estado frente aos fenômenos globais, regionais e locais.

Iniciativas de desenvolvimento econômico e social passaram a incorporar a educação como política estratégica e condição ao protagonismo dos sujeitos frente

às exigências dos setores modernos da economia. A necessidade de investimentos tornou-se consenso a partir das reformas educacionais com a modernização da gestão e melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

A criação de agências especializadas no campo educacional, financeiro e ajuda ao desenvolvimento regional, neste caso específico, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) possibilitou a implementação de políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico, social e sustentável nessa região.

Neste contexto, de acordo com Cabral Neto (2007), quatro iniciativas internacionais são empreendidas para o aprimoramento dos sistemas educacionais, a saber:

- **PLANO PRINCIPAL DA EDUCAÇÃO (PPE)**

O Plano Principal da Educação é resultado do consenso construído a partir de reunião convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em colaboração com a Cepal e a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em dezembro de 1979, com a participação de 37 países, incluindo representantes da América Latina e do Caribe. Naquele momento, foi elaborada e aprovada a Declaração do México pelos Ministros da Educação e Encarregados do Planejamento Econômico, que identificaram graves problemas educacionais nesta região e aprovaram ações prioritárias para enfrentamento dos entraves nesse campo.

- **CONFERÊNCIAS IBERO-AMERICANAS DE EDUCAÇÃO (CIE)**

As Conferências Ibero-Americanas de Educação são realizadas anualmente desde 1989 e funcionam como preparação de temáticas da área a serem discutidas nas reuniões de cúpula, patrocinadas pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional (Aeci).

- **PLANO DE AÇÃO HEMISFÉRICO SOBRE A EDUCAÇÃO (PAHE)**

O Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação foi criado em 1994, em Miami, como parte da I Cúpula das Américas, organizada pelos Estados Unidos da América - EUA e teve como objetivo integrar os hemisférios e concretizar a formação de uma Área de Livre Comércio das Américas – Alca. Incluiu dez metas, dentre as quais ressaltamos: *acesso universal a uma educação primária de qualidade, com uma taxa de conclusão de 100% e acesso de, pelo menos, 75% dos jovens ao ensino médio.*

- **PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT)**

O programa “Educação para Todos” promovido pela Unesco, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial fixou metas a serem atingidas até o ano 2000, com destaque para a promoção do acesso universal à educação primária ou de um nível maior considerado básico e ampliação do atendimento da educação básica e *capacitação de jovens e adultos*. (grifo nosso). As ações deste Plano, monitoradas pelo Foro Consultivo na década de 1990 e no Fórum Mundial de Educação em 2000, Dakar, Senegal, concluíram que as metas inicialmente previstas não foram totalmente atingidas. Por esta razão, houve a prorrogação do prazo para o alcance das referidas metas até 2015.

As orientações contidas nesses programas manifestam a equação educação e desenvolvimento, na perspectiva de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos caminhariam par e passo com o desenvolvimento econômico e social.

A reduzida escolarização de jovens e adultos e o analfabetismo se constitui problema em parte considerável do continente latino-americano, bem como o atendimento a esse segmento permanece sem perspectiva de solução. Entendida como área de diversidade social, a educação de adultos vem recebendo, nas últimas décadas, recomendação prioritária para a afirmação do direito à educação e política inadiável para o enfrentamento da pobreza.

No dizer de Cabral Neto (2007), o PPE buscou implementar uma proposta no sentido de *melhorar a escolaridade, tanto da população que se encontra em idade escolar, quanto da população adulta*. Propunha, ainda, *acabar com o analfabetismo antes do final do século XX e ampliar os serviços educativos para os adultos*, o que foi incorporado pela maioria dos Planos Nacionais de Ação apresentados pelos países na reunião de Santa Lúcia, em 1982, e no decorrer das diversas reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - PROMEDLAC.

Constituindo-se um dos objetivos prioritários do PPE, a Educação de Adultos passou a requerer condições para o seu desenvolvimento. Em 1985, com a criação da Rede Regional de Cooperação (Redarf), houve o intercâmbio de experiências e, na segunda metade daquela década, um movimento internacional de combate ao analfabetismo, deflagrado pela Unesco, escolheu o ano de 1990 como “Ano Internacional da Alfabetização”, com a proposta de erradicar o analfabetismo em dez anos.

A partir da iniciativa do PNUD, no início da década de 1990, foi criado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), para avaliar o desenvolvimento das nações e progresso dos povos, composto por três indicadores: educação (combinação da taxa de alfabetização e escolarização), longevidade (condições de saúde e expectativa de vida da população) e renda (poder de compra através do Produto Interno Bruto - PIB *per capita* ajustado ao custo de vida local), que permitem medir a qualidade de vida de uma população. Este indicador passa a servir de base para a definição de metas e prioridades das políticas sociais, ao incorporar elementos até então não considerados no desenho das políticas educacionais.

De acordo com dados divulgados pelo PNUD (2009), o Brasil encontra-se na 75ª posição no *ranking* do IDH com pontuação de 0,813, permanecendo no grupo dos países considerados de elevado desenvolvimento humano, superior a 0,800. No último levantamento, em 2008, o país aparecia na 70ª posição, mas com índice menor: 0,807.

Mesmo com as diretrizes e orientações de vários organismos internacionais voltadas para implementação de propostas no sentido de melhoria da escolaridade da população adulta, verifica-se que as campanhas de alfabetização se configuraram e se configuram como prioridade nos programas destinados aos jovens e adultos. Neste sentido, o prosseguimento de estudos por meio da oferta de cursos para este segmento não se desenvolveu com o mesmo *status* das ações de alfabetização.

Segundo Gajardo (2000), os bancos internacionais estiveram presentes no desenho das políticas, determinando prioridades e estratégias para a educação e sua reforma. Frente às exigências de inserção internacional, o Banco Mundial propôs aos países uma mudança radical em suas políticas educacionais para assegurar, dentre outros elementos, melhores resultados de rendimentos comparáveis internacionalmente e *maior equidade com foco das políticas públicas nos grupos mais vulneráveis*. (grifo nosso).

A partir das recomendações desses organismos, a descentralização passou a ser adotada como uma estratégia de gestão, sendo utilizada para demandar a melhoria da eficiência e da eficácia do processo de modernização e da reforma como um todo. Esse novo modelo de gestão, no Brasil, tem se orientado em três dimensões, em função da transferência de poderes entre as diferentes instâncias de

governo, autonomia escolar e responsabilidade social, que se inter-relacionam, gerando uma nova lógica para governança da educação pública.

No contexto das mudanças estruturais, as políticas em cada esfera governamental, destinam-se ao melhor direcionamento de investimentos públicos, maior interação entre as instâncias envolvidas, com vistas à melhoria da eficiência dos sistemas educacionais.

Segundo Faria (2008), na década de 1990, em função das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) inaugurou-se para a EJA o início de uma etapa reivindicatória, onde buscou-se superar o discurso da prioridade com relação à educação escolar infantil e expandir aportes financeiros e recursos educacionais, a partir de ações interministeriais e envolvimento de setores não governamentais.

Em 2000, a agenda do programa “Educação para Todos” estabelece metas a serem cumpridas pelos países signatários até 2015. Dentre os seis objetivos aprovados nesse Fórum, encontra-se o de *velar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, mediante acesso a aprendizagens apropriadas, adequadas para a inserção ativa na sociedade e alcançar um progresso qualitativo e mensurável para que todos consigam resultados de aprendizagem válidos e competências práticas essenciais para a inclusão social.* (grifo nosso). (DAKAR, 2000).

A partir desse marco, o consenso e centralidade das políticas e ações governamentais dos países signatários, passaram a incluir conceitos de qualidade, ao perseguir melhores resultados em termos de aprendizado escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais; maior eficiência com melhor uso dos recursos e busca de alternativas financeiras e equidade, com atenção, incentivo e participação de grupos excluídos. No entanto, o foco dos programas e projetos desenvolvidos para a educação básica, centralizava-se no ensino fundamental e no atendimento a crianças entre 7 e 14 anos.

Castro (2000), ao utilizar como referência o contexto educacional na América Latina, que vincula os problemas educativos a variáveis sociais e econômicas, afirma que as reformas em curso não são suficientes para atingir os objetivos desejados e que são necessários outros processos para acelerar e melhorar os resultados das mudanças. Nesse sentido, as desigualdades educacionais são consideradas inaceitáveis e os países se comprometem com a efetiva inclusão dos

que se encontram em desvantagem, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos.

É importante o que Castro (2000) considera a respeito dos indicadores de desigualdades regionais e das condições socioeconômicas brasileiras. Três fatores associados podem explicar tal situação: i) a ênfase e ritmos diferenciados de desempenho nos estados e regiões, em função do perfil das necessidades de oferta e demanda por serviços educacionais em diferentes localidades e características peculiares; ii) a apresentação, por alguns estados e municípios, de indicadores superiores às respectivas médias regionais, em consequência das prioridades das políticas implementadas no setor educacional; e iii) a coordenação estratégica das políticas nacionais, pelo Governo Federal.

Desde a década de 1990, o Brasil, ao se configurar em desenvolvimento distinto de outros países da América Latina, vem procurando se alinhar aos quatro eixos e objetivos estabelecidos: na gestão, por meio da reorganização institucional e descentralização administrativa; foco na melhoria da qualidade e equidade; maior dignidade à função docente e aperfeiçoamento de professores e aumento do investimento em educação.

De acordo com Vieira (2008), no período de 1995-2005, mesmo o Brasil tendo investido em educação percentuais similares aos PIB de outros países em situação semelhante de desenvolvimento, os resultados educacionais apresentam indicadores desfavoráveis, isto é, sem o alcance dos objetivos e metas propostos.

Tendo como referência o documento “Balanço de uma década”, sobre as Reformas Educativas na América Latina, Gajardo (2000), traz alguns pontos sobre os programas desenvolvidos por diversos países, dentre eles, o Brasil. Citamos o Plano Decenal Educação para Todos, o Plano Plurianual de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e, mais recentemente, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que incorpora todas as etapas da educação básica.

Podemos, ainda, ressaltar que as orientações do modelo neoliberal quanto à reforma do sistema de ensino prima pela contenção dos recursos públicos, uma vez que adota a aplicação de seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício;

subordina o sistema educativo às orientações e necessidades prioritárias da economia.

Em tal perspectiva, mesmo com os avanços citados, o sistema educacional brasileiro, por meio das políticas educacionais em desenvolvimento não vem atendendo, em sua amplitude, às demandas empreendidas pelo conjunto da população, uma vez que, pelos diagnósticos e indicadores educacionais divulgados, a realidade se contradiz pela persistência de problemas que exigem soluções mais ágeis e consistentes.

1.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O MAL-ESTAR REVELADO PELOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Impulsionado, certamente, pelos movimentos sociais e pela necessidade de mudança de regime político nas décadas de 1960-70, o Brasil promoveu o processo de redemocratização, o qual possibilitou a conquista de direitos políticos e sociais. Alinhado às proposições desses movimentos, o Estado brasileiro vem promovendo uma reestruturação no seu sistema e implantando políticas educacionais.

Na condição de direito social, a educação é compreendida como compromisso a ser compartilhado entre o Estado e a Sociedade. Conforme assegurado na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

No artigo 206, a Constituição afirma que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. No artigo 208, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, ***sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria***. Este direito é reafirmado na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a obrigatoriedade e gratuidade, no ensino fundamental, e a progressiva universalização para os demais níveis e modalidades de ensino.

Mesmo considerando os avanços da Lei nº 9.394/96, de acordo com o pensamento de Palmeira (1995),

O projeto pedagógico expresso na legislação brasileira apresenta-se mais favorável à luta da população pelo 'direito público', uma vez que expressa contradições e indefinições conceituais importantes sobre os fins da educação. Sem um projeto societário claro e sem a decisão de colocar a educação como '*instrumento de promoção a uma sociedade justa, igual, livre, solidária, democrática e feliz*', perde-se o conteúdo de sonho. (PALMEIRA, 1995, p. 82-83).

Neste sentido, destaca-se a necessidade de uma ampla discussão nacional para operacionalização de um projeto pedagógico em sintonia com os fins da sociedade que se quer construir.

De outra parte, as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovadas pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, segundo Novaes (2007), integra o arcabouço de orientações destinadas às políticas e aos compromissos nacionais e internacionais que o Brasil almeja em determinadas matérias. Apresentam destaques quanto à elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública.

Passados vinte e um anos da Constituição de 1988 e treze anos da LDB, os programas e projetos implementados para alcance das metas estabelecidas têm conseguido avançar em alguns aspectos, mas, em matéria de qualidade, é consenso que ainda temos um longo caminho a ser trilhado.

Considerando os diferentes e principais elementos que interferem na conjuntura da educação, Vieira (2008, p. 106-107) adverte que "a qualidade de um sistema educacional resulta de um complexo conjunto de fatores que estão presentes, desde elementos mais objetivos como aspectos materiais relativo ao provimento de serviços (prédios, equipamentos e livros), a outros menos tangíveis (liderança da equipe dirigente, motivação da comunidade escolar)".

A partir de 1995, o Brasil passou a contar com um sistema de avaliação da educação básica capaz de disponibilizar dados, especialmente com relação ao desempenho dos estudantes. Esse sistema possibilita a construção de diagnósticos e formas de intervenção nos programas educativos nem sempre explorados e aproveitados pelos profissionais da educação e pesquisadores.

O Brasil participa do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - Pisa), da Avaliação Triannual da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Essas avaliações objetivam analisar o desempenho dos estudantes em conhecimentos de Leitura, Matemática e de Ciências em seu contexto social e os resultados obtidos por tais avaliações confirmam as deficiências qualitativas da educação básica ofertada e uma distância muito grande do desempenho apresentado pelo conjunto de países desenvolvidos.

Estudos realizados por Castro (2000) concluem que indicadores como promoção, repetência, abandono escolar, distorção idade/série e, sobretudo, os indicadores de aprendizagem, embora tenham apresentado tendência sistemática de melhoria na maioria dos estados brasileiros, sobretudo, na segunda metade dos anos 90, delineiam um quadro de profundas desigualdades regionais.

Ao considerar tal contexto, é importante que se persista na realização de estudos para análise e compreensão dos programas e projetos educacionais e os indicadores relacionados ao acesso, permanência e qualidade nos níveis de ensino na educação básica. Os índices de reprovação, repetência e abandono, expressam problemas e se encontram relacionados mais diretamente à qualidade do ensino. A ineficiência do sistema educacional brasileiro é evidenciada pelos resultados da avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, nos testes padronizados da Prova Brasil e das provas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

A análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) permite acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes e fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

Conforme o “Relatório de Monitoramento da Educação para Todos” (2008), a escolarização líquida - taxa de frequência à escola no nível adequado - constitui importante indicador da eficiência do sistema educacional, por ser resultado da progressão dos alunos nas séries e níveis, ou seja, do fluxo escolar. A falta de progressão é evidenciada pelos reduzidos indicadores de desempenho, na medida em que os alunos avançam no ensino fundamental.

Para retratar as desigualdades da educação brasileira, apresentamos, a seguir, dados comparativos entre regiões, entre os anos de 1999 e 2006, com as taxas de escolarização na idade correta.

Tabela 1 – Brasil/Regiões: Níveis de ensino e faixas etárias

Brasil/Regiões	Níveis de ensino e faixas etárias			
	1999		2006	
	EF (7 a 14)	EM (15 a 17)	EF (7 a 14)	EM (15 a 17)
<i>Norte</i>	91,4	24,3	93,8	34,7
Nordeste	89,1	16,7	93,4	33,0
<i>Sudeste</i>	93,9	42,4	95,7	57,7
<i>Sul</i>	95,0	44,7	96,2	54,8
Centro-Oeste	93,3	32,3	95,4	48,0

Fonte: Relatório de Monitoramento de Educação para Todos, 2008

Na Região Nordeste, o aumento da taxa de escolarização no ensino médio de 16,7 para 33,0, equivale a uma evolução de 97,6% no período de 1999 a 2006. Este percentual, no entanto, é indicativo da falta de progressão, repetência e abandono na transição para o ensino médio e corresponde à escolarização de apenas 1/3 em relação ao ensino fundamental.

Na realidade, ao analisarmos os índices de escolarização, percebemos uma situação extremamente desigual entre as regiões brasileiras. Como a evolução desses indicadores não se deu de forma homogênea, nem seguiu a mesma dinâmica em todas as regiões, a tendência foi, naturalmente, ampliar a distância entre os estados mais desenvolvidos do Sul e do Sudeste e os estados mais pobres do Norte e, sobretudo, do Nordeste.

Segundo Mansutti (2008), com a expansão do sistema educacional nos últimos anos, as matrículas no Ensino Fundamental saltaram de 19,5 milhões para 33,1 milhões entre 1975 e 1996, o que praticamente universalizou o ingresso das crianças às classes de 1^a a 8^a série. A massificação da educação contornou em boa parte o problema do acesso; no entanto, ela gerou um efeito colateral preocupante: *a distorção idade-série*.

Vários estudos apontam a repetência e a evasão como grandes problemas enfrentados pelos sistemas educacionais. Ao investigar os principais determinantes do desempenho escolar, no Brasil, a partir de dados do Censo Escolar e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 1999, Cerqueira (2004), tendo como variável dependente as taxas de distorção idade-série, taxa de repetência e

abandono, destaca a importância da infraestrutura escolar e da qualificação docente como elementos associados à eficácia escolar.

A partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Aceleração da Aprendizagem e combate à distorção idade-série. Segundo estudo de Mansutti (2008), as causas deste problema podem estar ligadas a entrada tardia na escola, retenção e abandono em função do baixo desempenho. É importante ressaltar que outros fatores também interferem, como a descontinuidade da construção da base alfabética, a desistência dos estudos e a inadequação de currículo e metodologias.

Em estudo realizado sobre as Desigualdades Regionais do Sistema Educacional Brasileiro, Castro (2000) analisa os indicadores de transição, eficiência e efetividade do sistema. Observa a autora que, em 1998, cerca de 54% dos estudantes do ensino médio frequentavam séries fora da idade recomendada e que 23,6% dos matriculados no ensino fundamental tinha mais de 14 anos.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados na tabela a seguir, verifica-se que, no período de 1996 a 2005, houve uma redução de 30% nos índices de distorção idade-série, a partir de medidas implementadas pelo MEC em parceria com as secretarias de educação.

Tabela 2 – Brasil: Taxas de distorção idade-série, aprovação e abandono – Ensino Fundamental, em %.

Ciclo II	Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
5ª a 8ª série	Distorção idade série	57,5	-	57,1	55	53	50,8	48,9	45,8	43,1	40,5
	Aprovação	69,1	75,5	77,9	76,9	75,5	77,3	-	76,2	74,3	75
	Abandono	17,6	14,9	14,5	14,2	14,6	12,5	-	11,5	11,8	10,6

Fonte: MEC/Inep, 2008

Na perspectiva de Vieira (2008), a consequência imediata da reprovação e do abandono é a ampliação da distorção idade-série que, por sua vez, alimenta o fenômeno, criando um ciclo vicioso, com resistências às mudanças. Essa situação vem sendo desvendada pelos resultados da Provinha Brasil, Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentados pela maioria das escolas brasileiras. Isso pode revelar o baixo desempenho e suscitar o debate sobre o fracasso escolar e a distorção idade-série.

Mesmo com a universalização do acesso no ensino fundamental e a baixa qualidade do ensino, o número de egressos tem gerado uma pressão constante, por uma cobertura maior no ensino secundário. Os estudos recentes, em termos de acesso e equidade, indicam que, no ensino médio, a matrícula é comparavelmente baixa em relação àquela de países com desenvolvimento similar em outras regiões do mundo.

Pesquisa atual divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (2009), coordenada pelo Prof. Marcelo Néri, intitulada *Motivos da evasão escolar*, realizada com estudantes de 15 a 17 anos, enfocou os fatores subjetivos e objetivos de atratividade da escola. Foram reveladas, dentre outras conclusões: i. falta ao jovem estudante brasileiro consciência do alto impacto exercido pela educação na ocupação e renda; ii. entre as motivações da falta de demanda por educação, encontram-se a ausência de interesse intrínseco com 40,3% e necessidade de trabalho e renda com 27,1%; iii. a evasão escolar é pior quando se junta à oportunidade de trabalho com carência de renda.

Considerado como instrumento para avaliar a capacidade de estudantes - em habilidades como leitura, interpretação de texto e localização de dados por meio de provas objetivas e de redação - na última etapa da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho acadêmico dos estudantes e revela a situação das escolas públicas brasileiras na última série da educação básica.

Dados divulgados pelo Inep sobre o Enem (2008) merece atenção o fato de 89% das escolas públicas do Estado da Bahia ter apresentado índice abaixo da média nacional. Dos resultados, emerge a problemática relacionada a diversos fatores, tais como a insuficiência de investimentos, falta de professores e qualificação inadequada, desinteresse dos alunos e descontextualização curricular. Problemas que retratam o baixo desempenho acadêmico e insatisfatória qualidade do ensino, aliados às condições econômicas e sociais adversas de grande proporção de estudantes da rede pública, compõem um conjunto de variáveis com interferências nas trajetórias escolares dos indivíduos.

Em função das considerações apresentadas, podemos compreender que o fracasso escolar e a conseqüente exclusão ainda permanecem acentuados no sistema educacional brasileiro. É importante reconhecer a necessidade de políticas educacionais mais consistentes e centradas na efetividade do aprendizado escolar,

ao assegurar a permanência, promoção e prosseguimento de estudos. Dessa forma, a melhoria dos indicadores educacionais torna-se uma exigência para o desenvolvimento nacional quanto à superação das desigualdades sociais e educacionais, em função do destaque que o tema vem recebendo por meio dos programas e projetos governamentais e da sociedade civil organizada.

1.3 A DESCONTINUIDADE DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA

As políticas públicas empreendidas pelo Estado da Bahia enfrentam desafios a serem vencidos, uma vez que necessita diminuir as taxas de analfabetismo em todas as faixas etárias, melhorar as taxas de escolarização líquida, reduzir os indicadores de reprovação, abandono e correção do fluxo escolar.

Conforme dados do documento Educação em Números (2005), no período de 1995 a 2004, os indicadores educacionais na Bahia eram o seguinte:

- taxa de analfabetismo (acima de 15 anos) em 23,8%;
- crescimento do número de matrículas no ensino fundamental em 60,7%;
- índice de ineficiência na faixa de 33,90%, representado por 18,35% de evasão e 15,55% pela reprovação.

O índice de ineficiência apresentado no período destacado retrata que significativo número de estudantes abandona a sala de aula antes do término do ensino fundamental, quando se encontram em idade em que necessitam trabalhar para garantir a sobrevivência individual e familiar. Na maioria dos casos, o estudante encontra-se em séries inferiores, em situações de sucessivas reprovações, tendo como consequência o atraso progressivo experimentado ao longo da trajetória escolar.

A origem desse fenômeno tem como destaque as dimensões extraescolares, características do contexto de desigualdades sociais, econômicas e culturais da realidade brasileira e baiana. Contudo, em detrimento desse problema real, outros fatores revelam que boa parte de suas causas encontram-se nos processos educativos desenvolvidos nos espaços escolares.

Em tal perspectiva, o Estado da Bahia, na perspectiva de enfrentar os problemas vivenciados pela educação e de se alinhar às reformas educativas em

curso, empreendeu programas e projetos objetivando a melhoria dos indicadores educacionais apresentados, com financiamento do Banco Mundial, para atendimento especial aos estudantes com defasagem idade-série.

O projeto denominado Regularização do Fluxo Escolar iniciado, em 1999, pela SEC, integrante do Programa Educar para Vencer, objetivava atingir até o ano de 2003, aproximadamente, 900.000 estudantes defasados, em 160 municípios. Apresentava, como estratégia, a implementação progressiva de classes de aceleração da aprendizagem. Ressalte-se que, com o esforço centrado nas referidas classes do projeto, buscava-se resolver, em parte, o problema, pois as classes consideradas “regulares” permaneceram sem a devida atenção às necessidades de aprendizagens dos estudantes, produzindo, dessa forma, mais defasagem.

Conforme dados do MEC/Inep - no período de 1999 a 2003 – no segundo segmento do ensino fundamental, os dados de distorção idade-série retratam a oscilação do índice de 78,7% para 60,3 %, com queda de 18,4%, o que revela uma redução anual de aproximadamente 2%.

Tabela 3 – Bahia: Taxas de distorção idade-série, aprovação e abandono – Ensino fundamental (em %).

Ciclo II	Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
5ª a 8ª série	Distorção idade série	78,7	-	78,7	78,2	77,9	73,3	75,0	68,9	63,7	60,3
	Aprovação	62,0	69,3	70,9	67,5	61,8	64,3	-	61,8	62,0	63,6
	Abandono	24,0	19,6	20,2	20,9	25,6	22,9	-	21,8	20,2	18,2

Fonte: MEC/Inep, 2008

Em Salvador, capital do Estado da Bahia, conforme dados do programa *Educar para Crescer* (2009), a situação da distorção idade-série também é considerada crítica. Dos estudantes que se encontram matriculados na 8ª série do ensino fundamental, 46,5% encontram-se fora da faixa etária, o que a coloca na 22ª posição no *ranking* nacional, uma vez que quase metade dos estudantes está acima da idade adequada.

Os baixos indicadores de aprendizagem é, também, a manifestação mais palpável da falta de qualidade dos processos educativos. A partir de 2006, os resultados do Ideb demonstram que estudantes cursando séries finais no ensino

fundamental não chegam sequer ao nível de alfabetismo funcional, muito menos às capacidades e competências mínimas dos Códigos da Modernidade¹.

Dados divulgados pela SEC-BA (2009), por meio do Sistema de Avaliação Externa do Ensino Médio da Bahia (Avalie) 2008, a partir de pesquisa longitudinal, com estudantes da 1ª série do ensino médio, revelam desempenho entre 29,0 a 32,4 (numa escala de 0-100), considerado modesto, pois as notas situam-se no intervalo entre 20 e 39. Comparado com o padrão adotado pelo Enem, o desempenho dos estudantes baianos, nesta avaliação inicial, estaria na faixa de insuficiente a regular no intervalo de zero a 40 (inclusive). Nos resultados apresentados, a defasagem idade-série é perceptível na 1ª série do ensino médio e revela a descontinuidade da trajetória escolar no segundo segmento do ensino fundamental. Essa condição é agravada no turno noturno, onde apresentam-se situações de defasagem em até cinco anos.

Essas considerações pretendem focar os entraves referentes à permanência e conclusão nos níveis de ensino fundamental e médio, o que tem gerado a transferência de finalização da escolarização para momento posterior, e, em função da distorção idade-série, os estudantes retornam à escola, por meio do ingresso em cursos e exames na educação de jovens e adultos.

O crescimento da oferta de cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos é considerado um fenômeno educativo importante para investigação, pois os dados revelam uma crescente evolução no período entre os anos de 1993 e 2007² em torno de 38% no ensino fundamental e 50% no ensino médio. Tal cenário é indicativo que as políticas compensatórias não têm sido suficientes para o adequado atendimento ao segmento dos *“que não tiveram acesso em idade própria.”*

Os cursos implementados pela SEC receberam, ao longo do tempo, nomenclaturas diferenciadas. Recentemente, adotam-se os Tempos Formativos; contudo, mesmo com os gradativos avanços em termos de concepção, organização curricular, flexibilidade de horários e ampliação do acesso, há evidências de que, no cotidiano das escolas com oferta da EJA, os currículos continuam sendo

¹ Segundo o educador colombiano Bernardo Toro: *domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; compreender e atuar no seu entorno social*, dentre outros, que se configuram como requisitos mínimos para participação produtiva no século XXI.

² Cf. dados fornecidos pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, o crescimento da demanda, neste período, revela tal evolução.

desenvolvidos com equivalência e metodologias dos cursos considerados “regulares”, organizados em séries anuais, em períodos semestrais ou anual.

Indicadores de eficiência nos cursos ofertados no período de 2004 a 2008 em duas escolas pesquisadas - o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA) e o Colégio Estadual Hamilton de Jesus Lopes - são considerados insatisfatórios, uma vez que os índices de eficiência não alcançam 50%. Os índices de reprovação e abandono³ (ineficiência) oscilam em torno de **57** e **51%**, respectivamente, em escolas exclusivas, consideradas referência na oferta de cursos para essa modalidade de ensino e revelam que uma parcela considerável de estudantes não consegue a finalização da escolarização básica.

Estudos acadêmicos sobre a educação de jovens e adultos na Bahia tem enfatizado determinados aspectos deste campo das políticas educacionais. Ora focalizam-se programas de alfabetização, sujeitos da aprendizagem, formação de educadores, metodologias e práticas pedagógica entre outros. Observa-se, no entanto, a necessidade de ampliação da pesquisa sobre a avaliação de programas e projetos voltados para essa área e, no nosso caso, mais especificamente, sobre a forma como são desenvolvidos os cursos nesta modalidade de ensino.

As considerações apresentadas sobre a oferta de cursos em educação de jovens e adultos, evidenciada pela crescente demanda por esta modalidade de ensino é algo inquietante. Evidencia-se que existem fatores e implicações relacionados ao desenvolvimento dos cursos, em sua estrutura e metodologia, que interferem e dificultam a permanência e conclusão de margem significativa de sujeitos que necessitam concluir a escolarização básica.

1.4 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS CURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA: 1970-2010

Os programas e projetos implementados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para a educação de adultos encontram fundamentos em esforços para materializar propostas de alfabetização e cursos a partir de recomendações oriundas das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, promovidas pela Unesco desde 1949.

³ Cf. dados obtidos junto à Coordenação Pedagógica das referidas unidades escolares.

Das proposições iniciais e das exigências da sociedade contemporânea, o Brasil, na condição de país integrante de tais marcos, estabeleceu compromissos com a melhoria da educação, conjugando esforços no intuito de avançar na efetivação de políticas públicas focalizadas para este campo educacional.

Sob a égide da Lei nº 5.692/71, o ensino supletivo destinava-se a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído em idade própria. Em consonância com as diretrizes nacionais, a política consolidada no Plano Estadual de Educação tinha como metas a alfabetização funcional e a educação continuada; a aceleração de estudos e a certificação por meio de cursos e exames supletivos.

Conforme o documento “Educação para Adultos na Bahia – 1972-1986” da Secretaria da Educação e Cultura (1986) -, o Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação regulamentou e apresentou quatro funções para o ensino supletivo, a saber:

- **suplência:** substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de 2º grau para maiores de 21 anos;
- **suprimento:** completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização;
- **aprendizagem e qualificação:** desenvolvidas por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares.

Muitos cursos isolados foram sendo implementados pelo Departamento de Ensino Supletivo (Desu) e pelo Departamento de Educação Continuada (DEC), de forma a atender às demandas de alfabetização e cursos supletivos.

De acordo com o documento “Educação de Jovens e Adultos na Bahia: ofertas supletivas e de jovens e adultos” (2002), o Programa de Educação Integrada (PEI), criado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um dos primeiros cursos equivalente da 1ª a 4ª série do ensino regular. Com estrutura semestral, tinha duração de 720 horas e considerava o ritmo da aprendizagem de cada estudante. Este curso foi reconhecido pelo Parecer nº 44/1973, do Conselho Federal, e o seu funcionamento em escolas da rede pública estadual era autorizado por meio de portaria expedida pela Secretaria da Educação e Cultura.

Mais adiante, houve a substituição do Programa de Educação Integrada pelo Programa de Educação Básica (PEB), criado pela Fundação Educar. Naquele momento, a SEC concebeu o Projeto Educação Básica de Adultos (EBA) como

proposta pedagógica, mas o mesmo não se configurou como projeto de curso para este segmento.

No final dos anos de 1970, a SEC cria os centros de estudos supletivos, que apresentavam concepção de escola aberta, para atendimento a indivíduos sem escolarização, incluindo, também, estudantes oriundos do ensino regular. Estes centros ofereciam cursos supletivos, estudos profissionalizantes, desenvolvimento comunitário, bem como atividades ligadas à preservação do folclore, artes plásticas, habilitação profissional, entre outras.

Na década de 1980, a SEC, amplia a oferta em função do crescimento gradativo da demanda de cursos e exames. Ainda nessa década, foi implantado o Curso de Suplência para Aceleração de Estudos do 1º grau com equivalência de 5ª a 8ª séries. Com duração de dois anos, organizava-se em disciplinas divididas em dois blocos. As aulas eram diárias e a frequência obrigatória, oferecidas em dezessete escolas da cidade de Salvador-Bahia e em seis municípios baianos. A base legal era a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 1.103/1982 e Parecer nº 252. Em 1986, houve renovação e aprovação do regulamento pela Resolução nº 1.692. A sua extinção ocorreu, em 1989, pela Portaria nº 3.253, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, de 17 de maio de 1989.

Em 1981, foi implementado o Curso Supletivo de 2º grau, correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, com o objetivo de oferecer educação geral e preparar os estudantes para os cursos de qualificação profissional, conforme Parecer CEE nº 046/83, publicado no Diário Oficial do Estado, de 13/04/1983. Com duração de dois anos letivos, era estruturado por áreas de ensino (blocos de disciplinas). Este curso era ofertado em quatro unidades escolares na cidade de Salvador-Bahia e sua extinção ocorreu em 1989.

Ainda na década de 1980, houve a implementação do Curso de Suplência de 1º Grau Ginásio Popular Noturno (GPN), com equivalência de 5ª a 8ª séries. Destinava-se ao aluno trabalhador e tinha duração de três anos letivos. Estruturava-se em três eixos: comunicação e expressão; conteúdos universais e preparação para o trabalho. As aulas eram desenvolvidas em pequenos grupos com atividades livres e utilização de multimeios no processo de ensino e de aprendizagem. Foi autorizado em caráter experimental, por meio da Portaria nº 866/85, publicada no Diário Oficial do Estado, de 29/01/1985, em oito unidades escolares da capital. Em 1992, foi extinto pela Portaria nº 585 de 07/02/1992.

A Escola Popular Noturna (EPN) foi uma experiência de curso supletivo em cinco anos letivos com avaliação no processo. Tinha estrutura em 05 blocos de ensino e de aprendizagem. Bloco I (1ª série); Bloco II (2ª e 3ª séries); Bloco III (4ª série); Bloco IV (5ª e 6ª séries) e Bloco V (7ª e 8ª séries) e foi implantado em várias unidades escolares da capital e interior. O Conselho Estadual de Educação não autorizou o referido curso e o mesmo foi extinto em 1990. Os estudos foram validados pelo Parecer nº 20/91 e convalidados pelo Parecer CEE nº 043/92, quando a Gerência de Educação Básica de Jovens e Adultos (Gebad) da SEC elaborou instrução para aproveitamento e circulação de estudos.

Outra experiência de expressivo atendimento foi a metodologia de ensino personalizado também conhecido como curso individualizado para os níveis de 1º e 2º graus. Tinha como características a alternativa de suplência de educação geral, com a oferta de estudos diversificados – alfabetização com reforço, ensino de 5ª a 8ª séries e 2º grau. Buscava atender às necessidades e perfil dos estudantes; com matrícula permanente, apresentava estrutura por bloco de disciplinas, divididos em unidades e avaliação no processo. Encontrava-se amparado na Resolução CEE nº 1005/82, publicada no Diário Oficial do Estado, de 21/07/82, que aprovou o regimento escolar dos Centros de Estudos Supletivos (CES), estendendo o atendimento para os Postos de Educação de Adultos (PEA) e Núcleos Avançados de Educação de Adultos (NA). Em 1989, por meio da Portaria nº 429, publicada no Diário Oficial do Estado, de 18/01/1989, alguns desses estabelecimentos foram convertidos em unidades escolares com ofertas “exclusivas” para atendimento à educação de jovens e adultos.

Durante a década de 1990, segundo Paiva (2004), a Secretaria da Educação desenvolveu iniciativas voltadas para discussão de propostas no campo da EJA, contando com a participação direta de grupos representativos de professores, que elaboraram propostas em respostas às demandas das classes de EJA.

Em 1992, inicia-se o processo de implementação do Curso de Suplência de 1º grau, da alfabetização até a 8ª série. Esses cursos tinham duração total de cinco anos letivos, com a seguinte equivalência: Suplência I (1ª a 4ª série) dividido em 03 estágios, sendo: Estágio I – Alfabetização e 1ª série; Estágio II – 2ª e 3ª séries; Estágio III – 4ª série. A Suplência II, com equivalência a 5ª a 8ª série dividia-se em 02 estágios, a saber: Estágio I (5ª e 6ª séries; Estágio II (7ª e 8ª séries). Este curso foi autorizado pela Resolução CEE nº 032/92 e extinto em 1993.

Em 1995, a SEC por meio da Coordenação de Jovens e Adultos (CJA) iniciou o processo de implementação da Suplência de 2º grau em várias escolas da capital e interior. Estruturava-se em três áreas do conhecimento, inclusive com a inserção das disciplinas Sociologia e Filosofia, fato ocorrido antes da promulgação da LDB nº 9.394/96, o que se considera avanço diante da possibilidade de abordagem de questões filosóficas e sociológicas, bem como a adoção dos seguintes princípios: trabalho, cidadania e democratização do saber. Este curso foi aprovado pela Resolução CEE nº 021/97, Diário Oficial do Estado, de 27/05/1997.

Em 1998, por meio da Portaria nº 066/98, publicada no Diário Oficial do Estado, de 08/01/1998, a SEC alterou a nomenclatura Suplência de 1º Grau, que passou a funcionar mantendo as mesmas características, porém com a denominação de Aceleração I - Estágio I (equivalente às 1ª e 2ª séries) e Estágio II (equivalente às 3ª e 4ª séries) e Aceleração II - Estágio I (equivalente às 5ª e 6ª séries) e Estágio II (equivalente às 7ª e 8ª séries). O mesmo processo foi adotado para o ensino médio, ou seja, o curso de Suplência III passou a se chamar Aceleração III, mantendo a organização curricular por áreas do conhecimento.

Com participação da professora dra. Jane Paiva, consultora contratada pela SEC, naquele período, ocorreram encontros com técnicos da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e das Diretorias Regionais de Educação (Direc), professores, coordenadores pedagógicos, quando se iniciou o processo de rediscussão da concepção, princípios e matriz curricular para a oferta de cursos no ensino médio. A proposta apresentava as seguintes linhas metodológicas: abordagem interdisciplinar; as linguagens como organizadoras do pensamento humano; diversidade como ponto de partida da prática pedagógica. A estrutura curricular encontrava-se dividida por áreas do conhecimento, a saber: Área 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área 2. Ciências Sociais, Humanas e suas Tecnologias e Área 3. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Como podemos observar, a Lei nº 9.394/1996, na seção V, num processo de reconceituação da Educação de Jovens e Adultos, vem buscando superar o caráter supletivo e reafirmá-la como direito e modalidade⁴ da educação básica, apontando para a possibilidade de cursos, conforme o § 1º do artigo 37:

⁴ O termo modalidade expressa um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que recebem jovens e adultos, não deve, portanto, ser pensado como oferta menor, nem pior, nem menos importante. (PAIVA, 2004, p. 209).

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Com o novo ordenamento normativo, percebe-se uma maior preocupação em garantir cursos, a partir de princípios, pressupostos e organização curricular adequada aos interesses, condições de vida e trabalho dos beneficiários desta modalidade.

Machado (2009) nos alerta quanto ao contraditório processo de legalidade e legitimidade da educação de jovens e adultos instaurado logo após a promulgação da LDB pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O veto estabelecido não permitia que as matrículas da EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96, uma vez que as ações do MEC passaram a priorizar o ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Em tal perspectiva, a ausência de financiamento à EJA, segundo Paiva (2005), induziu os sistemas a procurar outras fontes de financiamento, como no caso do Programa Federal Aceleração da Aprendizagem, voltado a reduzir a defasagem idade-série, como alternativa indispensável para utilização das matrículas dos alunos da EJA para auferir recursos federais. No dizer desta autora:

As alternativas *institucionalizadas*, instituídas pelos usos que os sistemas passaram a fazer de linhas programáticas/programas, com interpretações próprias, para atender a EJA, traduziram-se, na Bahia, pelo *Programa Aceleração*, destinado a alunos jovens e adultos do ensino fundamental, valendo-se da efetiva “defasagem idade-série desse público. (PAIVA, 2005, p. 214)

A partir da autonomia dos entes federativos e o papel dos Conselhos de Educação na autorização, acompanhamento e avaliação, jovens e adultos passaram a ter assegurado o direito público e subjetivo e a oportunidade de frequentarem a escola em cursos organizados de acordo com as orientações legais, duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais.

Neste sentido, de acordo com o pensamento de Oliveira Matos (2003), a EJA deve assegurar o acesso e continuidade de estudos com as mesmas condições dos

estudantes da educação seriada, não podendo sofrer qualquer tipo de discriminação, uma vez que é modalidade da educação básica. Ressalta a autora, quanto às funções estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o reconhecimento do princípio da igualdade de condições perante a lei e garantia de uma educação não discriminatória.

Reafirmando tal premissa, a oferta de oportunidades educacionais apropriadas representa a condição concreta de acesso, permanência e conclusão de estudos para jovens e adultos, considerando as suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Em tal perspectiva, o sentido da EJA reconhece o direito dos indivíduos a uma educação que atualiza e amplia os conhecimentos adquiridos nos espaços não formais, qualificando-os para processos formativos ao longo da vida, desaparecendo, dessa forma, o caráter supletivo da escolarização.

Em agosto de 1996, a SEC, por meio da Portaria nº 7313 de 28 de agosto de 1996, converteu a Escola Estadual de 1º e 2º graus da Bahia (Escesba) em Centro de Educação de Adultos (CEA) - denominação inicial, posteriormente chamado de Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA). Neste espaço, nova estrutura física, didática e tecnológica foi disponibilizada para que a unidade se tornasse exclusiva, ao ofertar todas as modalidades em cursos e exames para a Educação de Jovens e Adultos.

A redução da faixa etária, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, é um indicativo de favorecimento a estudantes que, com pouca distorção idade-série, passam a se beneficiar da oferta de cursos e exames nesta modalidade de ensino, tendo como justificativa o que assegura a lei em seu artigo 38:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. No § 1º os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Para atender às diretrizes da LDB, em 2001, o Conselho Estadual de Educação, estabeleceu através da Resolução CEE nº 138 as diretrizes para a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com esta resolução, iniciou-se um movimento que envolveu gestores, técnicos do sistema

educacional e professores, que passaram a discutir a identidade dos sujeitos, formação continuada dos professores, princípios, pressupostos e metodologias, em função do crescimento da demanda e necessidade de ampliação da oferta da EJA.

Os cursos da EJA com avaliação no processo passam a ser concebidos com novo formato, organizados de forma presencial ou semipresencial, em grupos não seriados, com base na idade ou competência, por módulos de disciplina, por área do conhecimento ou outra forma de organização. Quanto à organização do tempo, estabelece duração mínima para aquisição de habilidades e competências que garantam os conhecimentos básicos significativos: mínimo de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar para os quatro primeiros anos e 1.600 para os quatro últimos anos desse nível, correspondendo dois anos de escolaridade para cada segmento do ensino fundamental. Para o Ensino Médio, mínimo de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar, correspondente a três anos de escolaridade.

As novas diretrizes passam a focalizar a identidade dos alunos e suas práticas sociais; os conhecimentos escolares socialmente significativos, relacionando-os aos aspectos da vida cidadã; desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores; base nacional comum do currículo, conforme as Resoluções CNE/CEB 02 e 03/98.

As proposições metodológicas reafirmam o pluralismo, a organização de tempos e espaços, o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e a possibilidade de aceleração de estudos. Quanto ao suporte didático instrucional, assegura a utilização de materiais específicos, apropriados às necessidades dos educandos, como instrumentos de apoio para professores e alunos. Por fim, delineia-se a concepção de avaliação - contínua e cumulativa - considerando o conhecimento dos alunos em espaços extraescolares, o desenvolvimento de competências e habilidades e obrigatoriedade de estudos de recuperação.

O Tempo de Aprender II (ensino médio) e Tempo de Aprender I (ensino fundamental) são cursos⁵ com duração de quatro anos (dois para cada nível de ensino). Destinado ao atendimento ao estudante jovem e/ou adulto, com idade acima de 18 anos, mantém estruturas semipresenciais, com oferta semestral modular e atividades complementares. Utiliza metodologia própria, em que os

⁵ Estes cursos foram criados por meio das Portarias n° 2.173/01, publicada no Diário Oficial do Estado de 03 e 04 de março de 2001 e 14.158/2004, Diário Oficial do Estado, de 26 de outubro de 2004; Resolução CEE n° 06/2007. Equivalem aos Tempos Formativos II e III, distinguindo-se, apenas, pela organização curricular e flexibilidade de horários da oferta das disciplinas.

professores das diversas áreas do conhecimento realizam um diagnóstico que possibilita detectar conhecimentos prévios dos estudantes, na perspectiva de aquisição de aprendizagem significativa de conteúdos articulados com a realidade social. Tem como premissa, em sua práxis educativa, os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire, que entende como tarefa da educação o desenvolvimento do processo de conscientização e do senso crítico para o exercício da cidadania.

A proposta deste Curso adota a tecnologia por meio de recursos audiovisuais (TV, aparelho de vídeo/dvd, fitas/dvd do Telecurso 2000) como ferramenta para motivação dos alunos que organizam equipes com tarefas específicas, tornando-se agentes do processo de construção do conhecimento, interagindo com o professor, que facilita a aprendizagem, a partir da abordagem de conteúdos previamente selecionados. Com relação a esse projeto, na condição de gestor de unidades escolares que ofertavam tais cursos no período de 2001 a 2007, podemos observar que a insuficiência de formação continuada, a não apropriação da proposta pedagógica por parte dos professores, bem como a inadequação de material didático, são considerados entraves à efetivação do projeto e às condições necessárias para a oferta de qualidade nos referidos cursos.

Com o Programa Posto de Extensão, a SEC amplia a oferta de cursos para a população de jovens e adultos trabalhadores. Em parceria com organizações governamentais e não governamentais, uma equipe técnica e pedagógica das partes interessadas elabora uma proposta de curso. Em observância às exigências legais, efetiva-se um convênio com a entidade solicitante e a SEC providencia a autorização e funcionamento dos cursos com certificação por meio de uma escola da rede pública estadual.

De acordo com informações constantes no portal da SEC⁶, a Educação Prisional visa garantir o acesso à educação como direito, independentemente da situação de privação de liberdade. Com este projeto, objetiva-se enfrentar realidades de exclusão e invisibilidade desse grupo, com a finalidade de construir uma sociedade mais justa e menos violenta. Com o estabelecimento de ações integradas entre a SEC e a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, há a implementação de cursos presenciais em unidades prisionais do Estado, por meio da criação de salas de aula nas dependências das unidades prisionais da capital e interior. Estes

⁶ Cf. informações constantes do portal da SEC, disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/eja>>. Acesso em: 20 maio 2010.

espaços educativos encontram-se vinculados a uma escola da rede pública estadual, na condição de anexo e viabiliza a oferta e cursos presenciais (Tempos Formativos I, II e III) e semipresenciais (Tempo de Aprender I e II). A organização do tempo escolar é ajustada em função de procedimentos internos e de segurança próprios de cada unidade prisional.

Recentemente, a SEC, por meio da Portaria n° 13.664/08, publicada no Diário Oficial do Estado, de 19/11/2008, atualiza e orienta a oferta da educação básica na modalidade da EJA na rede estadual de ensino.

A Proposta Curricular dos Tempos Formativos encontra-se estruturada a partir da oferta de educação como direito humano pleno, que se efetiva ao longo da vida, por meio de oportunidades educacionais adequadas, bem como o direito à certificação de conhecimentos por meios não formais. Apresenta uma organização própria e diversificada, na medida em que se compatibiliza com as necessidades educacionais de jovens e adultos.

Em substituição aos cursos denominados EJA I, II e III, a proposta dos Tempos Formativos avança em concepção na medida em que incorpora princípios que reafirmam o compromisso com a educação emancipatória. Essa proposta busca resgatar, conforme Brandão (2006),

Os termos e sentidos culturais da Educação Popular, mais ampla em termos de sujeitos participantes e do ponto de vista da formação de quadros e do compromisso político-cultural de educadores e educandos para com o estabelecimento de sua própria consciência e vontade pessoal de partilhar ações de transformação social. (BRANDÃO, 2006 p. 9).

Em tal perspectiva, os Tempos Formativos passam a contemplar uma matriz curricular inovadora, com eixos temáticos, temas geradores e seleção de conteúdos a partir de cada área do conhecimento.

Em processo de implementação pela SEC, desde o final do ano letivo de 2008, os Tempos Formativos adotam pressupostos, a saber: o reconhecimento dos sujeitos da EJA, como protagonistas pela educação, formação e desenvolvimento humano. Nesse processo, renova a importância quanto à identificação, valorização e reconhecimento dos saberes, culturas, valores, memórias e identidades. Neste sentido, procura por meio de processos pedagógicos o acompanhamento da formação humana na especificidade do processo de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos; estabelecimento de um currículo que contemple a diversidade: sexual, de gênero, raça/etnia, cultural, valores e vivências específicas – construção

coletiva; utilização de metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos e relacionadas ao mundo do trabalho.

Deve, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial favorecendo o aprender a conhecer e o fazer fazendo; a garantia do tempo pedagógico específico destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação; oferta de material didático adequado, objetivando o desenvolvimento da formação humana.

O documento intitulado “Política de EJA da Rede Estadual: aprendizagem ao longo da vida” (2009) respalda a criação dos Tempos Formativos, com organização curricular estruturada em eixos temáticos, temas geradores e áreas do conhecimento diferenciadas em função do nível de ensino, conforme descrito nos quadros a seguir:

Eixo	Duração	Carga horária	Temas geradores ⁷	Aspectos organizativos
I Identidade e Cultura	1 ano	800	Diversidade cultural; Gênero: o lugar da mulher na sociedade; Identidade afro-brasileira e indígena; A família e sociedade plural: crise e sentidos	Áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Port. e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade). 1 tema a cada bimestre;
II Cidadania e Trabalho	1 ano	800	Ações coletivas para a construção da cidadania; Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência; O Cidadão como sujeito de direitos e deveres; O desemprego, a fome e suas consequências	
III Saúde e Meio Ambiente	1 ano	800	A saúde do Planeta; Direito à qualidade de vida dos setores populares; Segurança e defesa da vida. As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	

Quadro 1: Tempo Formativo I – Aprender a ser

Fonte: Secretaria da Educação, 2009

Eixo	Duração	Carga horária	Temas geradores	Aspectos organizativos
IV Trabalho e Sociedade	1 ano	800	Relações de poder no mundo do trabalho; Experiências históricas de emancipação; O movimento sindical e as relações de trabalho; Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	Áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Port. e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade). 1 tema a cada bimestre;
V Meio Ambiente e Movimento Sociais	1 ano	800	Trajatória dos Movimentos Sociais; Concepções de Meio Ambiente e suas implicações; Movimentos em defesa do Meio Ambiente; Atuação das lideranças populares em defesa da vida	

Quadro 2 – Tempo Formativo II – Aprender a conviver

Fonte: Secretaria da Educação, 2009

⁷ São considerados conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar junto aos coletivos de sujeitos da EJA temas que sejam próprios à realidade destes e de necessidade de estudo. Destes temas devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas para estudo e aprofundamento.

Eixo	Duração	Carga horária	Temas geradores	Aspectos organizativos
VI Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	800	A sociedade globalizada; O conhecimento como instrumento de poder e inserção social; Informação ou conhecimento?; A Escola como espaço de socialização e construção de conhecimento	Áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias
VII Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	800	A Economia a serviço da vida; O cooperativismo como prática solidária; Agricultura familiar; Desenvolvimento autossustentável e Geração de renda	Áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes e atividades laborais

Quadro 3 – Tempo Formativo III – Aprender a fazer

Fonte: Secretaria da Educação, 2009

Formulado em 2008 e em processo de implantação desde o início do ano letivo de 2009, a implementação do projeto Tempos Formativos nas unidades escolares com ofertas da EJA, requer maior discussão e abrangência com o seu público-alvo: gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes. A proposta do referido curso ainda não foi aprovada pela Comissão de Educação de Jovens e Adultos do Conselho Estadual de Educação. Essa ação possibilitará a ampliação do debate e a apropriação por parte dos agentes escolares da concepção, princípios, pressupostos teóricos metodológicos e processos avaliativos, num movimento que demanda revisão e atualização do projeto político-pedagógico das escolas que ofertam tais cursos. Nesta perspectiva, vislumbra-se que a proposta dos Tempos Formativos possa não se configurar apenas como uma mudança de nomenclatura, mas ações efetivas voltadas para adesão e aplicabilidade da proposta pedagógica do curso e mudanças significativas na práxis educativa por parte dos educadores.

1.5 QUESTÃO DE PESQUISA

Em conformidade com o que pesquisamos até então, o processo de escolarização de jovens e adultos pode estar envolto por diversos problemas que demandam investigação científica. Neste sentido, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: *Que fatores implicam no desenvolvimento dos cursos da educação de jovens e adultos nas escolas exclusivas da rede pública estadual, na cidade de Salvador-Bahia?*

1.6 OBJETIVO DA PESQUISA

Diante da problemática apresentada, o objetivo desta pesquisa é analisar a partir da opinião dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fatores implicados no desenvolvimento dos cursos da EJA nas escolas exclusivas da rede estadual, na cidade de Salvador-BA. Neste sentido procuramos identificar elementos do contexto da formulação e implementação dos projetos de cursos voltados para a escolarização de jovens e adultos e caracterizar a participação dos diferentes atores nos processos educativos nas escolas pesquisadas.

2 QUADRO TEÓRICO

A partir de referências da literatura consultada, exploramos perspectivas teóricas que se articulam, subsidiando as categorias para análise no trabalho de pesquisa. A investigação teórica proposta se insere no campo de estudos das políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Por esse motivo, nossa ênfase recairá sobre o conceito de política pública, como prerrogativa do Estado. Outros elementos conceituais, mostram-se relevantes por conservarem conexão e se apresentarem interligados ao conceito principal. É o caso dos conceitos de política, política educacional e as interfaces entre os atores envolvidos nesse campo da educação.

2.1 A NATUREZA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Estudos sobre políticas educacionais requerem abordagem e investigação como um campo do conhecimento vinculado à Ciência Política, à Filosofia, à Economia e à Sociologia Política. Neste sentido, passam ser objeto de pesquisas em função das complexas interações existentes entre diversos atores e fenômenos ocorridos na realidade social.

A natureza e o conceito de política remetem-nos à sua origem etimológica e aos múltiplos significados e sentidos atribuídos por meio da experiência de vida dos indivíduos. Segundo Ribeiro (2002), política é a condução de nossa própria existência coletiva, com reflexos imediatos sobre a existência individual, tendo como consequência o dualismo entre aspectos positivos e negativos decorrentes de nossas escolhas.

Na definição clássica, o termo política deriva do adjetivo *politikós*, originado de *pólis*, referente a tudo que se relaciona com a cidade, portanto, ao urbano, civil, público e até mesmo sociável e social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1986, p. 954).

Em sua obra intitulada *Política*, Aristóteles iniciou a elaboração de um tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo, com predominância para a acepção de arte ou ciência de governo das coisas da cidade.

Desde a sua gênese, percebe-se uma alteração de significado sobre o conjunto de coisas qualificadas e seu modo de organização.

A partir das tramas tecidas em cada contexto social, o termo política adquire sentidos diferenciados. Na época moderna, adotou-se expressões como ciência do Estado, filosofia política, doutrina do Estado etc.; passando a ser comumente utilizado para indicar a atividade ou conjunto de atividades relacionadas à *pólis*, ou seja, ao Estado. A essência da política, no entanto, mantém os elementos de origem da Grécia Antiga.

Podemos, então, inferir, sem nos distanciarmos dos fundamentos de Política, que, em toda sociedade, há mecanismos estabelecidos por meio dos quais as decisões públicas são formuladas e efetivadas. Política e poder encontram-se intimamente ligados e, dentre as variadas formas de exercício, o poder político é apenas uma delas.

Compreender o Estado como uma estrutura formal de poder, a partir de um conjunto de relações estabelecidas entre grupos que lutam pela hegemonia num movimento de constantes transformações é um passo importante para o entendimento dessa dinâmica. Nessa linha de raciocínio, Bobbio (2003) afirma que:

A esfera da política é a esfera onde se desenvolvem as relações de potência (Macht) e de poder (Herrschaft), relações que são marcadas pela luta incessante entre indivíduos, grupos, classes, raças, nações, cujo objetivo é sempre o poder na dúplici forma de poder de fato e poder legítimo. (BOBBIO, 2003, p. 132).

Ainda segundo Bobbio (2003), Max Weber é considerado um dos clássicos da filosofia política, ao afirmar que o monopólio da força é um modo de definir as ações do Estado, por meio da concentração de poder, como característica das estruturas político-administrativas e mediante a análise das transformações sociais que tornaram possível tal concentração de poder.

Na tipologia moderna, o poder político, assim como o poder econômico e ideológico, institui e mantém uma sociedade de desiguais, isto é, dividida entre superiores e inferiores; entre ricos e pobres; e entre sapientes e ignorantes.

Em cada contexto, a dinâmica das relações configura-se pela ação de movimentos sociais, que lutam, reivindicam e constroem identidades num exercício gradual de construção da emancipação social. Nesse sentido, arranjos sociais são delineados a partir da incorporação, pelo Estado, das demandas das coletividades,

com o atendimento das suas reivindicações para solução de problemas emergentes.

As configurações sociais são fruto da ação humana, historicamente construídas, e passíveis de mudanças por sua ressignificação em função de interesses internamente dominantes, processos esses que ocorrem no contexto das relações engendradas em cada sociedade. Nessa linha de raciocínio, Azevedo (2004) com base no pensamento de Santos, identifica pontos de semelhança entre as sociedades e as imagens que possuem de si próprias, refletidas por meio de um conjunto de instituições, normatividades e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais. O campo educacional estaria entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas, ou seja, “o que ele reflete é o que as sociedades são.” (apud SANTOS, 2004, p. 14).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao realizar análise, a partir da base teórica e das implicações das políticas públicas, considera-se os recursos de poder que operam em sua definição, na forma como são formuladas, efetivadas, reformuladas ou desativadas em confronto com a dinâmica do tecido social

Assim, temos como premissa, neste processo de análise, a necessidade de levar em consideração os diferentes papéis que o Estado vem assumindo a cada temporalidade e as demandas externas e internas a que tem sido alvo. Com ideário ou orientação liberal, neoliberal ou marxista, o Estado existe em toda sociedade política e socialmente organizada.

No que se refere às políticas públicas, Boneti (2007) propõe que o seu entendimento é:

O resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou investimento. Neste caso, pode-se dizer que o Estado se apresenta como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de forças travada entre os agentes do poder. (BONETI, 2007 p. 74).

Ao refletirmos sobre o universo das políticas públicas, é oportuno atentar para a dinâmica estabelecida pelos diversos atores e instituições, desde a discussão

inicial sobre origem da problemática, a seleção de prioridades, as proposições de soluções e o desenvolvimento das ações governamentais e os seus eventuais impactos.

Neste sentido, Belloni (2007) faz a seguinte afirmação quanto ao caráter finalístico e a abrangência das políticas públicas:

Uma instituição ou uma política pública tem finalidades e desempenha papéis sempre mais amplos e significativos do que aqueles expressos nos seus objetivos explícitos, principalmente em decorrência de suas inter-relações com outras políticas e instituições sociais. (BELLONI, 2007, p. 10).

As ações do Estado buscam alcançar objetivos, metas e produzir impactos positivos em relação a determinado grupo de beneficiários. Em tal perspectiva, Palmeira (1996) reitera que tais iniciativas não são apenas políticas concebidas e propostas pelo setor governamental. Envolve esforços significativos de amplos setores da população que lutam pela melhoria de suas condições de vida, demandando arranjos entre o público e o privado, bem como a diversidade de interesses e relações estabelecidas entre Estado, sociedade e economia.

Segundo Knoepfel (2007), tais relações se expressam entre os atores sociais, num movimento triangular. Esse autor nos apresenta um esquema que traduz o que os analistas procuram identificar como atores diretamente afetados pelo problema coletivo a ser resolvido, bem como as hipóteses em que se baseia a ação pública (política e administrativa) na implantação e execução de tais políticas.

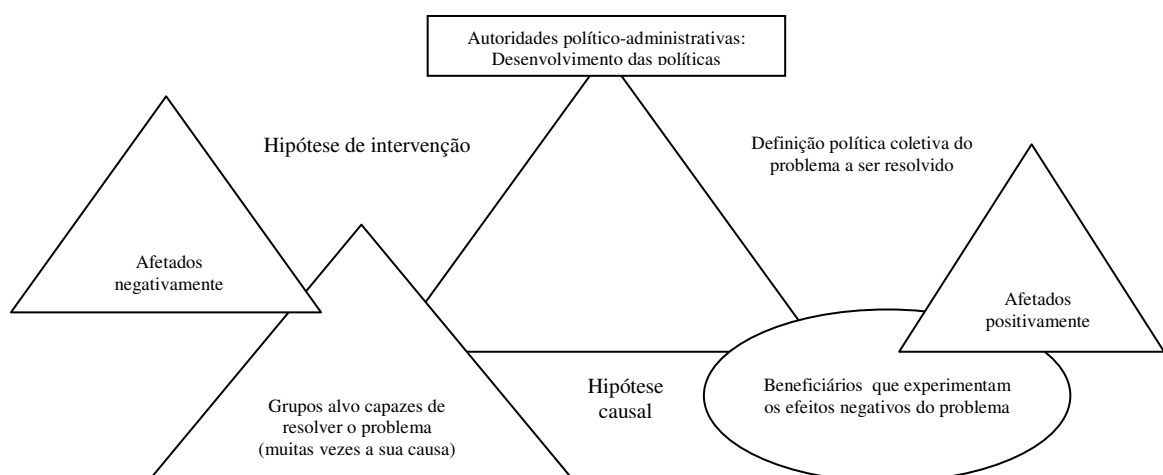


Figura 4 – A base do triângulo dos atores da política

Fonte: KNOEPFEL (2007, p. 57)

As configurações expressas nesse cenário demandam contínua negociação entre os indivíduos e as instituições sociais que identificam problemas e temáticas emergentes, ao realizar proposições para a intervenção estatal. Assim, em função da legítima interlocução entre a sociedade civil e as autoridades político-administrativas, o Estado incorpora em suas políticas, programas e projetos voltados para a materialização das ações e atendimento às demandas sociais.

O modelo teórico apresentado por Knoepfel (2007) apresenta uma sequência que ilustra as etapas do ciclo das políticas públicas, que se inicia com a percepção e surgimento do problema, elaboração de uma agenda, formulação e adoção de programas e projetos, execução das ações e avaliação, retroalimentando no que se refere à nova análise da situação inicialmente apresentada.

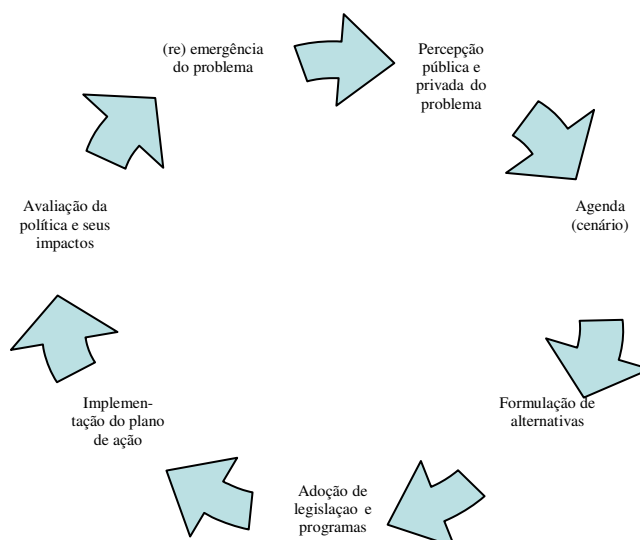


Figura 5 – O ciclo da política

Fonte: KNOEPFEL (2007, p. 32)

Verificamos, portanto, que há um movimento cíclico e, a cada fase, a ação do Estado deve ser consistente quanto à apropriação dos diversos elementos e variáveis que interferem na situação explícita, identificando fatores positivos, equívocos e insuficiências, com a finalidade de aperfeiçoamento ou reformulação.

Ao buscarmos ampliar a compreensão dos processos de investigação das políticas públicas e as interfaces estabelecidas, Palmeira (1996), ao realizar estudo sobre as utopias da igualdade e da liberdade e da natureza das políticas públicas, ressalta que a importância do ideário democrático elaborado pela humanidade permite constatar a presença de diferentes conteúdos históricos que os conceitos de

liberdade, igualdade e justiça já assumiram. Afirma a autora que a análise de uma política pública é reveladora de que, no nível ideológico, sua finalidade é a de redução das desigualdades sociais e a garantia da justiça social.

Ao compreendermos, então, a política educacional como política pública, na condição de política de caráter social, é importante atentarmos para o papel dos programas e projetos como ação do Estado, destinados a minimizar os problemas que afetam a educação e a superação dos desafios e contradições vivenciadas pela realidade social. Assim, se revelam as políticas educacionais, considerando que os indivíduos, ao efetivarem a aquisição de conhecimentos em processos de formação, passam a ter maiores e melhores condições de inserção em processos produtivos e sociais.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em princípio, a expressão política educacional vem assumindo diversos significados. Na condição de objeto de investigação da Ciência Política, estuda as iniciativas do Poder Público em educação, denominadas de políticas educacionais.

A política educacional, definida como programa de ação, é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas nas políticas públicas. De acordo com o pensamento de Vieira (2008) as ações governamentais costumam ser denominadas de políticas públicas em determinadas áreas. As políticas educacionais, portanto, se constituem como dimensões das políticas sociais.

Segundo Freitag (1986), Gramsci conceitua a política educacional oficial, como ação estatal, constituída a partir de atividades educacionais num contexto que envolve a criação de uma nova tipologia de Estado. A primeira esfera é a sociedade política, representada pelo poder de força das instituições políticas, jurídicas e pelo controle do aparato militar; e a outra esfera, a sociedade civil, constituída pelas associações ditas privadas, tais como, igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa.

Constatamos, portanto, que o modelo gramsciano considera a sociedade política como o “lugar do direito e da vigilância institucionalizada, encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la.” (FREITAG, 1986, p. 41). A legislação específica se institui como via de concretização de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, por meio de valores morais e regras de

comportamento, interiorizando nas classes subalternas, consenso sobre aspectos culturais.

Considera-se, então, a sociedade civil, como

O espaço do sistema educacional onde se implantam as leis; cuja materialização é refletida nos conteúdos escolares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc. (FREITAG, 1986, p. 42).

Na condição micro, a escola e a sala de aula são consideradas espaços em que se efetivam as definições sobre a política e, na condição macro, as ações de planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo. Com a explicitação dessas categorias, verifica-se no conjunto de uma totalidade, que a política educacional deve ser concebida em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. O pensamento gramsciano, em contraponto ao pensamento tradicional, ressalta que essas instituições podem ser espaços de transformações, na medida em que incorpore uma nova mentalidade ligada às classes dominadas.

Os estudos de Bourdieu (1998) identificaram mecanismos de conservação e reprodução no sistema educacional francês. Em sua teoria, o contexto mais geral é a noção de “campos intelectuais”, isto é, contextos de discurso e atividade cultural organizados como mercados de bens simbólicos.

Sendo a educação um desses campos, os indivíduos, por sua vez, se posicionam nos campos em função do capital acumulado, nos aspectos social, cultural, econômico e simbólico. Em tal perspectiva, é importante salientar que existem outros aspectos relevantes na análise de mecanismos de desigualdades, como por exemplo, no campo social, as relações interpessoais que cada um constrói, com os benefícios e malefícios gerados pela competição entre grupos humanos. Em educação, há a acumulação do capital cultural, que se expressa pela aquisição de conhecimentos, certificações etc.

Neste sentido, Bourdieu (1998) inseriu a categoria “violência simbólica” ao fazer referência ao controle de um estrato sobre o outro, suscitando-a como legitimadora da dominação e posta em prática por meio de estilos de vida. No caso das políticas educacionais, o sistema educativo, ao definir a estrutura e o funcionamento das organizações escolares, não consegue a efetivação do processo

de ensino e de aprendizagem, nem a transformação das desigualdades sociais e educacionais trazidas pelos sujeitos. Essa situação dificulta a modificação de certos modelos sociais e a construção de uma práxis educativa transformadora com vistas ao exercício pleno da cidadania.

A atividade investigativa no campo educacional, segundo OZGA (2000), contribui para desafiar as concepções tomadas como certas ou dominantes, as quais estão na base das políticas para essa área. Acrescenta a autora quanto a necessidade “de explorar como é que as injustiças e desigualdades se produzem e se mantêm, de modo a entendermos melhor como é que esses processos podem ser desafiados.” (OZGA, 2000, p. 95).

No dizer de Palmeira (1995) nos processos democráticos em vias de institucionalização na sociedade brasileira, o fato novo é a revisão de seu estatuto político e a luta pela consolidação da democracia. Ressalta a autora, que um relativo grau de autonomia dos movimentos populares e o sistema político deve possibilitar uma interlocução legítima entre os diversos grupos sociais, principalmente no que se refere à exigência de:

(...) políticas públicas de alcance estratégico que apelam à coadjuvância da educação, ganhando significado a análise de aspectos da política educacional. (...), e, nela, a relação entre o público e o privado, compreensiva das perspectivas da democracia, numa realidade que mantém a individualização dos direitos públicos, entre eles o direito à educação. (PALMEIRA, 1995, p. 68).

A educação, como um direito humano e social encontra-se expressa e garantida na legislação brasileira. Evidencia-se, então, a necessidade emergente de qualificação das ações educativas nas escolas públicas e uma maior interação das políticas educacionais com as de outras áreas. Neste sentido, o elemento que permite ampliar a participação e corresponsabilização entre os atores sociais é o estabelecimento do princípio democrático - como valor e processo - numa nova dinâmica que se estabelece com vistas à ampliação das interfaces e institucionalidades das iniciativas para consolidação desse direito.

É importante que sejam considerados os aspectos da realidade social e as interações estabelecidas entre os segmentos das sociedades política e civil, para o estabelecimento de alternativas para as políticas educacionais, que se configurem como avanços para coexistência social e asseguramento dos direitos dos indivíduos em condições de vulnerabilidade e processos de exclusão social.

2.4 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As políticas públicas para a área educacional, nas últimas décadas, priorizam o atendimento educacional às crianças no ensino fundamental, o caráter universal e obrigatório, ao assegurar a equivalência em relação à idade própria e ao ano escolar. No entanto, condições sociais e econômicas adversas integradas a fatores organizacionais impedem avanços na dimensão qualitativa da escolarização.

Os indicadores educacionais revelam a realidade escolar expressa por meio da repetência, reprovação e abandono. Ao mesmo tempo, o aprofundamento da distorção idade/série dificulta o avanço da trajetória escolar, a eficiência do sistema educacional e melhoria do índice de desenvolvimento humano.

Historicamente, no Brasil, a educação de adultos foi desenvolvida por meio de programas e projetos com foco na alfabetização, voltados para redução dos índices de analfabetismo e a oferta de cursos e exames em caráter supletivo, com vistas ao atendimento às necessidades de suprimento da aprendizagem e possibilidades de garantia do direito político e social.

Para a exploração teórica desta pesquisa, enfatizamos a razão que Torres (2003) apresenta para as políticas da Educação de Adultos, quando implementadas no âmbito dos serviços sociais do Estado, bem como a relação direta com as condições de investimento e a expansão das políticas para a área.

Tendo com base a Teoria Crítica, o referido autor propõe a existência de seis racionalidades nos estudos aplicados à educação de adultos, a saber: recomendações constitucionais, investimento em capital humano, socialização política, legitimização compensatória, pressões internacionais e movimentos sociais.

Em tal perspectiva, destaca-se, em função do contexto histórico da sociedade brasileira, a racionalidade no que diz respeito à legitimização compensatória, a qual pode ser entendida como uma forma do governo ganhar legitimidade, no contexto de sociedades cada vez mais ingovernáveis e pluralísticas. Neste sentido,

a educação de adultos poderia ser considerada como instrumento de promoção de participação simbólica no sistema político. Ou seja, poderia ser vista como parte de uma estratégia de legitimação compensatória, inclusive valendo-se da experiência acadêmica para planejamento, participação, e, por último, apoio do sistema judicial (legalização da política educacional) na constituição de uma ordem social afetada pela crise de legitimidade. (TORRES, 2003, p. 63).

Em contextos mais atuais, com a universalização do acesso, massificação do

ensino e a dificuldade de qualificação da educação básica, verifica-se o crescimento da demanda e oferta da EJA, por estudantes que não conseguiram permanecer e concluir a escolaridade nos cursos seriados, considerados “regulares”, dada a fragilidade dos processos educativos em curso.

No dizer de Belloni (2007), uma política pública desempenha distintos papéis, a depender do setor/grupo social ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas. Podemos então inferir que a política educacional voltada para a escolarização de jovens e adultos tem caráter reparador e compensatório, uma vez que busca atuar sobre os danos ou consequências da falta de eficiência e eficácia dos programas e projetos para a educação básica, com o objetivo de minimizar os seus efeitos considerados inconsistentes no aprendizado escolar e também no quesito da efetividade social. Dessa forma, é importante a realização de abordagens transversais e intersetoriais, abrangendo e articulando os componentes da aprendizagens e os atores do cenário da política.

Este cenário é indicativo de um quadro socioeducacional seletivo e permanente de reprodução e exclusão, com a manutenção de adolescentes, jovens e adultos sem condições de concluir a escolaridade obrigatória. A esses indivíduos encontram-se assegurados direitos, tanto na Constituição Federal de 1988⁸ quanto na LDB nº 9.394/1996, determinando que os sistemas garantam oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e de trabalho desse segmento. Assegura, ainda, que o acesso e permanência dos trabalhadores na escola será viabilizado por meio de ações integradas e complementares dos poderes públicos.

Neste sentido, esse direito só foi formalizado em lei e, no dizer de Haddad (2007), não se implantou nacionalmente uma política para a EJA nem se concretizou, como decorrência desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

A partir dos anos de 1995, um conjunto de medidas legislativas, normativas e

⁸ Cf. Constituição Federal, Capítulo III, Seção I – Da Educação, Artigo 208, Inciso I, que garante “*ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”.

de controle, editadas pelo Governo Federal relativas à política educacional, vem impactando a educação de jovens e adultos. Dentre elas, segundo Haddad (2007), encontra-se a descentralização de encargos financeiros, racionalização e redistribuição dos gastos públicos em favor da prioridade ao ensino fundamental regular, o que, segundo as diretrizes do MEC, mantinha a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional⁹.

A Declaração de Hamburgo, resultado da Conferência Internacional para a Educação de Adultos (Confinteia), realizada em 1997, ressalta que “a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI.” Em tal perspectiva, a educação como processo formativo ao longo da vida, tem como consequência o exercício da participação e inclusão social, possibilita o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, com vistas à consolidação dos princípios democráticos, além de estabelecer o diálogo e favorecer uma cultura de paz baseada na justiça.

O documento “Marco de Ação de Belém”, resultado das discussões da VI Confinteia (2010), reitera o papel da aprendizagem da educação de adultos, expressos nas conferências anteriores, e reconhece que esse processo envolve um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal, e abrange um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades de acordo com as necessidades específicas de cada país. Em tal perspectiva, há recomendação de políticas e medidas legislativas abrangentes, inclusivas e integradoras para este segmento educacional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Ainda quanto à compreensão, formulação e efetivação da política para educação de jovens e adultos, o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (2010), em seu capítulo 2 – *O ambiente da política pública e o marco de governança da educação de adultos*, aponta algumas das características que parecem ser compartilhadas pela maioria dos países quanto ao *status* menor frente às demais políticas da educação geral. De acordo com o referido documento,

⁹ É importante destacar os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso quanto à Lei n° 9.424/96, ao impedir que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeitos de cálculos dos fundos, medida esta que desestimulou o setor público a expandir o atendimento a esse segmento. (HADDAD, 2007 p. 198).

geralmente essas políticas são “incoerentes e fragmentadas” e existem grandes lacunas entre a legislação, a política e a implementação, com pouca articulação entre a formulação de política e a prática.

Assim, mesmo verificando que, nos últimos anos no cenário educacional brasileiro houve um maior destaque para a EJA, segundo Rummert; Ventura (2007) se há um discurso que anuncia sua valorização, este não se faz acompanhar de ações concretas para superação da matriz construída na década anterior. Considera-se que, mesmo com a ampliação do conjunto de ações nessa modalidade, ainda assim permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social.

O baixo perfil educacional da população jovem e adulta encontra-se atrelado aos limites do âmbito das políticas educacionais para este segmento, no controle ainda reduzido que a sociedade civil e o poder judiciário exercem sobre elas. Este quadro é expresso no pensamento de Pierro (2003):

A inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional implementada no País fez com que a cobertura escolar para essa faixa continuasse deficitária, em um período em que as demandas sociais de conhecimento se ampliaram, impulsionando as pressões sobre o sistema educacional no seu conjunto. Para transpor essa situação, será necessário reposicionar a educação de jovens e adultos na agenda da política educacional, articulando-a com a prioridade concedida à educação das novas gerações. (PIERRO, 2003, p. 43).

Sendo a EJA uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, a sua consolidação, segundo o Parecer nº 11/2000¹⁰, do Conselho Nacional de Educação, representa uma dívida social não reparada para os sujeitos que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bens sociais e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste direito é, de fato, a perda de um instrumento importante para a convivência social contemporânea.

Compreendida em ações de alfabetização, cursos e exames supletivos, a oferta de escolarização para jovens e adultos na educação básica é considerada insuficiente, configurando-se em patamares e condições inferiores à demanda potencial e para os fins a que se destinam. Ao expressar a dinâmica das relações e

¹⁰ Ressalte-se as funções: *reparadora*, do direito negado; *equalizadora* pela garantia da redistribuição com mais igualdade no usufruto dos bens sociais; e *qualificadora*, ao valorizar a aprendizagem ao longo da vida.

tensões estabelecidas pelos movimentos sociais - instituições da sociedade civil e as instâncias governamentais - interagem e expressam papel relevante na consolidação dos direitos à educação voltada para esse segmento.

Estudos realizadas por diversos autores, dentre eles, Machado e Paiva (2009) apontam para avanços no ordenamento jurídico, acordos, ampliação do acesso, necessidade de garantia ao aprendizado, permanência e o reconhecimento de novas práticas em que o sujeito ganha centralidade nos processos educacionais. Ressalta Paiva (2009) sobre o significado prático desse movimento da sociedade organizada para a formulação e execução de políticas públicas acompanhar o movimento da sociedade organizada na luta pela incorporação do direito, participação e inclusão, e a diversidade de sujeitos.

Neste sentido, segundo Paiva (2009):

A sociedade organizada representada, desde 1996, por articulações informais em sua maioria – os fóruns de EJA -, vem resistindo a políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente, interferindo e transformando concepções e participando como ator coletivo crítico na formulação de políticas públicas. (PAIVA, 2009, p. 214-215.)

Observa-se, ainda, que em função dos baixos níveis de escolarização de jovens e adultos, os programas e projetos se constituem em iniciativas descontínuas e muitas vezes se resumem a projetos com maior ênfase em movimentos pela alfabetização. Ao insistir neste formato, reedita-se e mantém a lógica discriminatória, o que tem secundarizado o *status* e caráter das iniciativas do Estado em sua trajetória histórica de atendimento a essa modalidade educacional.

3 METODOLOGIA

Mais que cumprir um roteiro metodológico, o itinerário da pesquisa expressa, de alguma forma, o resultado de leituras em permanente conexão com a temática e a melhor forma de problematizá-la. É um exercício até certo ponto complexo, uma vez que, para produzir conhecimento com rigor científico e comunicar os resultados da pesquisa de forma crítica e reflexiva, é necessário adotar e especificar os procedimentos e técnicas utilizados, que devem estar sintonizados com os objetivos propostos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada caracteriza-se pela natureza exploratória. Este tipo de estudo, proporciona a ampliação de conhecimentos por parte do pesquisador acerca do assunto. Proporciona, também, maior familiaridade, tornando-o mais explícito com vistas a gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas. (GIL, 1991).

Do ponto de vista operacional e visando atender às condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, exploramos e analisamos os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução nº 138/2001, do Conselho Estadual de Educação, portarias editadas pela Secretaria da Educação e o documento Política de EJA da Rede Estadual, com diretrizes para a implementação dos cursos da educação de jovens e adultos.

3.2 AMOSTRA, UNIVERSO E ESPAÇO DA PESQUISA

A definição da amostragem foi de extrema importância frente à impossibilidade de coletar dados e informações que abarcassem o universo de sujeitos da pesquisa. Segundo Marconi (1985), com a escolha de uma parte significativa e representativa da totalidade, é possível inferir os resultados mais legítimos a serem obtidos, relativos ao campo em estudo. No entanto, de acordo com Deslandes (2009), o universo em questão, necessariamente não são os sujeitos

em si, mas o conteúdo das representações, conhecimentos, comportamentos e atitudes.

Os sujeitos da pesquisa que responderam os questionários e participaram da técnica de grupo focal, totalizaram um conjunto de 56 (cinquenta e seis) pessoas, conforme quadro a seguir:

Sujeitos Participantes	Instrumento de coleta/Técnica		Total
	Questionário	Grupo Focal	
Gestor (diretor e vice-diretor)	12	3	15
Professor/Coord.	17	5	22
Estudante	19	0	19
Total	48	8	56

Quadro 4: Sujeitos participantes da Pesquisa

Fonte: Pesquisa direta, Salvador, 2009

Para desenvolvimento da pesquisa, consideramos os sujeitos envolvidos nos processos educativos das quatro unidades escolares com exclusividade na oferta dos cursos para a educação de jovens e adultos, na cidade de Salvador-Bahia, conforme quadro a seguir:

Unidade Escolar	Cursos oferecidos	
	Fundamental	Médio
Centro Est. de Educ. Magalhães Netto – CEA Av. Sete de Setembro, 13 – Centro CEP: 40060-000 Salvador-Bahia	EJA I, II Tempo de Aprender I Tempos Formativos I, II Exames (CPA)	EJA III Tempo de Aprender II Tempos Formativos III Exames (CPA)
Colégio Est. Marco A. Veronese – CEMAV R. Silveira Martins, s/n - Cabula CEP: 41150-000 Salvador-Bahia	EJA I e II Tempo de Aprender I Tempos Formativos I, II Exames (CPA)	EJA III Tempo de Aprender II Tempos Formativos Exames (CPA)
Colégio Est. Zilma Gomes Parente Barros Av. Diva Pimentel, s/n - San Martin CEP: 40360-220 Salvador-Bahia	EJA I e II Tempo de Aprender I Tempos Formativos Exames (CPA)	EJA III Tempo de Aprender II Tempos Formativos
Colégio Estadual Hamilton de Jesus Lopes Av. Oscar Pontes, s/n – Calçada CEP: 40000-000 Salvador - Bahia	Tempo de Aprender I Exames (CPA)	Tempo de Aprender II Exames (CPA)

Quadro 5 – Escolas “exclusivas” em Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Pesquisa direta, Salvador, 2009

Estas unidades escolares atendem, na capital baiana, parcela considerável dos sujeitos da educação de jovens e adultos e oferecem projetos pedagógicos específicos. Apresentam grupos de profissionais com diversidade de experiência no atendimento a estudantes em situação de terminalidade e conclusão, equivalência e

regularização da vida escolar para prosseguimento de estudos. Estas unidades escolares atendem, anualmente, cerca de 6.000 estudantes matriculados nos cursos e 5.000 candidatos a exames supletivos por ano.

3.3 ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICAS

No estudo realizado, adotamos a abordagem qualitativa, ao considerarmos a realidade em processo de construção, a partir das tramas tecidas por meio das ações individuais e coletivas. Ao utilizar esta abordagem, priorizamos a facilidade na descrição da complexidade do problema, compreensão e classificação dos processos dinâmicos experimentados pelos sujeitos envolvidos.

Na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a essência da investigação é o ambiente natural e a descrição por parte do pesquisador. Neste sentido, há um interesse maior pelos resultados, a partir da análise de forma indutiva com a compreensão dos significados que os participantes atribuem às suas experiências.

Dessa forma, consideramos a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Em tal perspectiva, atentamos para o grau de subjetividade que é inerente à pesquisa considerada qualitativa. Diante dessa compreensão, recorro ao pensamento de Rubem Alves (2003, p. 127) que nos diz: “o que comove os homens e os faz agir é sempre o *qualitativo*. Inclusive a ciência. Os cientistas, ao fazer ciência, não são movidos por razões quantitativas, científicas. São movidos por curiosidade, prazer, inveja, competição, narcisismo, ambição profissional, dinheiro, fama, autoritarismo.”

Assim como em qualquer atividade científica, nesse processo de investigação, adotamos um conjunto de procedimentos que possibilitou aprofundar conhecimentos sobre a realidade em estudo. O método derivou da metodologia e nos levou a identificar o desenho pelo qual o objetivo foi alcançado. Segundo Oliveira (2002), o método nos leva a apresentar o tema; enunciar o problema; rever a bibliografia existente; formular hipóteses e variáveis; observar e fazer experimentos; interpretar as informações e tirar conclusões, acompanhados de instrumentos que viabilizem a descoberta, a investigação.

A atividade de pesquisa, neste caso, segundo Quivi e Van Campenhoudt (1988), consiste em descrever os princípios fundamentais para a realização da investigação, uma vez que os métodos são modelos particulares da ação, ou seja, caminhos para melhor se adaptar aos fenômenos ou domínios estudados.

3.3.1 O Questionário

Verificamos a necessidade de desenvolver uma estratégia de apoio para a coleta de dados, um questionário, em razão das finalidades de nossa pesquisa. Neste sentido, buscamos organizá-lo de tal forma que pudéssemos obter respostas quanto aos principais conceitos e dimensões apresentados na problemática e no quadro teórico.

Tal pressuposto orientou a elaboração de um instrumento direcionado para cada um dos segmentos pesquisados, dividido em tópicos e subdivididos em enunciados que possibilitaram a opinião de cada respondente.

Questionário 1 - Equipe Gestora (diretor e vice-diretor)

Composto por 21 itens, que envolveram aspectos como gênero, faixa etária, nível acadêmico, trajetória profissional e formação em EJA, e elementos relacionados às diretrizes da política educacional: projetos de cursos desenvolvidos pela SEC, princípios, proposta curricular, metodologias e avaliação.

Questionário 2 - Professor/Coordenador Pedagógico

Composto por 22 itens, que envolveram aspectos como gênero, faixa etária, nível acadêmico, trajetória profissional e formação em EJA, e elementos relacionados às diretrizes da política educacional: projetos de cursos desenvolvidos pela SEC, princípios, proposta curricular, metodologias e avaliação.

Questionário 3 - Estudante

Composto por 13 itens, que envolveram aspectos como gênero, etnia, faixa etária, trajetória escolar e relação com a EJA, e elementos relacionados ao desenvolvimento dos cursos, tais como: conteúdos de aprendizagem, avaliação e estratégias de acompanhamento da aprendizagem.

As perguntas foram objetivas, permitindo clareza e agilidade na aplicação. Utilizamos, também, escala com correspondência (sempre, às vezes, raramente, nunca e não desejo opinar), permitindo a pontuação em níveis de ocorrência do aspecto questionado.

Realizamos a pré-testagem do questionário antes da aplicação definitiva, com vistas a assegurar as condições de aplicação isenta de erros. A aplicação ocorreu no período de novembro de 2009 a fevereiro de 2010, com 48 sujeitos e serviu como subsídio para a elaboração do roteiro de discussão da sessão do grupo focal.

3.3.2 O Grupo Focal

Como recurso adicional à coleta de informações, nesta pesquisa, consideramos pertinente a utilização da técnica de Grupo Focal, que, segundo Gatti (2005), é um instrumento de levantamento de dados para investigação em Ciências Sociais e deve estar integrado, de forma coerente, ao corpo geral da pesquisa. Neste sentido, buscamos captar, a partir das interações realizadas no grupo, a opinião dos sujeitos por meio das opiniões, sentimentos, atitudes e experiências, e reações.

A utilização do grupo focal, segundo Cruz Neto (2002, p. 5) “possibilita reunir em um mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. Dentre os autores pesquisados, não há uma convergência quanto ao número preciso de participantes para realização dessa técnica. O quantitativo de participantes oscila entre 4 a 12 pessoas. (Gatti, 2005; Cruz Neto, 2002).

Para realização da sessão, houve o planejamento, a escolha e preparação do moderador com o objetivo de facilitar o processo de mediação entre os participantes. A escolha do moderador foi cuidadosa, tendo como perfil um profissional com experiência, habilidade e flexibilidade, capaz de gerar empatia positiva e despertar a confiança do grupo no alcance dos objetivos da pesquisa.

Baseado nas orientações teórico-metodológicas para realização da técnica, foram selecionados e convidados 12 sujeitos. A sessão foi realizada em 26 de março

de 2009, na sala 04, 1º andar, do prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, situado na Avenida Silveira Martins, 2.555, Salvador-Bahia, com a participação de 8 (oito) educadores - diretor e vice-diretor, coordenador pedagógico e professores - e durou cerca de duas horas e trinta minutos.

A partir de um roteiro previamente elaborado, foi apresentado aos participantes, pelo pesquisador, o objetivo geral da pesquisa e o moderador conduziu a discussão, a partir de questões-chave com subtópicos alinhados aos objetivos específicos da pesquisa. No decorrer da sessão, foi possível a discussão e compreensão dos conceitos, impressões e concepções sobre a realidade educacional pesquisada, evidenciando, dessa forma, o cunho essencialmente qualitativo da pesquisa.

Os participantes assinaram um documento concordando com a participação na sessão e autorizando a gravação de suas falas em áudio. Foi ressaltado, pelo pesquisador a responsabilidade quanto à preservação da identidade e quaisquer dados que permitam a identificação pública do participante, bem como a garantia de princípios éticos e sigilosos na análise dos dados e informações coletadas.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a apreciação dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2009, p. 44), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Neste sentido, segundo Gomes (2009), numa perspectiva qualitativa, o foco é a exploração do conjunto de opiniões. Essa análise baseia-se na atribuição de significado e cruzamento dos dados coletados, favorecendo ao pesquisador a tomada de consciência sobre o campo em estudo e as possibilidades de contribuições para a produção do conhecimento a partir da categorização, inferência, descrição e interpretação.

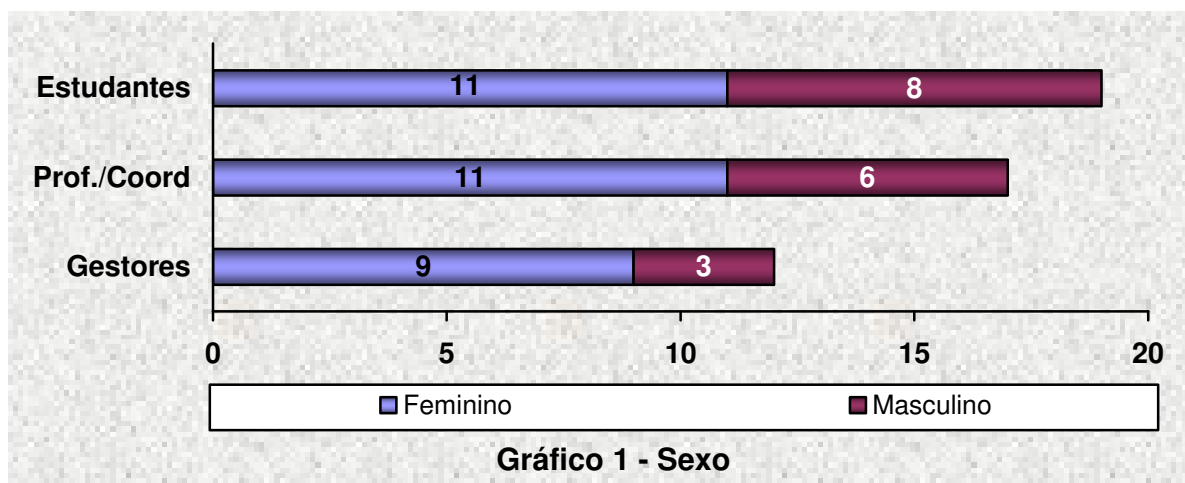
Os dados e informações a seguir são provenientes da aplicação dos questionários e da discussão na sessão do grupo focal. Dessa forma, apresentamos resultados da pesquisa propriamente dita.

3.4.1 Perfil dos Sujeitos

Os gráficos a seguir, permitem-nos visualizar o perfil dos sujeitos pesquisados. Com a descrição e cruzamentos das informações, realizamos algumas inferências a partir de aspectos evidenciados nos questionários e aprofundados na sessão do grupo focal. Apresentamos, também, fragmentos de depoimentos dos participantes, com a inserção das iniciais dos seus nomes, tendo em vista o compromisso firmado pelo pesquisador quanto à preservação de suas identidades.

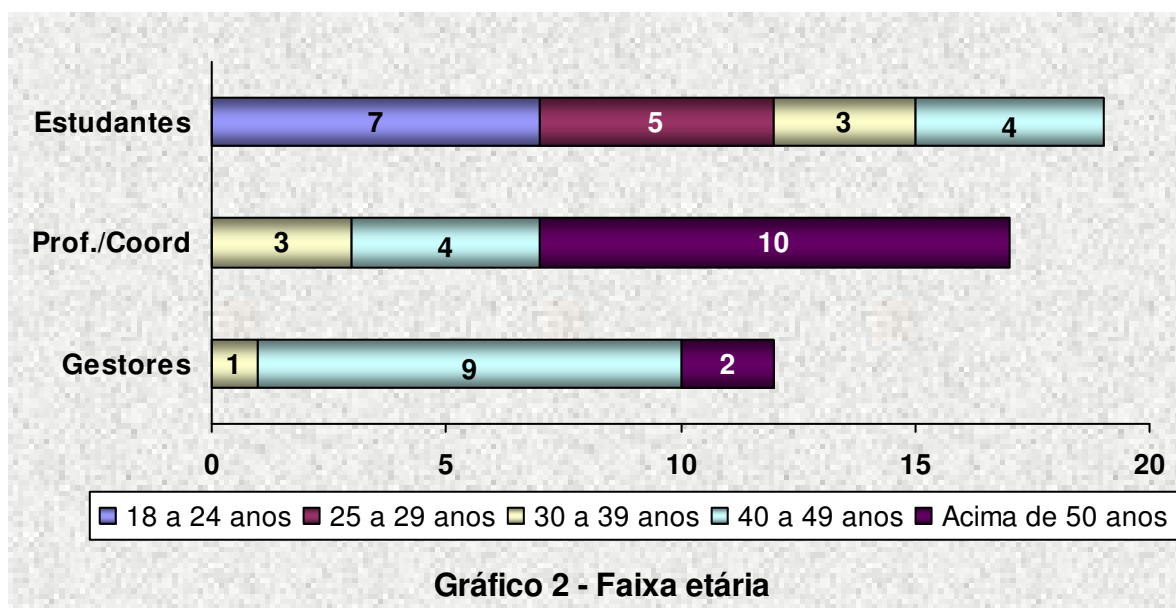
A) Sexo, faixa etária e formação acadêmica

A análise do perfil do grupo pesquisado permite-nos verificar que, dentre os quarenta e oito sujeitos que responderam o questionário, há predominância - trinta e um - do sexo feminino, conforme podemos observar no Gráfico 1. (Q1-2-3, P1)



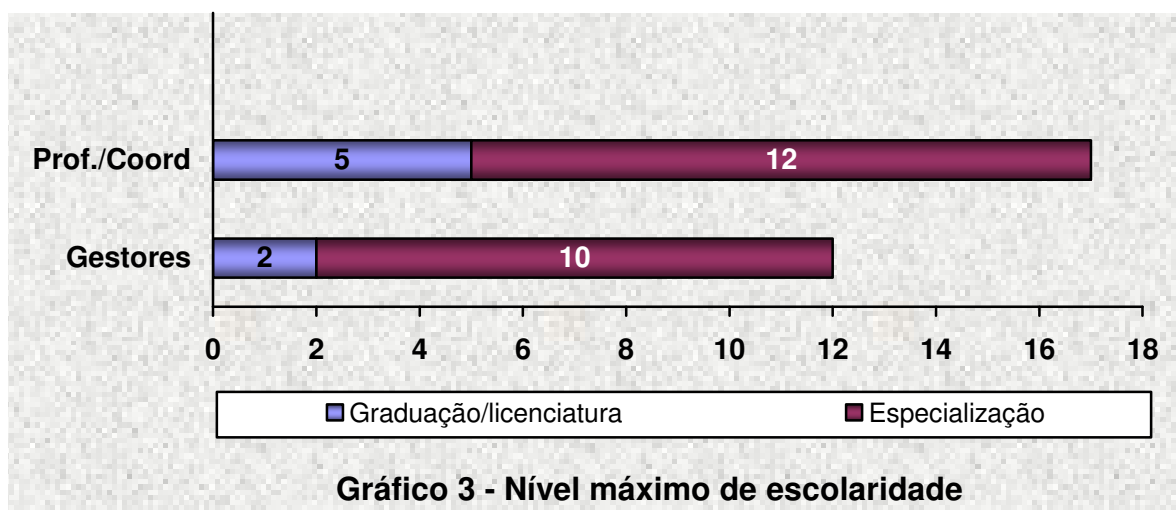
Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

O Gráfico 2 apresenta a faixa etária. (Q1-2-3, P2). Dentre os vinte e nove gestores, professores e coordenadores pedagógicos, vinte e cinco apresentam idade acima de 40 anos. Entre os dezenove estudantes, doze situam-se na faixa etária entre 18 e 29 anos.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

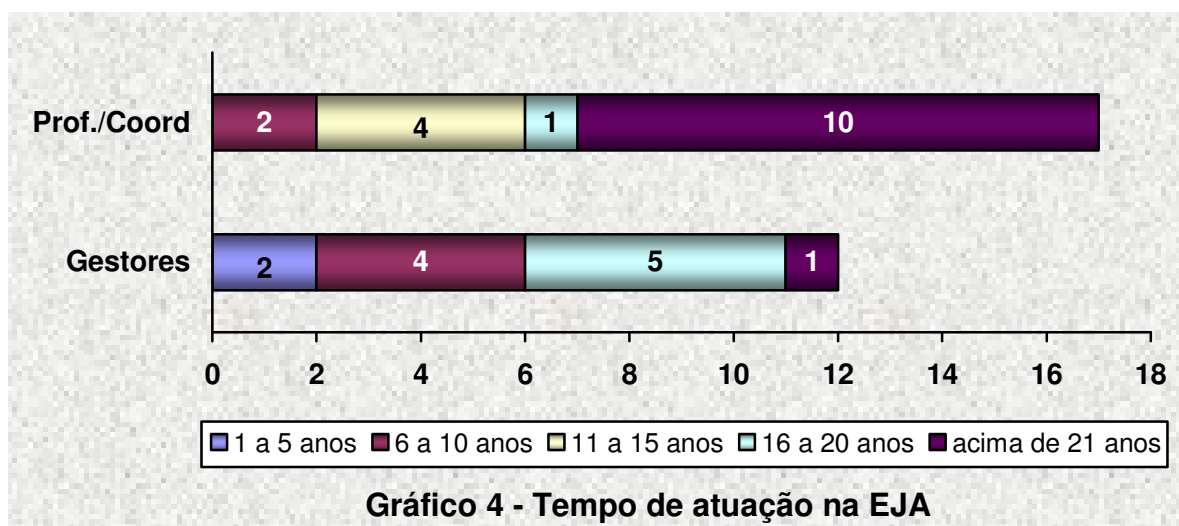
Na análise realizada, a partir dos dados do Gráfico 3 (Q1-2, P3) verificamos que, entre os vinte e nove gestores, professores e coordenadores pedagógicos, vinte e dois têm especialização, caracterizando o grupo com nível de formação relevante. Porém, destes, apenas seis são especialistas na área da educação de jovens e adultos. Os demais são especialistas em outras áreas, o que revela a condição de apresentarem maior conhecimento nas disciplinas em que atuam.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

B) Trajetória profissional e atuação na EJA

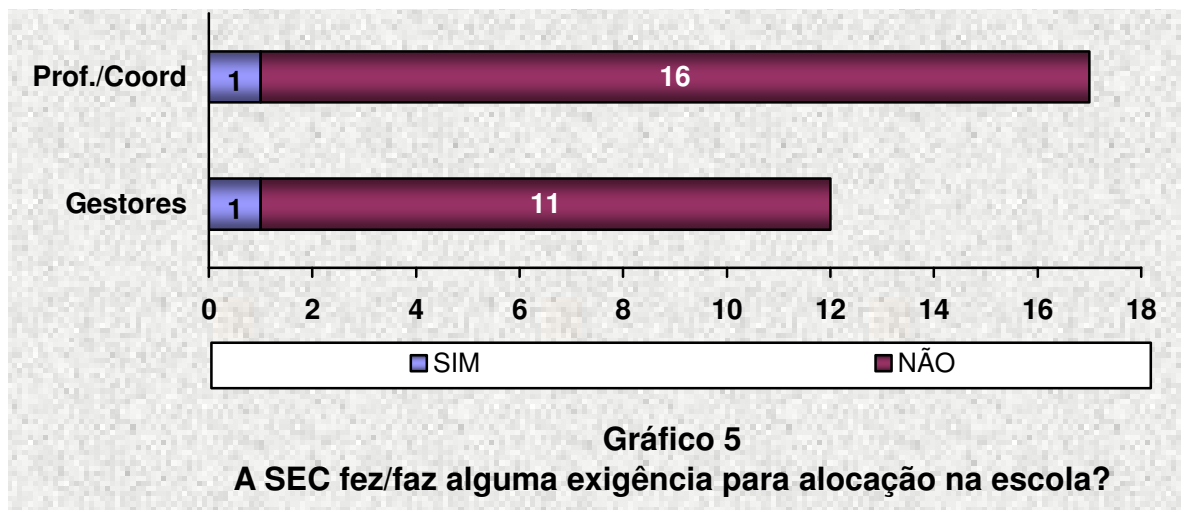
O Gráfico 4 traz o tempo de atuação. (Q1-2, P4). Cinco dos doze gestores atuam entre 16 e 20 anos na EJA. A maioria dos professores/coordenadores pedagógicos atua há mais de 21 anos, o que demonstra maior tempo de atuação e experiência que os gestores nessa modalidade de ensino.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

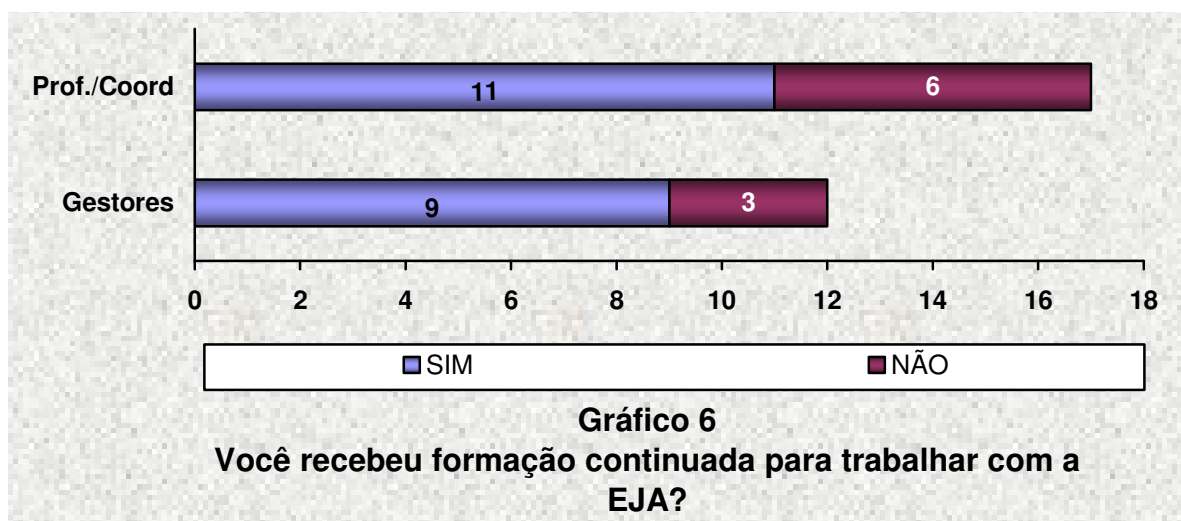
Um fator considerado importante é que a maioria - dezesseis - dos vinte e nove sujeitos pesquisados (gestores, professores e coordenadores pedagógicos), manifestam “entendimento” sobre a EJA coerente com as orientações institucionais (Q1-2, P5), uma vez que opinaram ser essa modalidade uma alternativa para escolarização de indivíduos que não tiveram acesso em idade própria e a oferta de cursos aos estudantes trabalhadores está em sintonia com os princípios da educação popular. Entre dezenove estudantes que responderam o questionário, onze expressaram a mesma opinião. (Q3, P10).

A análise do Gráfico 5 é sobre a exigência do órgão central para alocação de educadores nas escolas da EJA. (Q1-2, P6). Entre os gestores e professores/coordenadores pedagógicos, a maioria - vinte e sete - informou não haver exigência por parte da SEC para alocação na unidade escolar. Este fato merece atenção e denota ausência de perfil e critérios para designação de pessoal docente para o trabalho com a EJA.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

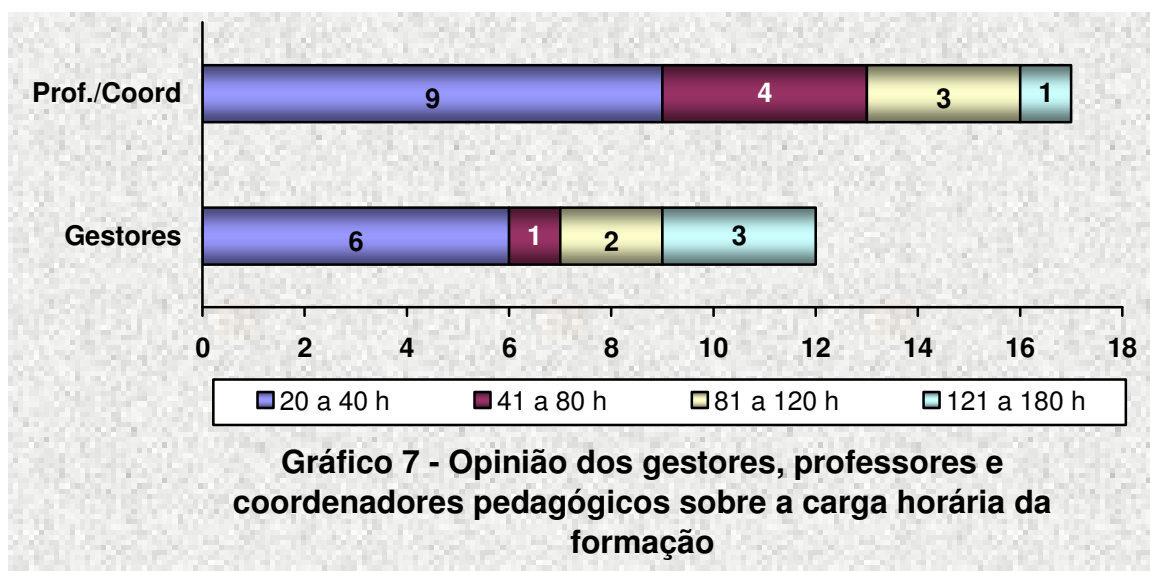
O Gráfico 6 demonstra a oferta de formação continuada para o trabalho com a EJA. (Q1-2, P7). Dentre os vinte e nove gestores, professores e coordenadores pedagógicos, vinte responderam afirmativo.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

No Gráfico 7, são apresentados dados quanto à carga horária da formação continuada oferecida pela SEC. (Q1-2, P8). Dentre os vinte e nove participantes da pesquisa, quinze informaram ser de vinte a quarenta horas a duração da formação. **Esta questão foi aprofundada na sessão de grupo focal**, quando os participantes expressaram a necessidade de orientação e formação continuada para os professores da EJA. Consideraram, também, a duração da formação insuficiente para apropriação por parte dos educadores das especificidades sobre o modo de

fazer a EJA. Outro fator a ser ressaltado é que as ações de formação são pontuais e acontecem quando da apresentação de um novo projeto de curso e não atingem a totalidade dos professores.

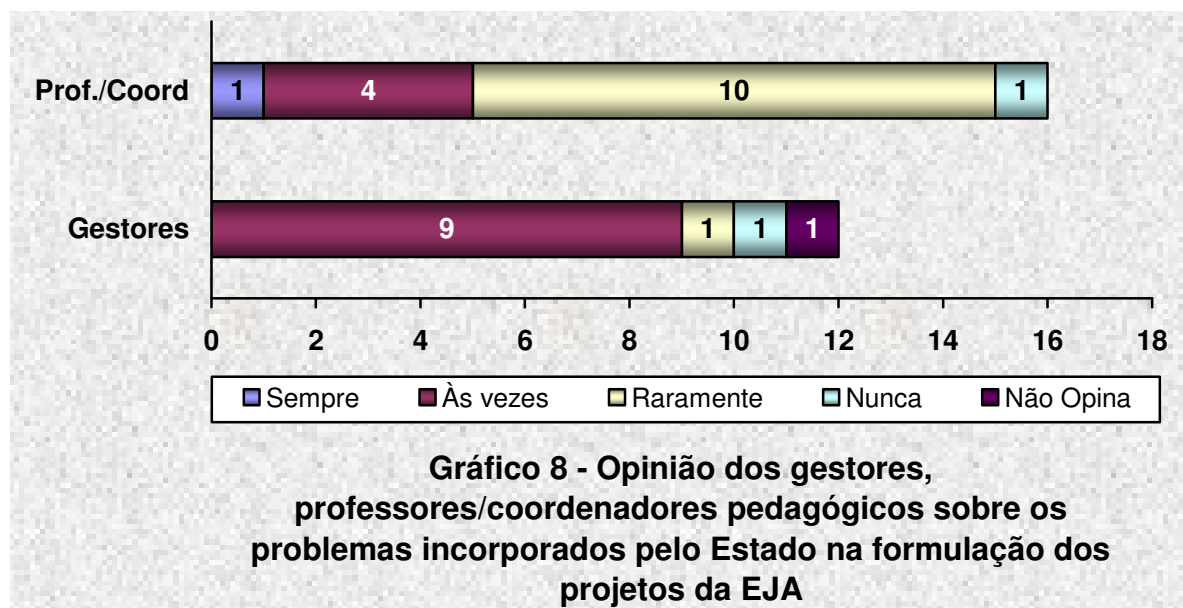


Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

3.4.2 Formulação e Implementação da Política Educacional

Quanto ao contexto da formulação e efetivação da política educacional, identificamos alguns elementos do processo de implementação dos projetos de cursos da EJA.

No Gráfico 8, pode ser verificado que, entre os doze gestores, nove responderam que, **às vezes**, (Q1, P15.1) e dez dos dezessete professores/coordenadores pedagógicos responderam que, **raramente**, os problemas e determinados elementos do contexto são incorporados pelo setor governamental na formulação e efetivação da política da EJA. (Q2, P16.1).



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

A predominância da opinião **às vezes** e **raramente** na escala apresentada no questionário e ilustrada no Gráfico 8 revela a ausência de mecanismos de avaliação das iniciativas do Estado, quanto aos impactos ocorridos a partir das transformações sociais no ciclo da política, bem como as hipóteses de intervenção.

A realização do grupo focal possibilitou o aprofundamento da questão. Um dos problemas apontados é a faixa etária dos sujeitos que procuram a EJA. Segundo a opinião da maioria dos participantes, é comum a procura e o ingresso de estudantes com idade entre 15 e 17 anos nos cursos da EJA. Essa situação, podemos observar de acordo com a fala expressa pelo professor, em função de que

[...] **tem se mudado bastante o perfil.** De uns cinco, seis ou sete anos para cá, o aluno da escolar regular tem deixado com falso entendimento – o **aluno que não é trabalhador – tem chegado para esse tipo de proposta, dizendo: eu quero terminar o curso rápido, uma visão equivocada.** (Participante 07 – Escola 04).

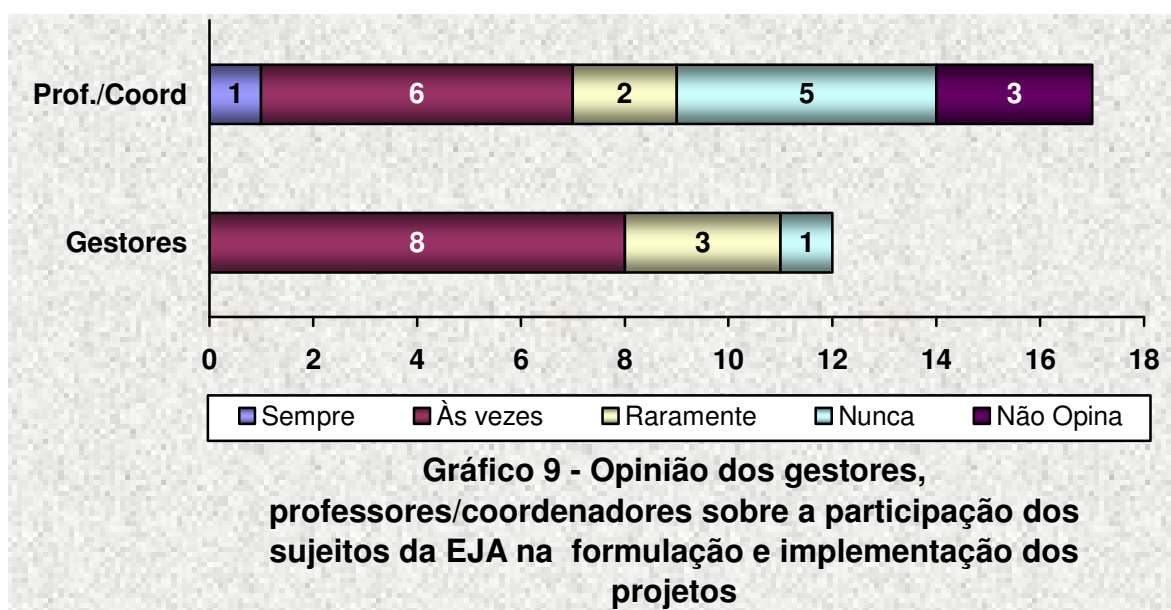
Outro aspecto destacado relaciona-se aos recursos específicos para a EJA. Fica perceptível a preocupação dos participantes **nas opiniões expressas na sessão do grupo focal.**

[...] Existem as leis, **falou-se tanto na mudança do Fundef para o Fundeb, que depois que partisse para o âmbito da educação básica, tanto fundamental como médio, como a EJA, todas seriam atendidas, que seria ampliada, o atendimento seria maior e a gente continua discutindo isso aqui.** (Participante 03 – Escola 03).

[...] quando estávamos na gestão de escolas, criando o PDE com o objetivo de desenvolver ações na unidade escolar, por dois anos nosso PDE foi aprovado, foi validado, mas **o recurso não foi liberado e a justificativa que nos foi apresentada, depois de dois anos, é que porque era escola de EJA; legalmente não tínhamos direito ao recurso do PDE.** (Participante 06 – Escola 04).

Os sujeitos da pesquisa reconhecem a insuficiência de recursos para a EJA, mesmo considerando as disposições do Fundeb e a incorporação da EJA como modalidade da educação básica. O relato apresentado pela professora T.C.H.S. quanto a não liberação de recursos para a execução do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) revela situação de discriminação com relação à distribuição de recursos financeiros para as escolas da EJA.

Em resposta ao questionário, (Q1, P15.2; Q2, P16.2), sobre formulação e implementação dos projetos da EJA pelo setor governamental, dos vinte e nove gestores, professores/coordenadores pedagógicos, catorze informaram que **às vezes** e seis informaram que **nunca** há participação efetiva dos sujeitos em tais processos. conforme podemos observar no Gráfico 9.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

Diante das opiniões expressas pelos sujeitos, é perceptível a existência de lacunas entre o processo de formulação e implementação dos projetos da EJA, bem como quanto ao instituído pela legislação educacional e as condições efetivas para operacionalização dos cursos, conforme discutido na sessão do grupo focal e expresso nas falas das professoras:

[...] Não existe nenhum problema na lei, a lei é perfeita (a lei maior), você olha a forma como foi elaborada, é linda, é uma luta, **a questão é você fazer acontecer da forma como ela foi elaborada... e pra fazer acontecer cai numa questão de todo apoio que a gente precisa para isso e aí é isso que está faltando em nosso dia a dia.** (Participante 08 – Escola 01).

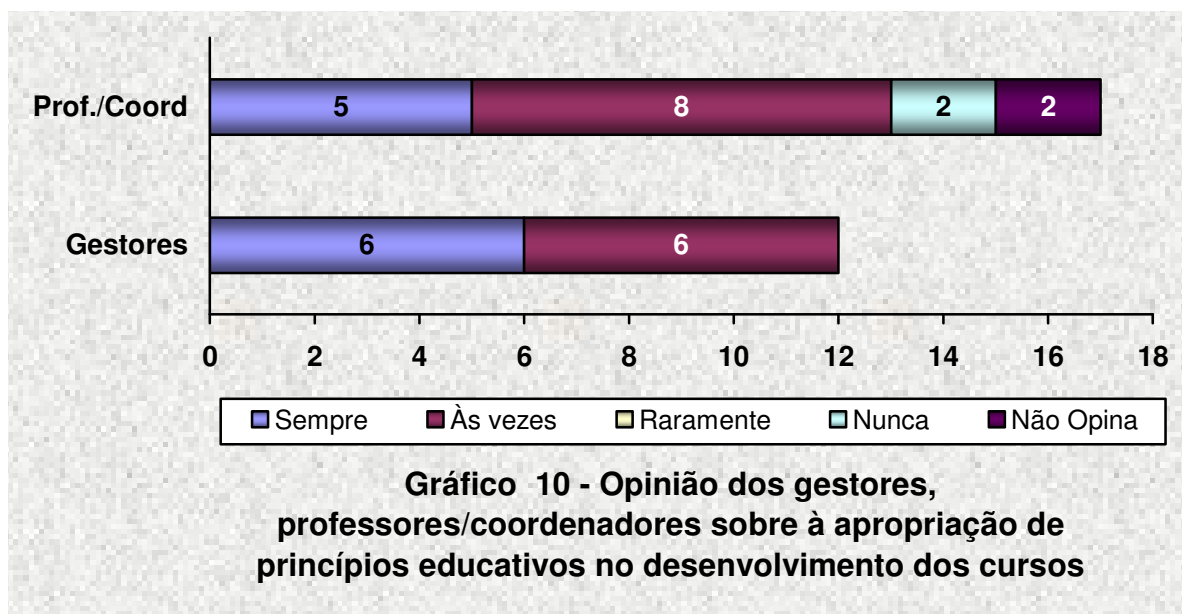
[...] Existem leis, por falta de leis, não, não é, o que a gente percebe, é **quando a gente fala assim em intervenção, existe a intenção, mas ainda existem muitas falhas na intervenção, existe a intenção, mas lá na ponta, as coisas não procedem.** (Participante 06 – Escola 04).

Essa situação causou/causa, historicamente, uma considerável fragilidade na consistência dos projetos de cursos implementados. Podemos inferir que, se de um lado temos a proclamação das finalidades educacionais, expressa nos dispositivos legais do sistema educacional, temos de outro, a tradução ou negação dessas finalidades na prática do cotidiano escolar.

3.4.3 Desenvolvimento dos Cursos

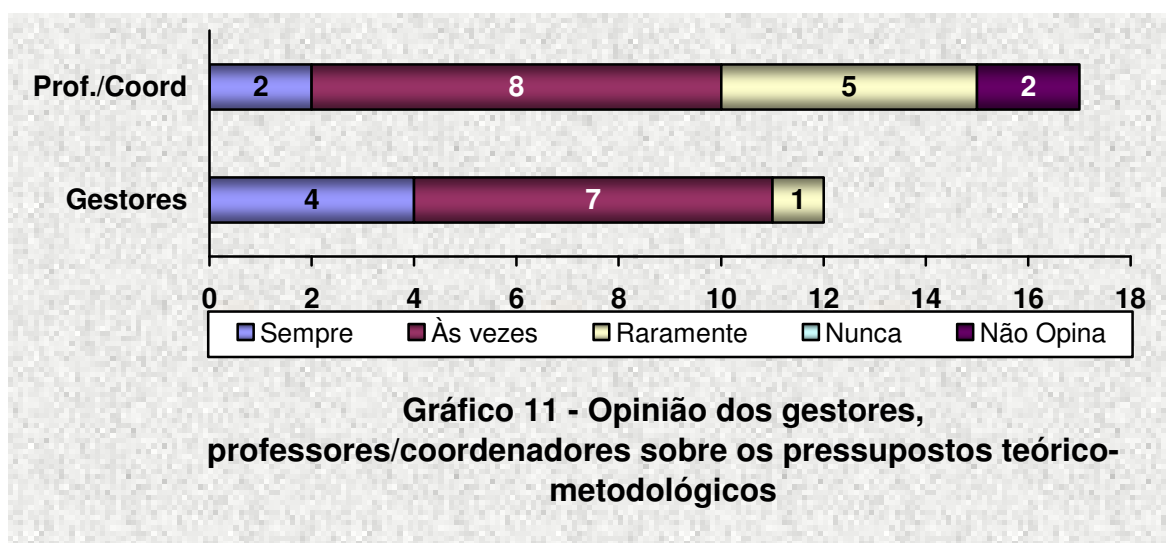
Alguns elementos puderam ser identificados na condição de fatores implicados no desenvolvimento dos cursos para a EJA. Dentre eles, a necessidade de aprofundamento por parte dos gestores, professores e coordenadores dos princípios educativos, pressupostos teórico-metodológicos, metodologias utilizadas e compatibilidade da proposta pedagógica com as diretrizes da EJA, conforme podemos observar nos gráficos 10 a 13.

A análise feita a seguir indica que, entre os doze gestores, seis opinaram que **às vezes** princípios educativos: trabalho, cidadania e democratização do saber são utilizados no desenvolvimento dos cursos. (Q1, P16.1) Entre os dezessete professores/coordenadores pedagógicos, oito informaram que **às vezes**; cinco informaram que **sempre** e dois que **nunca** os referidos princípios são considerados (Q2,17.1), conforme Gráfico 10. Observamos, neste caso, a existência de contradições entre as opiniões dos sujeitos pesquisados quanto à compreensão dos princípios e a forma como são trabalhados na ação educativa.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

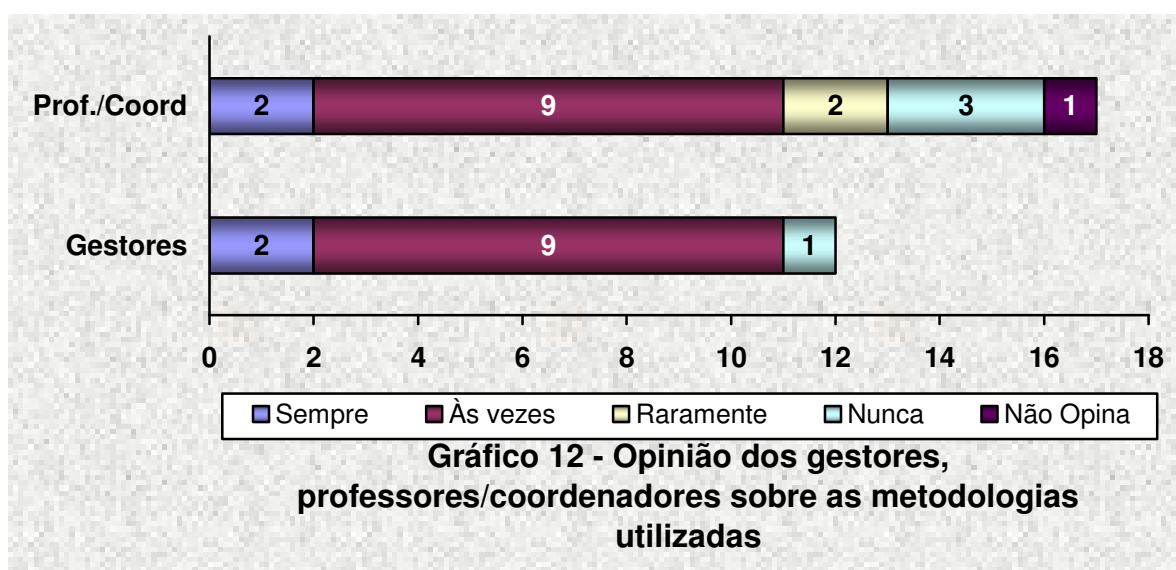
Ao realizarmos análise sobre os pressupostos teórico-metodológicos: *construção coletiva do conhecimento, dialogicidade, reconhecimento dos saberes e identidade dos sujeitos*, sete dos doze gestores opinaram que, **às vezes**, os mesmos são considerados na prática docente. (Q1, P16.2). A opinião dos professores/coordenadores é a seguinte: oito informaram que, **às vezes**, e cinco informaram que, **raramente**, esses pressupostos são apropriados, compreendidos e vivenciados nas práticas educativas (Q2; P17.2), conforme observa-se no Gráfico 11.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

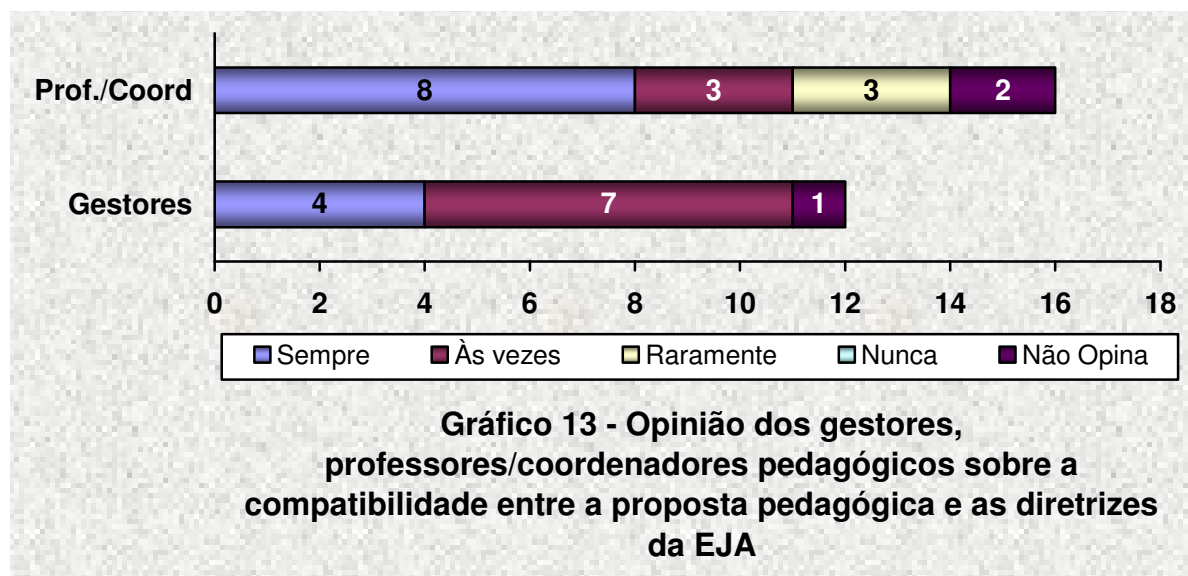
A predominância da escala **às vezes** e **raramente** evidenciam que o desenvolvimento da prática educativa nem sempre encontra-se articulado com os pressupostos teóricos fundamentais para o trabalho com esta modalidade de ensino.

O Gráfico 12 mostra os resultados sobre a utilização de metodologias na EJA. De maneira geral, a opinião dos gestores, professores/coordenadores pedagógicos é que, **às vezes**, as mesmas são adequadas às condições de vida dos jovens e adultos e relacionadas ao mundo do trabalho. (Q1; P16.3; Q2, P17.3) **A discussão na sessão do grupo focal aprofundou a questão** e os participantes atestaram que, por falta de critérios para alocação de professores por parte da SEC, nas escolas da EJA, muitos educadores atuam sem conhecimento da concepção, pressupostos teórico-metodológicos e desenvolvem, em suas práticas, metodologias do ensino considerado “regular”, seriado, incompatível com a especificidade da proposta da EJA.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

No Gráfico 13, são apresentados os resultados da análise dos questionários com relação à proposta pedagógica. Dentre os doze gestores, sete informaram que, **às vezes**, (Q1, P17.1) e oito dos dezessete professores/coordenadores pedagógicos informaram que **sempre** existe compatibilidade entre a proposta pedagógica com as diretrizes da EJA. (Q2 P18.1).



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

A análise dos dados produzidos pelos gráficos 10 a 13 permitem-nos identificar contradições de opiniões entre gestores e professores/coordenadores pedagógicos quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, metodologias utilizadas e compatibilidade entre a proposta pedagógica e as diretrizes da EJA. Essas contradições nas opiniões merecem atenção e podem estar atreladas à diferença do tempo de atuação entre os sujeitos pesquisados, bem como as lacunas na formação inicial e insuficiência da formação continuada.

Na sessão do grupo focal, o sentido das falas da professora e da gestora demonstra preocupação com esses fatores:

[...] Aí a gente fala do livro didático, **de uma proposta pedagógica específica para atender aos alunos da EJA.** [...] **Não existe um olhar próprio, ações para operacionalizar o que está na lei.** (Participante 06 – Escola 04).

[...] **Porque a gente não vê o livro com a cara da EJA.** E é interessante quando a gente leva a EJA e marca para o aluno trabalhador. [...] que tem um percurso diferente. **A gente precisa de metodologia diferente, a gente tem que estar voltado muito para essa questão do aluno trabalhador.** (Participante 08 – Escola 01).

Na sessão do grupo focal, alguns sujeitos da pesquisa apontaram a falta de formação continuada, inadequação e insuficiência de material didático, bem como orientação por parte do órgão central para o trabalho com as especificidades da EJA. É possível inferir que a questão da formação do educador encontra-se em

processo de construção, tendo em vista que ainda não temos um perfil definido para esta ação e a necessidade de uma maior interlocução entre o Ministério da Educação, secretarias estaduais, universidades e núcleos de pesquisas que desenvolvem ações voltadas para a educação de jovens e adultos.

A escassez de material didático apropriado faz com que os professores tenham que adequar o material destinado às classes do ensino “regular” às turmas da EJA. É perceptível, nas opiniões dos participantes, que, nesse processo, muitos realizam significativo trabalho de elaboração de material, ao reconhecerem os saberes e identidades dos estudantes.

A fala da gestora D.A.S. e o questionamento da professora M.C.J. expressam dificuldades encontradas no desenvolvimento dos Tempos Formativos:

[...] quando mudou a matriz curricular para os Tempos Formativos foi um choque e continua sendo nas escolas. Até hoje a gente está trabalhando com a Secretaria da Educação, com a Coordenação de Jovens e Adultos. **Estamos querendo saber como se trabalhar com os Tempos Formativos.** (Participante 08 – Escola 01).

[...] porque com os Tempos Formativos pede-se que você faça uma avaliação diária com esse aluno, você não vai pontuar esse aluno, a concepção é uma e a prática é outra. **Você tem 40 alunos na sala e vai ter condições de observar esse aluno todo dia, pra, no final do bimestre, você fazer um conceito desses alunos?** (Participante 04 – Escola 04).

Segundo os participantes do grupo focal, as diretrizes da EJA, o trabalho com eixos temáticos e temas geradores, as orientações para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ainda não foram apropriados pelos educadores. A exigência de registros bimensais por meio da elaboração de parecer tem deixado os professores em situação de inquietação, pela necessidade do atendimento personalizado e o quantitativo de estudantes em sala de aula.

Um outro relato pertinente às dificuldades do processo de implementação dos Tempos Formativos é o depoimento a seguir, quando a professora, ao visitar uma unidade escolar, registrou o protesto da diretora:

[...] aqui foi implantado os Tempos Formativos, os professores estão com dificuldade para trabalhar por que não receberam formação, quer dizer implantou-se um curso e o corpo docente não foi preparado para trabalhar com os alunos. (Participante 06 – Escola 04).

Ainda sobre as condições das escolas e dos educadores em desenvolver as ações específicas para a EJA, a opinião da gestora é contundente:

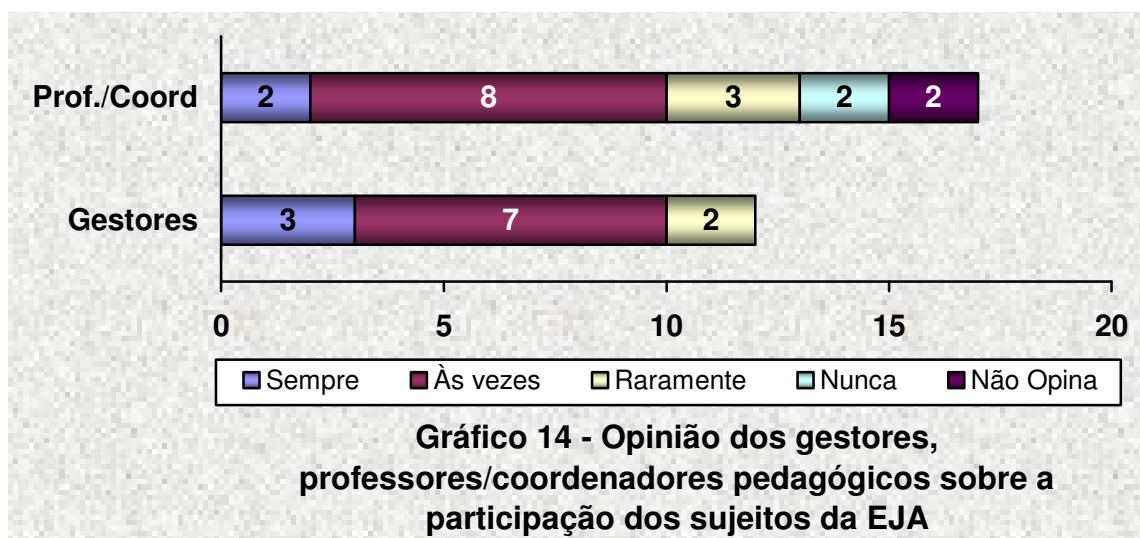
[...] Eu acho que é uma realidade de todas as escolas. As escolas que já trabalham mais diretamente, no caso do CEA, o caso do ZILMA, no caso do HAMILTON, que trabalham de manhã, tarde e noite com a EJA, tenta fazer com a experiência que já tem com o trabalho com adultos, tenta adequar esse trabalho e vai levando. Agora, imagine as escolas que começaram a trabalhar com a EJA no ano passado e neste ano, estão por aí, coitadas. A SEC fala uma coisa e a gente vai atendendo, vai atendendo. (Participante 08 – Escola 01).

Neste sentido, o depoimento da gestora alerta que, nas escolas exclusivas, as mesmas têm enfrentado problemas para assegurar as especificidades da EJA no desenvolvimento dos cursos e questiona: como se encontram as escolas que começaram a trabalhar com a EJA há um ou dois anos?

Esta é uma preocupação relacionada à implantação dos cursos da EJA em unidades escolares que não dispõem de profissionais com experiência e que, em muitas situações, têm parte da carga horária em classes seriadas “regulares” e complementam em classes da EJA. Levando-se em conta alguns aspectos como a falta de critérios e definição por parte da SEC para alocação de professores das escolas que oferecem esses cursos, supõe-se que os referidos professores encontrarão dificuldades em se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta e desenvolver, na prática educativa, as especificidades do trabalho da EJA.

3.4.4 Participação dos sujeitos

No Gráfico 14, verificamos que, entre os vinte e nove gestores, professores e coordenadores pedagógicos, quinze informaram que, **às vezes**, há participação dos sujeitos que demandam e trabalham com essa modalidade de ensino. (Q1, P15.3; Q2, P16.3).



Essa questão foi discutida na sessão do grupo focal, quando os participantes opinaram sobre a necessidade de ampliar a mobilização e ação dos educadores e estudantes, da sociedade em lutar por uma realidade diferente para a EJA. As opiniões do(as) professores(as) expressam tal realidade:

[...] a saída para que haja uma realidade diferente e que começa a se tentar mudar, aí, essa realidade, é uma pressão consciente, vamos discutir, vamos mudar, **fazer a sociedade perceber que existem educadores interessados na realidade e essa realidade precisa ser mais contundente nessas escolas em que nós trabalhamos, com políticas realmente diferenciadas.** (...) eu acho isso importante, levar essa visão de movimento, em relação aos profissionais que trabalham na EJA. (Participante 08 – Escola 01).

[...] levantou-se, aqui, a questão dos fóruns, por exemplo, **um dos únicos encontros que participei foi há dois anos, quer dizer levantou-se uma série de discussões que não foram viabilizadas.** (Participante 07 – Escola 04).

Constatamos, também, pontos de vista diferenciados sobre a participação nos educadores e estudantes nos fóruns e a possibilidade de alteração na forma como a EJA vem sendo tratada. Ainda sobre esse aspecto, verificamos, na fala de uma gestora com maior tempo de atuação, sobre a necessidade dos educadores terem uma noção de movimentos populares, movimentos sociais, reafirmando a importância da apropriação dos princípios da educação popular para o trabalho com o público da EJA.

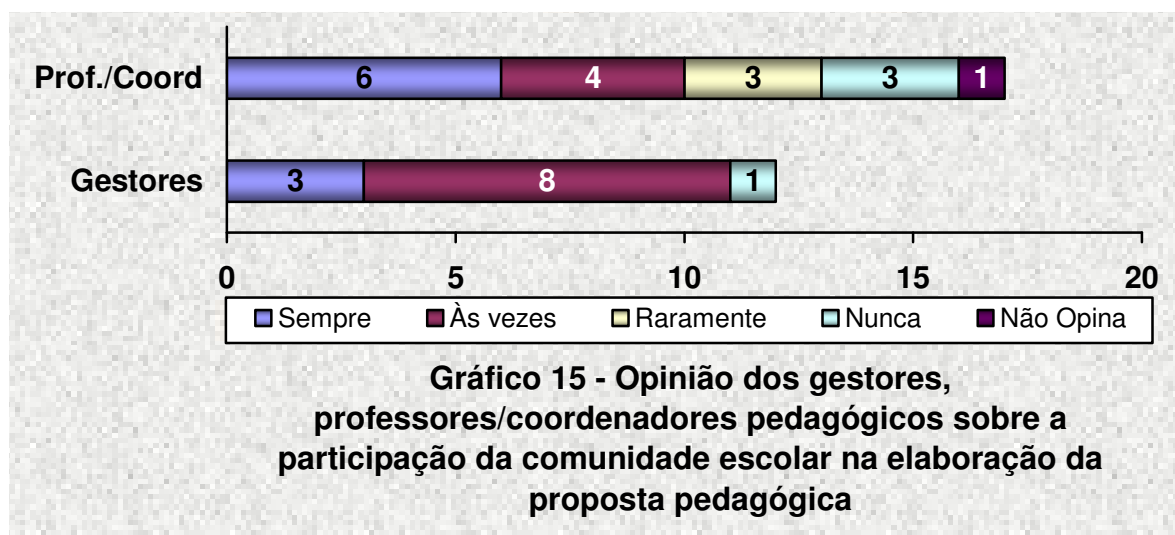
No que se refere à participação dos beneficiários dos projetos da EJA, **ficou evidenciado, na discussão do grupo focal**, a não inclusão dos estudantes da EJA, em alguns projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, o que denota a condição marginal deste segmento, conforme atesta a fala de uma das professoras:

[...] **Nós não somos bem vistos pelo setor governamental. Lançaram dois projetos do governo federal: Olimpíadas da Matemática e Olimpíadas da Língua Portuguesa. Nós estamos de fora, não nos encaixamos**, a colega foi para a reunião, ganhou todo material, mas disseram: não é pra EJA, então mais um motivo pra gente ficar de fora. **Que inclusão é essa?** Matemática também não, nós fizemos lá as coisas, mas não era pra gente, fica marginal. **A estrutura não é para nós. De 5ª e 6ª série vai fazer isso, 7ª e 8ª vai fazer isso, 1º ano, 2º ano vai fazer isso, 3º ano vai fazer isso, quando eu li no papel, a gente não é pra ir... Quando eu li o papel, a gente não entra, deixaram a gente de fora.** (Participante 04 – Escola 04).

A situação apresentada na fala da professora ratifica a necessidade de adequar as etapas da EJA à estrutura dos projetos implementados pelo governo federal nos cursos seriados.

Ao analisarmos a inadequação de determinados projetos da esfera governamental para o público da EJA, trazemos à tona a questão do atendimento a projeto específico para determinados segmentos e a caracterização dos sujeitos/grupo social, bem como a relação estabelecida entre as demais políticas.

No Gráfico 15, podemos observar que, entre os vinte e nove gestores, professores e coordenadores pedagógicos, doze informaram que, **às vezes** (Q1, P17.2) e nove informaram que **sempre** (Q2, P18.2) a elaboração da proposta pedagógica é realizada com a participação da comunidade escolar. Fica evidente a divergência de opiniões entre os sujeitos sobre a efetiva participação dos segmentos escolares.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

Em relação à participação dos estudantes em processos internos da escola, ficou evidente na sessão do grupo focal que a construção coletiva do currículo coerente com as proposições da concepção dos projetos de cursos da EJA nem sempre são consideradas na elaboração da proposta pedagógica das escolas.

No gráfico 16, apresentamos a opinião dos estudantes sobre a atuação dos professores com relação aos conteúdos de aprendizagem. (Q3, P11.2). Dos dezenove estudantes, nove informaram que, **às vezes**, e sete responderam que **sempre** os professores consideram as suas realidades e diversidade de experiências como ponto de partida da prática pedagógica.



Fonte: pesquisa direta, Salvador, 2009

Assim como as respostas dos estudantes ao questionário, é possível identificar posicionamentos diferenciados entre os professores sobre a participação dos estudantes na definição da proposta de trabalho. Na sessão do grupo focal, essa discussão foi aprofundada e as opiniões das professoras revelam que:

[...] há uma distância entre o ideal e o real e a **dificuldade de organizar a proposta pedagógica**, o regimento interno, ouvindo o aluno, as suas necessidades. (Participante 06 – Escola 04).

[...] a concepção propõe a **participação do aluno na definição da proposta de trabalho** que vai se desenvolvendo com eles e isso acontece de fato. (Participante 04 – Escola 04).

Ainda sobre a participação dos estudantes nas questões específicas do projeto pedagógico e, na forma como se organiza o currículo, a professora ressalta

[...] que existem nas unidades escolares, os colegiados escolares, os grêmios estudantis, que são **mecanismos criados para viabilizar que o aluno formalmente participe dessas questões dentro da escola, inclusive na legislação diz que uma das atribuições prioritárias do Colegiado Escolar é participar da implantação e implementação do projeto político-pedagógico** e do regimento escolar. (Participante 06 – Escola 04).

Ficou evidente que existem mecanismos próprios que possibilitam aos segmentos escolares discutir o projeto pedagógico, no entanto, o compromisso por parte dos professores e da equipe gestora, bem como dos estudantes, é um fator que requer envolvimento e participação para que se reconheçam como protagonistas do processo de formação e desenvolvimento humano no papel que desempenham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão realizou análise sobre a escolarização de jovens e adultos no Estado da Bahia. Neste sentido, o foco da investigação foram os projetos de cursos implementados nas escolas exclusivas da rede estadual na cidade de Salvador-BA, a partir da opinião dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Com a aplicação de questionários e realização da técnica de grupo focal, foi possível elucidar a questão central da pesquisa sobre os fatores implicados no desenvolvimento dos cursos nas escolas exclusivas da Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Salvador-BA.

Nossa primeira constatação é que, ao analisarmos o direito à escolarização e os projetos de cursos para a EJA, a faixa etária estabelecida pela legislação nacional vigente, vem possibilitando a estudantes dos cursos seriados “regulares” a transferência para essa modalidade pela condição de aligeiramento da conclusão de estudos. Essa situação tem contribuído para alteração no perfil dos beneficiários e impacta na aplicabilidade da proposta pedagógica específica de tais projetos.

Outro fator a ser considerado é a insuficiência de recursos para atendimento às especificidades da EJA. A escassez de aportes financeiros dificulta a instituição de uma política para formação continuada. Em tal perspectiva, consideramos importante aprofundar estudo acadêmico sobre o financiamento da EJA, mais especificamente, sobre a regularidade e a articulação das ações de formação com os pressupostos teórico-metodológicos e as demandas dos educadores na prática pedagógica.

Ficou evidente a não adoção, por parte da Secretaria da Educação, de exigências para designação de professores nas escolas da EJA, fato que merece atenção, uma vez que os educadores passam a atuar neste segmento sem conhecimento da concepção, pressupostos teóricos e metodológicos, e reproduzem práticas do ensino seriado, considerado “regular”, incompatíveis com as especificidades da proposta da EJA.

Com vistas à concretização de uma educação que atenda às reais necessidades dos sujeitos da EJA, materializando as intenções expressas nas diretrizes legais e regulamentações, identificamos a necessidade de adequação e provimento do material didático, utilização de metodologias eficazes, bem como a

apropriação por parte dos educadores da concepção e diretrizes da proposta pedagógica dos cursos.

Quanto à participação dos diferentes atores do processo educativo, constatamos a necessidade de ampliar a participação dos gestores, professores, coordenadores pedagógicos e estudantes na discussão e elaboração da proposta pedagógica das escolas. Reconhecem que é preciso uma maior participação em movimentos sociais e presença em fóruns e discussões da EJA. Apontam, também, a necessidade de reconhecimento por parte da sociedade sobre o trabalho desenvolvido e o atendimento diferenciado que realizam com os sujeitos da EJA.

Outro fator apontado é que alguns projetos concebidos e implementados pelo governo federal não possibilitam a inclusão de estudantes da EJA. É importante ressaltar que, na elaboração de tais projetos, seja feita uma adequação das etapas da EJA às propostas de projetos a serem implementados na educação básica.

Dessa forma, sugerimos que as ações a serem desenvolvidas pelos coletivos que compõem esse campo educacional possam atender para:

- a) Monitoramento do processo de formulação e implementação dos projetos de cursos, estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada, bem como aportes financeiros destinados a adoção de material didático específico.
- b) Ampliação da discussão e efetiva participação dos sujeitos da EJA em debates e fóruns sobre as questões inerentes à revisão dos dispositivos legais referentes à faixa etária e nos projetos pedagógicos das escolas que ofertam tal modalidade de ensino.
- c) Estabelecimento por parte do órgão central de critério e perfil para alocação de educadores nas escolas da EJA, bem como ações efetivas para uma maior apropriação dos mesmos sobre os referenciais teórico-metodológicos dos projetos de cursos em desenvolvimento.

Concluimos este trabalho, ratificando a importância e a evolução do processo de discussão por educadores e educandos, e movimentos da sociedade civil das questões relacionadas à EJA. Compreende-se, portanto, que, em detrimento de avanços na legislação e de iniciativas governamentais para este segmento, a situação é de persistência na luta pelo direito à educação, frente à necessidade de reposicionar essa modalidade na pauta da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 56.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Avaliação Externa do Ensino Médio da Bahia – Avalie 2008: síntese dos resultados*. Brasília: Cespe/UnB; Salvador: Secretaria da Educação, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Estatísticas - Censo Escolar – Indicadores*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/estatistica/indicadores.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 138 de 20 de novembro de 2001. Estabelece diretrizes para a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Comissão de Jovens e Adultos. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 21 nov. 2001.

_____. Secretaria da Educação. *Educação em números – Bahia 2005*. Salvador: Santa Clara, 2005.

_____. Secretaria da Educação. *Educação de Jovens e Adultos na Bahia: ofertas supletivas e de jovens e adultos*. Documento elaborado por Salvador Magalhães Brandão. Salvador: 2002, 34 f. (digitado).

_____. Secretaria da Educação. *Coletânea Legislação Básica Educacional*. Salvador: Bigraf Impr. 2001.

_____. Secretaria da Educação. *Coletânea de atos normativos sobre o ensino supletivo na Bahia*. Salvador: Secretaria da Educação, 1982.

_____. Secretaria da Educação. Portaria nº 14158, de 25 de outubro de 2004. Orienta a oferta da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 26 out. 2004.

_____. Secretaria da Educação. Portaria 13664/2008, de 13 de novembro de 2008. Orienta a oferta da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 19 nov. 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Política de EJA da Rede Estadual*. Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009.

_____. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Educação Continuada. *Educação para Adultos na Bahia 1972-1986: subsídios para o planejamento do ensino público estadual*. Salvador: Secretaria da Educação, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 2009.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H; SOUSA, L.C. *Metodologia de avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da Nossa Época. v. 75.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

_____. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *Teoria geral da política: a filosofia e as lições dos clássicos*. São Paulo: Campus, 2003.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Knopp Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Escritos abreviados*. Série Cultura/Educação – 6. Educar: ousar utopias; da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/pde/textoeducar.pdf>>.

Acesso em: 10 out 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília. 10 maio 2000.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio. Resultado por estado - 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/resultado/enem/2008>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2001.

_____. Presidência da República, Observatório da Equidade. *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República; Observatório da Equidade, 2009.

CABRAL NETO, Antonio. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antonio et al. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber, 2007.

CASTRO, M. H. G. de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2000, p. 425-458. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/desigualdadepobrezabrasil/capitulo15.pdf>>. Acesso em: 12 abr 2008.

CERQUEIRA, César Augusto. *Determinação de fatores ligados às taxas de distorção idade/série, taxa de evasão escolar e taxa de repetência*. Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>. Acesso em: 12 maio 2009.

CRUZ NETO, Otávio et al. *Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 01 set. 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maia Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EDUCAR para crescer - indicadores. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/hotsite-indicadores/index.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

FARIA, Edite Maria da Silva de. *Trajatória escolar e de vida de egressos do Programa AJABahia: herdeiros de um legado de privações e resistências: Laginha – Conceição do Coité – Bahia*. 2008. 142 f.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 7. edição, São Paulo: Centauro, 1986.

GAJARDO, Marcela. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Disponível em: <<http://www.preal.cl>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HADDAD, Sérgio. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limite ao desenvolvimento latino-americano (comentário à palestra de Atilio Boron). In: BORON, Atilio A. et al. *América Latina: estado e reforma numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 35. p. 197-211. maio-ago.2007.

KNOEPFEL, Peter et al. *Public policy analysis*. Bristol: Policy Press, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/booksid=printsec=frontcover&=onepage>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, Margarida Maria (Org.). Educação de Jovens e Adultos. In: Em Aberto. *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*. n. 82. Brasília: Inep, nov. 2009.

MANSUTTI, Maria Amábili. *Reflexões sobre a distorção idade-série no atual cenário da educação pública brasileira*. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=602>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1985.

NÉRI, Marcelo. *Motivos da evasão escolar*. Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 21 maio 2009.

NOVAES, Ivan Luiz. Políticas públicas e planejamento educacional. In: NASCIMENTO, A. D. (Org.) *Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação*. Salvador: Eufba, 2007.

OLIVEIRA, Sívio Luiz de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas*. Revisão Maria Aparecida Bessana, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA MATOS, Maria Olívia de. *Educação de jovens e adultos: pesquisa e realidade*. Salvador: Egba, 2007.

_____. *Avaliação de um programa de alfabetização de jovens e adultos: seu contexto, seus professores, seus alunos*. 2003. 306f. Tese (Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa). Universidade Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2003.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Lisboa: Porto, 2000.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. 480f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

_____. *Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. *Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. *Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade – notas introdutórias*. Revista da FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Universidade do Estado da Bahia, ano V, n. 6. p. 157-170. jul./dez.1996.

_____. *O público e o privado no projeto pedagógico em discussão*. Revista da FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, ano IV, n. 4. p. 65-90. jul./dez.1995.

PIERRO, M. C; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado na Oficina Regional da Unesco para América Latina y Caribe. São Paulo, jun. 2003. Ação Educativa. Disponível em: <www.acaoeducativa.com.br/downloads/relorealc.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PNUD. *Relatório de desenvolvimento humano*. 2009. Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humano. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_PT_Complete.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2010.

_____. *Relatório de desenvolvimento Humano 2007/2008. Combater as alterações climáticas: solidariedade humana num mundo dividido*. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/arquivos/rdh/20072008/complete.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. 12. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Trad. João Minhoto Marques; Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva Publicações, 1988.

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*. In: Educar. n. 29. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 29-45. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/>>. Acesso em: 13 nov 2009.

TEODORO, António. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TORO, Bernardo. *Códigos da modernidade*. Disponível em: <<http://www.edminuano.com.br/default.asp?acao=111>>. Acesso em: 04 jun. 2009.

TORRES, Carlos Alberto. *Política para a educação de adultos e globalização*. Círculo sem Fronteiras, v. 3 n. 2, p. 60-69, jul./dez. 2003, Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.htm>>. Acesso em: 23 maio 2009.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em:

<<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/docinternacionais/decEducacao>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

_____. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul.1997.

_____. *Marco de ação de Belém*. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Belém, abr. 2010.

_____. *O Marco da Ação de Dakar*. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: 26-28 abr 2000.

_____. *Relatório de monitoramento de Educação para Todos - Brasil 2008: Educação para Todos em 2015: alcançaremos a meta?* Brasília: Unesco, 2008.

_____. *Relatório global sobre a aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: Unesco, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica: política e gestão da escola*. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1: EQUIPE GESTORA: DIRETOR(A) E VICE-DIRETOR(A)

Leia com atenção as instruções abaixo:

- Este questionário contém **21** perguntas.
- Ao responder, assinale com um (X) a alternativa que melhor expressa o seu entendimento (percepção, sentido, opinião) sobre a realidade a qual vivencia.

Qualquer dúvida, gentileza pedir ajuda ao aplicador.

A) IDENTIFICAÇÃO

1. Qual o seu sexo?

- 1.1 (a) Feminino
1.2 (b) Masculino

2. Assinale a sua faixa etária

- 2.1 (a) de 18 a 24 anos
2.2 (b) de 25 a 29 anos
2.3 (c) de 30 a 39 anos
2.4 (d) de 40 a 49 anos
2.4 (e) 50 anos ou mais

3. Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade.

- 3.1 (a) Médio – Magistério, formação geral ou técnico
3.2 (b) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura
3.3 (c) Especialização (mínimo de 360 horas)
3.4 (d) Mestrado
3.5 (e) Doutorado
3.6 (f) Outros (especificar):

B) TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM EJA

4. Há quanto tempo você atua com a Educação de Jovens e Adultos?

- 4.1 (a) Há menos de 1 ano
4.2 (b) Entre 1 e 5 anos
4.3 (c) Entre 6 e 10 anos
4.4 (d) Entre 11 e 15 anos
4.5 (e) Entre 16 e 20 anos
4.6 (f) Há mais de 21 anos

5. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos: (assinale uma ou mais opções)

- 5.1 (a) Oportunidade de estudos para indivíduos que não tiveram acesso em idade própria
- 5.2 (c) Condição para terminalidade e conclusão de estudos em menor tempo que os cursos seriados “regulares”
- 5.3 (b) Cursos com concepção e currículo diferenciados para atendimento a estudantes com defasagem idade-série
- 5.4 (d) Oferta de cursos aos estudantes trabalhadores em sintonia com os princípios da educação popular: formação social, política e profissional.
- 5.5 (e) Outro (especificar):

6. Para trabalhar com a EJA, a Secretaria da Educação - SEC fez/faz alguma exigência para sua alocação nesta unidade escolar?

- 6.1 (a) Sim
- 6.2 (b) Não

7. Para trabalhar com esta modalidade de ensino, você recebeu algum tipo de formação continuada?

- 7.1 (a) Sim
- 7.2 (b) Não (Passe para a pergunta 10)

8. Qual a carga horária da formação?

- 8.1 (a) de 20 a 40 horas
- 8.2 (b) de 41 a 80 horas
- 8.3 (c) de 81 a 120 horas
- 8.4 (d) de 121 a 180 horas
- 8.5 (e) acima de 181 horas

9. Quem promoveu ou subsidiou a formação específica para trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

- 9.1 (a) Programa de formação do Ministério da Educação
- 9.2 (b) Programa de formação da Secretaria da Educação
- 9.3 (c) Formação continuada em serviço a partir de ação do PDE-ESCOLA
- 9.4 (d) Iniciativa autônoma para especialização nesta área
- 9.5 (e) Cursos oferecidos por Universidades, fundações e ONGs
- 9.6 (f) Outros:

10. Há quanto tempo você atua nesta Unidade Escolar?

- 10.1 (a) Há menos de 1 ano
- 10.2 (b) Entre 1 e 5 anos
- 10.3 (c) Entre 6 e 10 anos
- 10.4 (d) Entre 11 e 15 anos
- 10.5 (e) Entre 16 e 20 anos
- 10.6 (f) Há mais de 21 anos

11. Além da rede estadual, você trabalha em outra rede de ensino?

- 11.1 (a) Sim
- 11.2 (b) Não

12. Em qual outra rede de ensino/projeto você trabalha?

- 12.1 (a) Rede particular
 12.2 (b) Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC)
 12.3 (c) Projetos educacionais desenvolvidos por ONG
 12.4 (d) Projetos educacionais instituições/fundações etc

13. Em qual(is) turno(s) você trabalha na rede estadual?

- 13.1 (a) matutino
 13.2 (b) vespertino
 13.3 (c) noturno

14. Em qual(is) turno(s) você trabalha na outra rede/projeto?

- 14.1 (a) matutino
 14.2 (b) vespertino
 14.3 (c) noturno

C) DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Marque com um **X** somente uma alternativa com o número que melhor corresponde a sua opinião.

15. Quanto às políticas públicas – programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia na área da Educação de Jovens e Adultos , você considera:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
15.1	Os problemas e temáticas emergentes são incorporados pelo Estado em seus programas e projetos voltados para atendimento a esse segmento.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.2	são concebidas e implementadas pelo setor governamental, em articulação com os diversos setores e participação dos beneficiários a que se destinam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.3	Faltam envolvimento e participação dos sujeitos que demandam e trabalham com essa modalidade de ensino nos fóruns, debates, conferências.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Nas duas últimas décadas, no Estado da Bahia, os cursos voltados para atendimento à educação de jovens e adultos, passaram por reformulações e receberam diversas nomenclaturas, dentre elas: *Suplência, Aceleração, EJA, Tempo de Aprender* etc. Atualmente, implementa-se os **Tempos Formativos**.

16. Quanto aos princípios, proposta curricular, metodologias e avaliação desses projetos, você considera:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
16.1	Os princípios educativos: trabalho, cidadania e democratização do saber, são considerados no desenvolvimento dos cursos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.2	Os pressupostos teórico-metodológicos: construção coletiva do conhecimento, dialogicidade, reconhecimento dos saberes e identidades dos sujeitos são internalizados, compreendidos e vivenciados pelos docentes nas práticas educativas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.3	As metodologias utilizadas são adequadas às condições de vida dos jovens e adultos e relacionadas ao mundo do trabalho.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.4	O tempo destinado às atividades pedagógicas é considerado satisfatório para construção do conhecimento, permanência e continuidade dos estudos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.5	Existe definição de critérios e sistemática para monitoramento das atividades pedagógicas e avaliação dos indicadores educacionais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17. Considerando a Proposta Pedagógica da escola onde você atua, opine quanto aos itens a seguir:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
17.1	Compatibilidade entre a proposta pedagógica e as diretrizes curriculares específicas da EJA.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.2	Elaboração da proposta pedagógica junto com a comunidade escolar (professores, coordenadores, estudantes, pais etc).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.3	Conhecimento da concepção pedagógica: tempos de aprendizagem; eixos temáticos; temas geradores; áreas do conhecimento.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

18. Avalie a atuação dos professores em relação aos conteúdos de aprendizagem , no que se refere a:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
18.1	Construção progressiva de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.2	Utilização da linguagem como forma de expressão e organizadoras do pensamento humano.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.3	Realidade do estudante e diversidade de experiências como ponto de partida da prática pedagógica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.4	Planejamento das atividades e cumprimento dos conteúdos e temáticas previstos para cada etapa.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.5	Domínio dos conteúdos das disciplinas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

19. Considerando a atuação dos professores, analise a avaliação da aprendizagem no que se refere a:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
19.1	Utilização de instrumentos e formas variadas de avaliação de aprendizagem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.2	Esclarecimento aos estudantes sobre os critérios de avaliação.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.3	Discussão dos resultados das avaliações para melhoria da aprendizagem dos estudantes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20. Analise as estratégias de acompanhamento da aprendizagem utilizadas pelos professores/coordenação pedagógica com relação aos estudantes:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
20.1	Pergunta se os estudantes entenderam o assunto.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.2	Disponibiliza tempo para atender às dúvidas dos estudantes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.3	Altera o planejamento das atividades propostas em função dos resultados das avaliações.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21. Considerando a atuação da coordenação pedagógica da escola, avalie os seguintes aspectos:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
21.1	Apoio à gestão no planejamento e coordenação das atividades escolares.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.2	Planejamento e otimização dos horários destinados às Atividades Complementares (AC).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.3	Propostas de alteração da prática pedagógica com base em análise dos resultados do desempenho acadêmico dos estudantes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO 2: PROFESSOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Leia com atenção as instruções abaixo:

- Este questionário contém **22** perguntas.
- Ao responder, assinale com um (X) a alternativa que melhor expressa o seu entendimento (percepção, sentido, opinião) sobre a realidade a qual vivencia.

Qualquer dúvida, gentileza pedir ajuda ao aplicador.

A) IDENTIFICAÇÃO**5. Qual o seu sexo?**

- 1.1 (a) Feminino
1.2 (b) Masculino

6. Assinale a sua faixa etária

- 2.1 (a) de 18 a 24 anos
2.2 (b) de 25 a 29 anos
2.3 (c) de 30 a 39 anos
2.4 (d) de 40 a 49 anos
2.4 (e) 50 anos ou mais

7. Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade.

- 3.1 (a) Médio – Magistério, formação geral ou técnico
3.2 (b) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura
3.3 (c) Especialização (mínimo de 360 horas)
3.4 (d) Mestrado
3.5 (e) Doutorado
3.6 (f) Outros
(especificar):.....
....

B) TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM EJA**8. Há quanto tempo você atua com a Educação de Jovens e Adultos?**

- 4.1 (a) Há menos de 1 ano
4.2 (b) Entre 1 e 5 anos
4.3 (c) Entre 6 e 10 anos
4.4 (d) Entre 11 e 15 anos
4.5 (e) Entre 16 e 20 anos
4.6 (f) Há mais de 21 anos

5. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos: (assinale uma ou mais opções)

- 5.1 (a) Oportunidade de estudos para indivíduos que não tiveram acesso em idade própria
- 5.2 (c) Condição para terminalidade e conclusão de estudos em menor tempo que os cursos seriados “regulares”
- 5.3 (b) Cursos com concepção e currículo diferenciados para atendimento a estudantes com defasagem idade-série
- 5.4 (d) Oferta de cursos aos estudantes trabalhadores em sintonia com os princípios da educação popular: formação social, política e profissional.
- 5.5 (e) Outro
(especificar):.....

6. Para trabalhar com a EJA, a Secretaria da Educação - SEC fez/faz alguma exigência para sua alocação nesta unidade escolar?

- 6.1 (a) Sim
- 6.2 (b) Não

7. Para trabalhar com esta modalidade de ensino, você recebeu algum tipo de formação continuada?

- 7.1 (a) Sim
- 7.2 (b) Não (Passe para a pergunta 10)

8. Qual a carga horária da formação?

- 8.1 (a) de 20 a 40 horas
- 8.2 (b) de 41 a 80 horas
- 8.3 (c) de 81 a 120 horas
- 8.4 (d) de 121 a 180 horas
- 8.5 (e) acima de 181 horas

9. Quem promoveu ou subsidiou a formação específica para trabalho com a Educação de Jovens e Adultos?

- 9.1 (a) Programa de formação do Ministério da Educação
- 9.2 (b) Programa de formação da Secretaria da Educação
- 9.3 (c) Formação continuada em serviço a partir de ação do PDE-ESCOLA
- 9.4 (d) Iniciativa autônoma para especialização nesta área
- 9.5 (e) Cursos oferecidos por Universidades e ONGs
- 9.6 (f) Outros:

10. Há quanto tempo você atua nesta Unidade Escolar?

- 10.1 (a) Há menos de 1 ano
- 10.2 (b) Entre 1 e 5 anos
- 10.3 (c) Entre 6 e 10 anos
- 10.4 (d) Entre 11 e 15 anos
- 10.5 (e) Entre 16 e 20 anos
- 10.6 (f) Há mais de 21 anos

11.	Assinale a(s) modalidade(s) de ensino que você atua nesta unidade escolar	Sim	Não
11.1	Tempo Formativo I e II (ensino fundamental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2	Tempo Formativo III (ensino médio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3	Tempo de Aprender I (ensino fundamental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4	Tempo de Aprender II (ensino médio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.5	EJA I, II (ensino fundamental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.6	EJA III (ensino médio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.7	Exames supletivos (CPA) fundamental e médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Além da rede estadual, você trabalha em outra rede de ensino?

- 12.1 (a) Sim
12.2 (b) Não

13. Em qual outra rede de ensino/projeto você trabalha?

- 13.1 (a) Rede particular
13.2 (b) Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SESC)
13.3 (c) Projetos educacionais desenvolvidos por ONG
13.4 (d) Projetos educacionais instituições/fundações etc

14. Em qual(is) turno(s) você trabalha na rede estadual?

- 14.1 (a) matutino
14.2 (b) vespertino
14.3 (c) noturno

15. Em qual(is) turno(s) você trabalha na outra rede/projeto?

- 15.1 (a) matutino
15.2 (b) vespertino
15.3 (c) noturno

C) DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Marque com um **X** somente uma alternativa com o número que melhor corresponde a sua opinião.

16. Quanto às políticas públicas – programas e projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia na área da Educação de Jovens e Adultos , você considera:		<i>Escala Correspondente</i>				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
16.1	Os problemas e temáticas emergentes são incorporados pelo Estado em seus programas e projetos voltados para atendimento a esse segmento.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.2	são concebidas e implementadas pelo setor governamental, em articulação com os diversos setores e participação dos beneficiários a que se destinam;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.3	Faltam envolvimento e participação dos sujeitos que demandam e trabalham com essa modalidade de ensino nos fóruns, debates, conferências.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Nas duas últimas décadas, no Estado da Bahia, os cursos voltados para atendimento à educação de jovens e adultos, passaram por reformulações e receberam diversas nomenclaturas, dentre elas: *Suplência, Aceleração, EJA, Tempo de Aprender* etc. Atualmente, implementa-se os **Tempos Formativos**.

17. Quanto aos princípios, proposta curricular, metodologias e avaliação desses projetos, você considera:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
17.1	Os princípios educativos: trabalho, cidadania e democratização do saber, são considerados no desenvolvimento dos cursos;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.2	Os pressupostos teórico-metodológicos: construção coletiva do conhecimento, dialogicidade, reconhecimento dos saberes e identidades dos sujeitos são internalizados, compreendidos e vivenciados pelos docentes nas práticas educativas;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.3	As metodologias utilizadas são adequadas às condições de vida dos jovens e adultos e relacionadas ao mundo do trabalho;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.4	O tempo destinado às atividades pedagógicas é considerado satisfatório para construção do conhecimento, permanência e continuidade dos estudos;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.5	Existe definição de critérios e sistemática para monitoramento das atividades pedagógicas e avaliação dos indicadores educacionais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

18. Considerando a Proposta Pedagógica da escola onde você atua, opine quanto aos itens a seguir:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
18.1	Compatibilidade entre a proposta pedagógica e as diretrizes curriculares específicas da EJA	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.2	Elaboração da proposta pedagógica junto com a comunidade escolar (professores, coordenadores, estudantes, pais etc)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.3	Conhecimento da concepção pedagógica: tempos de aprendizagem; eixos temáticos; temas geradores; áreas do conhecimento	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

19. Considerando as atividades em sala de aula, avalie sua atuação em relação aos conteúdos de aprendizagem , no que se refere a:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
19.1	Construção progressiva de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.2	Utilização da linguagem como forma de expressão e organizadoras do pensamento humano	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.3	Realidade do estudante e diversidade de experiências como ponto de partida da prática pedagógica	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

20. Considerando as aulas/coordenação pedagógica, analise a avaliação da aprendizagem que realizada quanto à (ao):		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
20.1	Utilização de formas variadas de avaliação de aprendizagem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.2	Esclarecimento aos estudantes sobre os critérios de avaliação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.3	Discussão dos resultados das avaliações para melhoria da aprendizagem dos estudantes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21. Analise as estratégias de acompanhamento da aprendizagem utilizadas na escola com os estudantes:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
21.1	Pergunta se os estudantes entenderam o assunto	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.2	Disponibiliza tempo para atendimento às dúvidas dos estudantes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.3	Altera o planejamento das atividades propostas em função dos resultados das avaliações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

22. Considerando a atuação da equipe gestora da escola, avalie os seguintes aspectos:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
22.1	Apoio da gestão às atividades de planejamento e suporte à dimensão pedagógica;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.2	Participação no planejamento das atividades destinadas às Atividades Complementares (AC)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.3	Acompanhamento do trabalho docente/prática pedagógica e monitoramento dos resultados de desempenho acadêmico dos estudantes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO 3: ESTUDANTE**

Leia com atenção as instruções abaixo:

- Este questionário contém **14** perguntas.
- Ao responder, assinale com um (X) a alternativa que melhor expressa o seu entendimento (percepção, sentido, opinião) sobre a realidade a qual vivencia.

Qualquer dúvida, gentileza pedir ajuda ao aplicador.

A) IDENTIFICAÇÃO**9. Qual o seu sexo?**

- 1.1 (a) Feminino
- 1.2 (b) Masculino

10. Assinale a sua faixa etária

- 2.1 (a) de 18 a 24 anos
- 2.2 (b) de 25 a 29 anos
- 2.3 (c) de 30 a 39 anos
- 2.4 (d) de 40 a 49 anos
- 2.4 (e) 50 anos ou mais

11. Você se considera: (raça, cor, etnia)

- 3.1 (a) branco(a)
- 3.2 (b) preto (a)
- 3.3 (c) pardo (a)
- 3.4 (d) amarelo (a)
- 3.5 (e) indígena

B) TRAJETÓRIA ESCOLAR E RELAÇÃO COM A EJA**12. Em quanto tempo você concluiu o Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries)**

- 4.1 (a) Menos de 4 anos
- 4.2 (b) 4 anos
- 4.3 (c) 5 anos
- 4.4 (d) 6 anos
- 4.5 (e) mais de 6 anos

13. Em qual modalidade de ensino você cursou o Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries)

- 5.1 (a) Ensino seriado “regular”
- 5.2 (b) Educação de Jovens e Adultos (Supletivo, Suplência, Aceleração)

14. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries)

- 6.1 (a) Somente em escola pública municipal
- 6.2 (b) Somente em escola pública estadual
- 6.3 (c) Somente em escola particular
- 6.4 (d) Parte em escola pública (municipal/estadual) e parte em escola particular
- 6.5 (e) Parte em escola pública municipal e parte em escola pública estadual

15. Em quanto tempo você concluiu o Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries)

- 7.1 (a) Menos de 4 anos
- 7.2 (b) 4 anos
- 7.3 (c) 5 anos
- 7.4 (d) 6 anos
- 7.5 (e) mais de 6 anos

16. Em qual modalidade de ensino você cursou o Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries)

- 8.1 (a) Ensino seriado “regular”
- 8.2 (b) Educação de Jovens e Adultos (Supletivo, Suplência, Aceleração)

17. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries)

- 9.1 (a) Somente em escola pública municipal
- 9.2 (b) Somente em escola pública estadual
- 9.3 (c) Somente em escola particular
- 9.4 (d) Parte em escola pública (municipal/estadual) e parte em escola particular
- 9.5 (e) Parte em escola pública municipal e parte em escola pública estadual

10. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos: (assinale uma ou mais opções)

- 10.1 (a) Oportunidade de estudos para indivíduos que não tiveram acesso em idade própria
- 10.2 (c) Condição para terminalidade e conclusão de estudos em menor tempo que os cursos seriados “regulares”
- 10.3 (b) Cursos com concepção e currículo diferenciados para atendimento a estudantes com defasagem idade-série
- 10.4 (d) Oferta de cursos aos estudantes trabalhadores em sintonia com os princípios da educação popular: formação social, política e profissional.
- 10.5 (e) Outro
(especificar):.....
.....

C) DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marque com um **X** somente uma alternativa com o número que melhor corresponde a sua opinião.

Nas duas últimas décadas, no Estado da Bahia, os cursos voltados para atendimento à educação de jovens e adultos, passaram por reformulações e receberam diversas nomenclaturas, dentre elas: *Suplência, Aceleração, EJA, Tempo de Aprender* etc. Atualmente, implementa-se os **Tempos Formativos**.

11. Analisando as aulas que você frequenta na escola, avalie a atuação dos professores em relação aos conteúdos de aprendizagem :		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
11.1	Apresentação dos conteúdos de aprendizagem, com utilização de linguagem clara e objetiva.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.2	Consideração da realidade dos estudantes e diversidade de experiências como ponto de partida da prática pedagógica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.3	Domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

12. Considerando a atuação dos professores, analise a avaliação da aprendizagem no que se refere a:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
12.1	Utilização de formas variadas de avaliação de aprendizagem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.2	Esclarecimento aos estudantes sobre os critérios de avaliação.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.3	Discussão dos resultados das avaliações para melhoria da aprendizagem dos estudantes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13. Analise as estratégias de acompanhamento da aprendizagem utilizadas pelos professores:		Escala Correspondente				
		Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não desejo opinar
13.1	Pergunta se os estudantes entenderam o assunto.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.2	Apresenta disponibilidade para atender às dúvidas dos estudantes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.3	Realiza novo planejamento das atividades propostas em função dos resultados das avaliações.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

APÊNDICE D

ROTEIRO DE DEBATE GRUPO FOCAL

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: *identificar fatores implicados no desenvolvimento dos cursos da educação de jovens e adultos nas escolas exclusivas da rede pública estadual, na cidade de Salvador-Bahia.*

Roteiro de discussão	Objetivos específicos
<p>1) O contexto dos programas e projetos voltados para a EJA nas escolas exclusivas em Salvador-Bahia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição da política: problema, intervenção (agenda, adoção de programas e projetos); ▪ Concepção, implementação e avaliação dos projetos; 	<p>Contextualizar a forma como são definidos e implementados os projetos de cursos voltados para atendimento a educação de jovens e adultos.</p> <p>DURAÇÃO: 30min.</p>
<p>2) Articulação existente entre a política educacional e as ações que as escolas desenvolvem com a educação de jovens e adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação (diretrizes CEE 01/2000, resoluções 138/2001, e portarias) 	<p>Compreender a forma como a legislação específica da EJA é apropriada e interpretada pelos sujeitos no desenvolvimento dos cursos.</p> <p>DURAÇÃO: 30 min.</p>
<p>3) Diretrizes curriculares e pedagógicas e a internalização pelos sujeitos que vivenciam essa modalidade de ensino?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identities dos sujeitos: ▪ Formação dos educadores na EJA; ▪ Níveis de participação dos agentes educativos 	<p>Identificar fatores que interferem no desenvolvimento dos cursos, os aspectos relacionados ao acesso, permanência e certificação na EJA</p> <p>DURAÇÃO: 30 m.</p>
<p>Encerramento:</p>	<p>Cada participante manifesta sua impressão sobre a sessão.</p>

ANEXO A

Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

ANEXO B**RESOLUÇÃO CEE Nº 138 DE 2001**
Comissão de Jovens e Adultos

Estabelece diretrizes para a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado da Bahia.

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições e tendo em vista o estabelecido na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos emanadas do Parecer CNE/CEB no 11 de maio de 2000, na Resolução CNE/CEB no 01 de 05 de julho de 2000 e, considerando:

- I. direito fundamental de todos à educação;
- II. que o sistema de ensino deve assegurar a oferta regular e gratuita de cursos a jovens e adultos que não tiveram acesso a educação na idade própria;
- III. que a educação de jovens e adultos é modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, destinada àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos na idade própria,

RESOLVE,

Art. 1º A educação de jovens e adultos terá identidade própria para atendimento aos processos educacionais de alunos diferenciados em relação à idade, cultura, experiências de vida e de trabalho e se estrutura através de cursos e exames supletivos.

Art. 2º A oferta de cursos com avaliação no processo, por instituições do sistema estadual, independentemente da sua categoria administrativa a que se referem os artigos 19 e 20 da LDB, será gratuita.

Art. 3º Os exames supletivos serão da competência exclusiva do Poder Público Estadual, sendo da responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia a sua realização.

§ 1º A Secretaria da Educação do Estado da Bahia poderá delegar a competência referida no caput deste artigo, com anuência prévia deste Conselho, à instituição já credenciada para oferecer ensino regular nos níveis da educação básica em que atua.

§ 2º A inscrição para exames supletivos e os respectivos certificados serão gratuitos.

§ 3º Os cursos preparatórios para exames supletivos são de oferta livre, independem de autorização deste Conselho e, por si só, não conduzem à certificação, a qual será provida exclusivamente pelos respectivos exames.

Art. 4º Os cursos de educação de jovens e adultos com avaliação no processo deverão ter:

- I. estrutura que, atendendo às necessidades educacionais desta clientela se organize de forma presencial ou semi-presencial, anual ou semestral, em grupos não seriados com base na idade ou competência, por módulos de disciplina, por área do conhecimento ou outra forma de organização desde que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar:

a. os cursos presenciais serão estruturados para o desenvolvimento do ensino fundamental e médio, com avaliação no processo, em 200 dias de efetivo trabalho escolar, sendo exigida 75% de frequência mínima do total de horas letivas;

b. os cursos com estrutura semi-presencial, implantados em regime de alternância de estudos, devem atender a carga horária estabelecida nesta resolução, combinando a educação presencial e não presencial, sendo que as atividades não presenciais não podem ultrapassar 50% da carga horária total do curso;

II. duração mínima que proporcione o tempo necessário para aquisição de habilidades e competências e garanta os conhecimentos básicos significativos para esta clientela:

a. para o Ensino Fundamental:

mínimo de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade dos quatro primeiros anos;

mínimo de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade dos quatro últimos anos;

b. para o Ensino Médio:

mínimo de 1.600 horas de efetivo trabalho escolar – correspondente à escolaridade de três anos;

III. currículo que se alicerce em princípios e eixos norteadores e considere:

a. a identidade dos alunos e suas práticas sociais;

b. os conhecimentos escolares socialmente significativos para esta clientela relacionando-os aos aspectos da vida cidadã;

c. o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores;

d. a base nacional comum do currículo, conforme as Resoluções CNE/CEB 02/98 e 03/98, contemplando:

no ensino fundamental, conhecimentos relativos às áreas de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, artes, história, geografia, matemática e ciências;

- no ensino médio, conhecimentos relativos às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – língua portuguesa e literatura brasileira, língua estrangeira moderna e artes; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – matemática, física, química e biologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias – geografia e história;
- a oferta de língua estrangeira moderna, obrigatória para os quatro últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio, podendo ser desenvolvida através da organização de turmas com alunos de níveis equivalentes de conhecimento da língua;
- a oferta de artes, obrigatória no ensino fundamental e no ensino médio podendo ser desenvolvida de forma interdisciplinar, articulada com os demais componentes curriculares ou através da organização de turmas com horários alternativos, garantindo-se ao aluno o acesso às diversas formas das expressões artísticas e socioculturais;

- a organização do currículo que deverá estar articulada com temas da vida cidadã, tais como: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, educação do consumidor, meio ambiente, dentre outros;

IV. metodologias que considerem o pluralismo, a organização dos tempos e espaços, o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e a possibilidade de aceleração de estudos;

V. materiais didáticos específicos, apropriados às necessidades dos educandos, que devem se constituir em importantes instrumentos de apoio para professores e alunos;

VI. concepção de avaliação, inserida no desenvolvimento dos cursos, devendo ser contínua e cumulativa, considerando o conhecimento dos alunos em espaços extra-escolares, o desenvolvimento de competências e habilidades e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, quando necessário, de preferência paralelos ao período letivo. Para alunos sem comprovação de escolaridade, mediante avaliação feita pela escola que defina o seu grau de desenvolvimento e experiência, será garantida a matrícula no curso ou etapa adequada em relação aos conhecimentos demonstrados.

Art. 5º Os cursos de educação de jovens e adultos com avaliação no processo dependem de autorização para funcionamento, concedida:

I. Pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia – para o Ensino Fundamental;

II. Pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia – para o Ensino Médio mantido pelo poder público estadual;

III. Pelo Conselho Estadual de Educação – para os demais cursos do nível médio.

Art. 6º As idades permitidas para acesso aos cursos do ensino fundamental é de 14 anos completos e para os cursos de ensino médio é de 17 anos completos.

Art. 7º Fica assegurado o direito a estágio aos alunos regularmente matriculados nos cursos de ensino médio, com avaliação no processo, na modalidade de educação de jovens e adultos.

Art. 8º Os exames supletivos constituem alternativa educacional para proporcionar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por jovens e adultos por meios não formais, permitindo:

I. a certificação referente ao Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos;

II. a regularização da vida escolar de alunos que embora tenham concluído curso apresentam irregularidade no seu histórico escolar;

III. o acesso à certificação para alunos participantes de cursos preparatórios promovidos pela sociedade civil.

Parágrafo único – Os alunos poderão realizar as avaliações de todos os componentes curriculares ou avaliação parcial de disciplinas ou séries não cursadas.

Art. 9º Somente poderão prestar exames supletivos em nível do ensino fundamental os maiores de 15 anos completos e em nível do ensino médio os maiores de 18 anos completos, não sendo permitida a realização de exames de ensino médio aos jovens emancipados com idades entre 16 e 18 anos.

Art. 10. É assegurada a realização de exames supletivos para portadores de necessidades educativas especiais e para a população indígena, atendidas as idades estabelecidas.

Art. 11. Os exames supletivos serão realizados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia que poderá adotar as seguintes estratégias para atendimento às demandas de certificação a jovens e adultos:

I. Comissões Permanentes de Avaliação/CPA, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação;

II. convênios com instituições especializadas;

III. exames especiais para atendimento a grandes demandas regionais.

Art. 12. As Comissões Permanentes de Avaliação – CPA bem como as instituições conveniadas com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia deverão dispor de:

a. estrutura física adequada;

b. recursos humanos especializados nas diversas áreas do conhecimento;

c. parâmetros de avaliação para identificação de capacidades cognitivas básicas correspondentes ao nível do ensino fundamental e médio;

d. banco de questões que permita a construção dos instrumentos de avaliação.

Art. 13. Nos exames supletivos para o ensino fundamental e médio as avaliações incluirão os seguintes componentes curriculares:

I. ensino fundamental – língua portuguesa (com redação), matemática, história, geografia, ciências e língua estrangeira moderna, esta de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e de prestação facultativa pelo aluno;

II. ensino médio – língua portuguesa (com redação) e literatura brasileira, matemática, história, geografia, biologia, física, química e língua estrangeira moderna, esta de oferta obrigatória para o estabelecimento de ensino e para o aluno.

Parágrafo único – Os exames supletivos poderão ser realizados, também, por áreas do conhecimento integrando os componentes curriculares afins.

Art. 14. É dispensado dos exames supletivos de língua estrangeira moderna o aluno portador de certificado de estudos realizados por, no mínimo, 2 (dois) anos, equivalente aos estudos de ensino médio em instituições de ensino integrantes do sistema escolar ou a ele vinculado.

Art. 15. Os programas dos exames supletivos do ensino fundamental e médio serão obrigatoriamente divulgados, para conhecimento dos candidatos.

Art. 16. Os alunos que se submeterem a exames supletivos e não alcançarem aprovação, somente poderão se submeter a nova avaliação após um mínimo de 60 dias, para que possam realizar estudos referentes aos conhecimentos em que não obtiveram sucesso.

Art. 17. Os conhecimentos adquiridos pelos jovens e adultos em cursos e exames supletivos poderão ser aproveitados na integralização curricular do ensino fundamental e ensino médio, mediante apresentação de comprovante hábil dos componentes curriculares cursados com êxito.

Art. 18. Aos alunos que realizem cursos ou exames supletivos de ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos é assegurada a continuidade dos estudos em nível superior nas mesmas condições dos alunos que realizam cursos seriados.

Art. 19. Os docentes que atuam na educação de jovens e adultos deverão ter formação de nível superior, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade normal para exercício nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Parágrafo único – Compete a esfera pública e particular a formação continuada dos docentes, que alie capacitações presenciais, em serviço e à distância, através de atividades que correspondam à estágios ou cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, recomendando-se que, no mínimo, 30% do corpo docente tenha formação diferenciada em educação de jovens e adultos.

Art. 20. Os cursos de educação de jovens e adultos (ensino fundamental – equivalentes aos quatro últimos anos, e ensino médio) com avaliação no processo deverão funcionar após autorização do estabelecimento, pelo órgão competente, ressalvados os cursos incluídos no parágrafo 3º do artigo 3º.

§ 1º A autorização referida terá o prazo de validade de até 4(quatro) anos.

§ 2º A renovação da autorização terá, da mesma forma, prazo de validade de até 2(dois) anos, sendo exigida a avaliação do curso nos primeiros 4(quatro) anos de funcionamento.

§ 3º O credenciamento com prazo de vigência permanente será concedido à instituição de ensino que mantenha pelo menos um curso autorizado há 4(quatro) anos e tenha na sua organização e funcionamento atendido, às exigências contidas na Resolução CEE- 037/2001, no que couber.

Art. 21. Os pedidos de autorização, renovação da autorização e credenciamento do estabelecimento deverão ser firmados pela entidade mantenedora.

Art. 22. Os pedidos de autorização, renovação da autorização e credenciamento do estabelecimento a serem encaminhados ao Conselho Estadual de Educação, devem ser acompanhados dos seguintes documentos na seqüência estabelecida nesta Resolução:

I. Para a autorização:

Em relação ao estabelecimento

- a. requerimento ;
- b. documentos de constituição da entidade mantenedora, com respectivo registro legal;
- c. cópia de alvará de licença de localização e funcionamento;
- d. planta arquitetônica do prédio;
- e. currículo dos membros do corpo técnico administrativo (diretor, vice-diretor, secretário e coordenador pedagógico);
- f. relatório de verificação prévia;

Em relação ao funcionamento do curso

- a. projeto pedagógico;

b. regimento escolar;

c. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução e proposta de trabalho nos casos de cursos semi-presenciais que orientará as aprendizagens e atividades não presenciais, incluindo os recursos tecnológicos ou materiais didáticos utilizados;

d. ementas dos componentes curriculares e as competências e habilidades que serão desenvolvidas no curso;

e. relação de docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar;

II. Para renovação da autorização:

a. requerimento;

b. relatório que apresente a avaliação do funcionamento do curso, incluindo-se quadros demonstrativos do rendimento escolar dos alunos;

c. projeto pedagógico com as metas alcançadas nos 4(quatro) primeiros anos de funcionamento do curso;

d. regimento escolar indicando modificações, quando houver;

e. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução e a proposta de trabalho nos casos de cursos semi-presenciais, indicando as melhorias qualitativas do curso;

f. ementas dos componentes curriculares e as competências e habilidades que serão desenvolvidas no curso;

g. relação atualizada dos docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar.

III. Para o credenciamento:

a. requerimento;

b. documentos atualizados da entidade mantenedora;

c. relatório que apresente a avaliação do funcionamento do curso, incluindo-se quadros demonstrativos do rendimento escolar dos alunos;

d. projeto pedagógico com as metas alcançadas;

e. regimento escolar indicando modificações, quando houver;

f. plano de curso com os itens incluídos no art. 4º desta Resolução, e a proposta de trabalho nos casos de cursos semi presenciais, indicando as melhorias qualitativas do curso;

g. relatório da verificação especial, emitido pelo órgão competente da Secretaria da Educação do Estado da Bahia;

h. relação atualizada dos docentes com as respectivas disciplinas de atuação, com cópia do certificado de formação ou autorização para lecionar;

i. currículos atualizados dos membros do corpo técnico administrativo (diretor, vice-diretor, secretário e coordenador pedagógico).

§ 1º O ato de credenciamento será precedido de verificação especial a ser feita pelo órgão competente da SEC, a requerimento do interessado.

§ 2º Da verificação especial resultará um relatório técnico global da escola, contendo informações sobre o funcionamento da entidade mantenedora e da instituição de ensino, referentes ao rendimento escolar dos alunos nos cursos ministrados, bem como ao corpo docente, técnico administrativo e pedagógico.

Art. 23. Após exame preliminar do pedido de autorização o Conselho Estadual de Educação solicitará ao órgão competente da Secretaria da Educação do Estado a realização da verificação prévia.

§ 1º A verificação prévia objetiva examinar, in loco, as condições básicas para o funcionamento do curso.

§ 2º O relatório técnico resultante da verificação prévia será objeto de parecer opinativo do responsável pela inspeção, referendado pelo dirigente do setor.

Art. 24. O processo submetido a diligência terá o prazo de 45 dias para o seu cumprimento, findo este prazo, sem atendimento, o processo será arquivado.

Art. 25. Os cursos já autorizados pelos órgãos competentes e em funcionamento, terão os seguintes prazos para se adequarem a estas diretrizes:

I. 2 (dois) anos para os cursos mantidos pelo poder público;

II. 2(dois) anos para os cursos mantidos pela iniciativa particular garantindo o seu término aos alunos na forma como iniciaram, extinguindo os cursos com avaliação no processo, ressalvadas as instituições que já mantêm cursos gratuitos.

Art. 26. As diretrizes exaradas nesta Resolução relativas aos exames supletivos terão prazo de 2(dois) anos para sua implantação, objetivando possibilitar a estruturação do poder público para atendimento às demandas da sociedade.

Art. 27. Os cursos com avaliação no processo e as instituições autorizadas a realizarem os exames supletivos serão cadastrados por este Conselho numa ação articulada com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Art. 28. Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Salvador, 20 de novembro de 2001.

José Rogerio da Costa Vargens

Presidente

Ana Helena Hiltner Almeida

Consª Presidente da CJA

Eliana Barreto Guimarães

Consª Relatora

ANEXO C

PORTARIA Nº. 13.664/08 publicada em Diário Oficial em 19/11/2008

Orienta a Oferta da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e considerando a necessidade de reestruturar a oferta de Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA na rede estadual de forma a garantir

- a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, através da oferta de cursos;
- o direito à certificação dos conhecimentos adquiridos por meios não-formais, através da realização de exames supletivos;
- e que todas as ofertas de EJA apresentem organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais de educandos jovens e adultos.

RESOLVE

Art. 1º – Fica estabelecida a idade de 18 anos para ingresso nos cursos de EJA, conforme disposto no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Aos menores de 18 anos que já se encontram matriculados em curso de EJA será garantido o direito de concluírem o segmento educacional nesta modalidade.

Parágrafo único – a realização dos exames supletivos segue a referência de idade prevista na LDB, até que seja regulamentada disposição contrária.

Art. 2º – Fica determinado que a partir do ano letivo de 2009, os cursos presenciais de EJA passem a adotar a seguinte denominação, estrutura e duração:

Funcionamento atual		Funcionamento a partir de 2009		
Curso	Duração	Curso	Duração	Equivalência para circulação de estudos
ENSINO FUNDAMENTAL				
EJA I	3 anos	Tempo Formativo I	3 anos	Ensino Fundamental
Estágio 1		Eixo Temático I		1ª série
Estágio 2		Eixo Temático II		2ª e 3ª séries
Estágio 3		Eixo Temático III		4ª série
EJA II	2 anos	Tempo Formativo II	2 anos	Ensino Fundamental
Estágio 4		Eixo Temático IV		5ª e 6ª séries
Estágio 5		Eixo Temático V		7ª e 8ª séries
ENSINO MÉDIO				
EJA III	3 anos	Tempo Formativo III	3 anos	Ensino Médio
Área 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Área 2 – Ciências Humanas e suas Tecnologias		Eixo Temático VI		Áreas 1 e 2
Área 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Eixo Temático VII		Área 3

Art. 3º – Ficam mantidos os Cursos semipresenciais: Tempo de Aprender I (Curso equivalente ao Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries) e Tempo de Aprender II (Curso equivalente ao Ensino Médio). Esses cursos possuem estrutura semipresencial semestral, com duração de 4 anos (2 anos para cada nível), podendo o aluno realizá-los em menor tempo, comprovando estudos realizados mediante apresentação de documento hábil de conclusão para aproveitamento de componente(s) curricular(es). Na EJA, estes cursos equivalem aos Tempos Formativos II e III, respectivamente, distinguindo-se, apenas, pela organização curricular.

Art. 4º – Ficam mantidos os Exames Supletivos de Educação Fundamental e de Educação Média. Realizados através das Comissões Permanentes de Avaliação – CPA, autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação, funcionam conforme estabelecido na Resolução CEE n.º 138/2001 e na Portaria SEC n.º 12.235/2002 e certificam a escolaridade de jovens e adultos.

§ 1º – Fica estabelecido, na Portaria n.º 9.835/2002, que a Direção das Unidades Escolares onde funcionam as Comissões Permanentes de Avaliação – CPA, devem encaminhar para a SEC/SUDEB, mensalmente, além dos instrumentos já definidos na Portaria n.º 12.235/02, relação dos concluintes, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para fins de publicação e validação dos Certificados de Conclusão.

§ 2º – O referido encaminhamento deverá ser realizado pela Unidade Escolar onde o aluno realizou as últimas avaliações, dos Exames Supletivos, com aproveitamento.

Art. 5º – Fica orientado que as ofertas de cursos presenciais e semipresenciais poderão ser implantadas em Postos de Extensão vinculados às escolas da rede estadual, mediante celebração de convênios com instituições governamentais e não governamentais.

Art. 6º – Fica assegurada a matrícula dos egressos dos programas de alfabetização de jovens e adultos, nas Unidades Escolares da rede estadual, no Eixo I, II ou III do Tempo Formativo I, conforme critérios definidos nos indicadores de desempenho do programa.

Art. 7º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º – Ficam revogadas as disposições contidas na Portaria/SEC n.º 14.158/2004, publicada no D.O.E. de 26 de Outubro de 2004.

*Republicada por haver saído com incorreções.

Salvador, 13 de novembro de 2008.

ADEUM HILÁRIO SAUER

Secretário da Educação

Publicado no Diário Oficial

Em: 19/11/2008

ANEXO D POLÍTICA DE EJA PARA A REDE ESTADUAL

APRESENTAÇÃO

O Projeto *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* é resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Educação.

O material aqui apresentado é fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos, educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, ou seja, Universidades (UNEB e UFBA), MOVA, SESI, CEAP, SEC/BA, SMEC/SSA e Fóruns Regionais. No percurso da escuta, buscamos construir/partilhar espaços dialógicos por meio de reuniões, seminários, fóruns, encontros, como também realizamos a coleta de dados através de questionários respondidos pelos educandos de diferentes escolas e cursos de EJA, da capital e interior do Estado.

Com essa metodologia, buscamos viabilizar a participação de todos os segmentos envolvidos no processo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, de modo que a proposta expressasse as reais demandas e expectativas dos coletivos populares, principais destinatários desta modalidade de educação.

Também contamos como espaço de diálogo o Conselho Estadual de Educação – CEE, de forma a garantir a conformidade do Projeto às exigências legais que regem a educação no nosso país.

Concluídas as etapas preliminares, a proposta foi redigida em seu texto definitivo e, após a aprovação do Secretário de Educação, passou a compor este documento, tornando-se, o **Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia**.

Garantia do Direito dos Jovens e Adultos à Educação Básica

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade dos tempos humanos. A Educação de Jovens e Adultos deve ser 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. Consequentemente se orienta pelos ideários da Educação Popular: formação social, política e profissional. Para Paulo Freire o conceito de *Educação de Adultos* vai se movendo na direção da *Educação Popular* na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Para a garantia do Direito dos Jovens e Adultos à Educação Básica o currículo deverá ser pautado numa pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propício à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma.

Nesse sentido, os compromissos do Estado visam assumir um novo fazer coletivo, o qual se instituirá a partir do diálogo com os próprios jovens e adultos e com os educadores e educadoras da EJA.

Objetiva-se, assim, contribuir com a democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos do nosso Estado.

Afinal, quem são os seus sujeitos? A que e a quem a EJA se destina? Que significado esta modalidade assume em uma sociedade que se pretende globalizada e pós-moderna?

E ainda, quais as verdadeiras possibilidades educacionais que são oferecidas aos educandos jovens e adultos na sociedade da informação?

São Sujeitos de Direitos da EJA

Jovens, Adultos e Idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da Construção Civil, Condomínios, Empresas de Transporte e de Segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais vinculadas ao Comércio e ao Setor Doméstico.

Faz parte da vivência concreta deste coletivo o exercício do papel de mães, pais, avós, líderes ou membros de associações de bairro, de classe etc. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e ainda no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. Colocam-se, portanto, na Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de direitos à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento.

No cenário educacional configuram-se enquanto aqueles que não tiveram passagens anteriores pela escola ou ainda àqueles que não conseguiram acompanhar e/ou concluir a Educação Fundamental, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão etc.

O Prof. Miguel Arroyo, nos alerta:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Atualmente, é pacífico afirmar que, do público que efetivamente freqüenta os programas e cursos da EJA, é cada vez mais reduzido o número de sujeitos que não tiveram passagens anteriores pela escola e o crescimento da demanda indica, em número cada vez mais crescente, a presença de adolescentes e jovens recém-saídos da Educação Fundamental, onde tiveram passagens acidentadas.

O constante crescimento da EJA, portanto, tenciona o compromisso do Estado com o Direito à Educação Básica das crianças e adolescentes. Faz-se, então, necessário reconhecer e afirmar que esta proposta tomará rumos mais acertados no trabalho em parceria com a Educação Fundamental e Média do nosso Estado.

A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e sobre as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA faz-se imprescindível o reconhecimento dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez, as experiências e vivências de trabalho e ainda de sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos.

É o acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica EJA.

Abrangência da Educação de Jovens e Adultos

O Estado da Bahia, compreendendo a EJA enquanto modalidade apropriada ao **jovem e adulto trabalhador** indica que atenda a jovens (a partir dos 18 anos), adultos e idosos, considerando que:

1. De acordo com o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade;

2. Programas do Governo Federal, a exemplo do Pro Jovem no Campo e PROEJA delimitam a participação a jovens sempre a partir dos 18 anos;
3. O Documento Base para a VI CONFINTEA, a ser realizada no Brasil em 2009, sustenta que *as estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe. Argumenta ainda que um currículo para a EJA não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados.*
4. A revisão do Parecer da EJA, promovida pelo CNE/CEB e que resultou no Projeto de Resolução, indica a elevação da idade para acesso na EJA, assim como a ampliação da educação fundamental e média no noturno, para fazer face às demandas de educandos menores de 18 (dezoito) anos.

Os adolescentes (15 a 18 anos incompletos) deverão ter garantido o direito ao processo de formação em programas e projetos específicos à Educação Fundamental, e próprios à atualização do percurso escolar. Inspirados nos princípios da EJA, compreendemos que esta não se configura enquanto espaço de formação adequado às especificidades do tempo humano da adolescência. A prática nos tem mostrado que alunos adolescentes (14 a 17 anos) na EJA têm trazido grandes prejuízos à prática dos educadores que se sentem perdidos frente às expectativas, saberes e ritmos tão variados – o que decorre da falta de metodologia e material didático adequado e, conseqüentemente, compromete-se a aprendizagem dos educandos, os quais atribuem valências diferentes à escola e ao processo de formação.

Para efeitos de organização da Rede e garantia de direitos aos educandos, a SEC/Ba indica:

- os adolescentes que já se encontram na EJA devem ter garantido o direito de concluir o segmento educacional na mesma modalidade. Em fase de

conclusão de cada segmento é que devem efetivar matrícula na Educação Fundamental ou Média;

- as escolas da rede devem ser orientadas a criarem turmas de Educação Fundamental no noturno a fim de atenderem ao coletivo de adolescentes, com idade acima de 14 anos, que por conta de desenvolverem atividades laborais para garantia da sobrevivência, só podem estudar a noite. Salienta-se que a prática pedagógica a ser desenvolvida deve considerar o tempo de vida, necessidades e expectativas deste coletivo;
- os casos específicos, a exemplo de escolas que não conseguirem formar turmas da Educação Fundamental no noturno para atender ao número de alunos com idade acima de 14 anos, devem ser comunicados à DIREC e esta deve autorizar a inserção ou permanência do(a) aluno(a) na EJA.

Compromissos do Estado com a Educação de Jovens e Adultos

1. Inserir a EJA no campo de **Direitos Coletivos** e de **Responsabilidade Pública**;
2. Assumir a Política de EJA na atual **política do Estado**, definida no documento Princípios e Eixos de Educação na Bahia;
3. Assegurar a EJA como oferta de **educação pública de direitos** para jovens e adultos, com características e modalidades **adequadas às suas experiências de vida e de trabalho**, garantindo as condições de acesso e permanência. **EJA como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida**;
4. Fazer a **opção político-pedagógica** pela Educação Popular; Teorias Psicogenéticas; Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado);

5. Adotar como **Eixos Educativos** a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação;
6. Garantir o **Princípio Básico** de que todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.

Outros princípios caros à EJA:

- ✓ Fazer junto
- ✓ Dialogicidade
- ✓ Reconhecimento dos saberes dos educandos

Pressupostos Teórico-Methodológicos

- Os coletivos de educandos(as) e educadores(as) como protagonistas: **educação, formação e desenvolvimento humano;**
- Reconhecimento e valorização do amplo **repertório de vida** dos sujeitos da EJA: saberes, culturas, valores, memórias, identidades;
- Processos pedagógicos que acompanhem a formação humana na **especificidade do processo de aprendizagem** dos sujeitos jovens e adultos;
- Currículo que contemple a diversidade:** sexual, de gênero, raça/etnia, cultural, valores e vivências específicas – construção coletiva;
- Metodologia adequada** às condições de vida dos jovens e adultos e relacionadas ao mundo do trabalho. Deve, portanto, possibilitar a

problematização da realidade existencial favorecendo o aprender a conhecer e o fazer fazendo;

- **Tempo pedagógico específico** destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação;
- **Material didático adequado** a este tempo de educação, objetivando o desenvolvimento da pluralidade de dimensões da formação humana. Deve explorar pedagogicamente as potencialidades formadoras do trabalho como princípio educativo;
- **Processo de aprendizagem, socialização e formação**, respeitando e considerando a diversidade de vivências, de idades, de saberes culturais e valores dos educandos;
- **Acompanhamento do percurso formativo**, com base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo;
- Assegurar a **oferta de EJA também para o diurno**, considerando a especificidade dos tempos de vida e de trabalho (trabalhadores do noturno, donas de casa etc.);
- **Matrícula permanente** adaptada à diversidade e formas de vida, trabalho, espaço, tempo dos jovens e adultos populares;
- **Garantir que a EJA faça parte do Projeto Político Pedagógico da escola**, garantindo a sua especificidade e considerando os princípios e pressupostos que devem nortear a implementação desta prática pedagógica;

- Construir e formar coletivos de educadores(as)**, com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos. Isto implica na formação inicial e continuada e na definição de critérios específicos de seleção e permanência no coletivo de educadores(as) da EJA.

Perfil do Educador de EJA

Os coletivos de educadores(as) da EJA serão formados a partir de uma seleção interna. Para tanto, estes devem optar por participar do coletivo e assumir algumas construções necessárias ao fazer na EJA. Em princípio, podemos anunciar um conjunto de características que são necessárias à construção do perfil do educador de EJA, quais sejam:

- Ter formação acadêmica ou em serviço com os tempos da juventude e vida adulta;
- Conhecer a comunidade em que atua e sua formação: como vivem e trabalham os jovens e adultos;
- Participar, conhecer, entender os Movimentos que se organizam em prol de conquistas para os populares;
- Comungar com os ideários e exercitar os princípios da Educação Popular;
- Cooperar de forma crítica e competente na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA;
- Construir uma prática dialógica nos espaços, tempos e processos de EJA, considerando os saberes da vida como conteúdos fundantes do processo pedagógico;

- Entender e respeitar de maneira positiva a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico;

- Apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sócio-política-cultural dos educandos da EJA.

Formação dos(as) Educadores(as)

Com base no perfil a ser construído é que a SEC deve investir na Formação em Serviço dos profissionais que farão carreira no magistério enquanto educadores(as) de jovens e adultos.

O processo de formação inicial e continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos deve ser construído no contexto da nova Política de EJA assumida pelo Estado.

Portanto, deve considerar:

- ✓ Os Princípios e Eixos da Educação na Bahia;
- ✓ Os Tempos Humanos de Aprendizagem;
- ✓ A Concepção de Educação de Jovens e Adultos construída na e em Rede;
- ✓ O caráter circular da Estrutura Curricular: Tempos de Aprendizagem – Eixos Temáticos – Temas Geradores – Áreas do Conhecimento.

Estrutura Curricular

Buscamos reconstruir a EJA a partir de posturas afirmativas e olhares menos escolarizados, pois a EJA não deve ser comparada a um suposto modelo ideal de escolarização.

Objetivamos, então:

- A construção coletiva da nova Política de EJA;
- A elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Estes últimos organizam e organizam-se nas diferentes áreas do conhecimento;
- A modificação do paradigma que norteia o nosso pensamento, para que possamos formar os sujeitos da EJA não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais;
- A aquisição/construção e distribuição de material didático próprio as especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA.

Assim, caberá aos educadores o pensar/planejar e o fazer coletivo.

É na comunhão que construiremos este novo e mais humano Processo Formativo!

A EJA frente à Diversidade

Caberá à Coordenação de Educação de Jovens e Adultos estabelecer o diálogo com as Coordenações da Diretoria de Inclusão e Diversidade, de forma a construir, em parceria, projetos de Educação de Jovens e Adultos Indígenas, dos Campos e com Necessidades Educativas Especiais. Estes Projetos devem apresentar estrutura, funcionamento e currículo adequado à demanda específica e, portanto, só poderão ser construídos junto aos coletivos que representam cada segmento.

Garantia do ingresso de Alfabetizados(as) na EJA

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos deve estabelecer contínuo diálogo com a Coordenação de Programas de Alfabetização, no sentido de,

coletivamente, garantir a continuidade dos estudos dos(as) alfabetizandos(as) nos cursos de EJA. Para tanto, se estabelecem as seguintes etapas:

1. levantamento dos municípios que já oferecem cursos de EJA;
2. estudo das possibilidades do município incluir na sua rede os egressos dos programas de alfabetização;
3. orientações aos municípios que ainda não oferecem cursos de EJA, mas buscam implantá-lo para atender a demanda;
4. mapeamento dos coletivos que não serão atendidos pelas redes municipais;
5. identificação das escolas da Rede Estadual, em cada município, que já oferecem ou deverão passar a oferecer cursos de EJA;
6. articulação com as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) para indicação das escolas que funcionarão como Escolas de Vinculação ou com Anexos, para atender aos egressos dos programas de alfabetização que habitam nos distritos e povoados e não têm condições de locomoção para a escola mais próxima. Nestes casos, o professor vinculado à escola indicada é que se locomove para os Postos de Extensão ou Anexos;
7. matrícula dos egressos em escolas da Rede Estadual.

Orientações para o Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os educandos, que saberes trazem,

como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por:

01. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
02. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
03. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;
04. Estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;
05. Considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
06. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;
07. Recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e

rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;

08. Descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

Sendo assim, e considerando que a proposta aqui apresentada centra-se no processo de aprendizagem, **indicamos que não haja retenção dos educandos(as) entre os eixos temáticos, salvo se a freqüência for insuficiente a ponto de inviabilizar o acompanhamento do processo formativo pelo educador.** Neste caso, o(a) educando (a) poderá retornar ao processo do ponto onde parou.

Em relação à progressão entre os Tempos Formativos (Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer) **indica-se que a progressão do(a) educando(a) tenha por base os critérios de aprendizagem previamente estabelecidos pela SEC/CJA e Unidade Escolar**, os quais consideram os objetivos gerais de cada área do conhecimento indicados pelo MEC na Proposta Curricular da EJA. Considera-se ainda que os critérios de acompanhamento da aprendizagem devam ser conhecidos por todos os sujeitos do processo educativo.

A Proposta Curricular, estruturada por **Tempos Formativos**, **está assim organizada:**

- **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).

A matrícula dos alunos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos deverá considerar o nível de aprendizagem e, prioritariamente, a idade mínima de 18 anos completos, levando em conta a trajetória que o educando já tem na EJA ou em outras modalidades educacionais e fazendo o aproveitamento dos estudos já realizados, relacionando-os aos Tempos Formativos. Assim:

- **O 1º Tempo - Aprender a Ser:**

irá acolher os alunos que estão iniciando a sua formação, bem como aqueles que já cursaram um ou mais estágios da EJA I ou uma ou mais séries da Educação Fundamental.

- **O 2º Tempo - Aprender a Conviver:**

irá acolher os alunos que já iniciaram sua formação, tendo concluído a EJA I ou Séries Iniciais da Educação Fundamental, bem como os educandos que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental.

- **O 3º Tempo - Aprender a Fazer:**

irá acolher os alunos que já iniciaram sua formação, tendo concluído a EJA II ou o Segundo Segmento da Educação Fundamental, bem como os educandos que estão cursando a EJA III ou o Curso Tempo de Aprender.

A matrícula realizada pelo sistema deve considerar o histórico escolar do(a) educando(a), de forma a incluí-lo(a) na Rede, de acordo com o seu percurso formativo. No entanto, a escola que avaliar que o educando apresenta saberes que possibilitam a sua inserção em um outro Eixo (mais avançado) poderá promover a progressão deste(a), através dos mecanismos formais que possibilitam este procedimento.

Buscando ainda garantir a matrícula em caráter permanente, caberá à escola acolher o(a) educando(a) jovem e adulto(a) a qualquer tempo, considerando os critérios apresentados acima para a efetivação da matrícula e providenciando, posteriormente, a inclusão do(a) educando(a) na Rede, via Banco Aluno.

Para efeito de circulação de estudos, indicamos as orientações a seguir:

Curso Anterior (EJA)	Outros Cursos	Matrícula em 2009
EJA I <ul style="list-style-type: none"> • Estágio I • Estágio II • Estágio III 	Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • 1ª série • 2ª e 3ª série • 4ª série 	1º Tempo <ul style="list-style-type: none"> • Eixo I • Eixo II • Eixo III
EJA II <ul style="list-style-type: none"> • Estágio IV • Estágio V 	Fundamental <ul style="list-style-type: none"> • 5ª e 6ª série • 7ª e 8ª série 	2º Tempo <ul style="list-style-type: none"> • Eixo IV • Eixo V
EJA III <ul style="list-style-type: none"> • Áreas I e II • Área III 	Tempo de Aprender II	3º Tempo <ul style="list-style-type: none"> • Eixo VI • Eixo VII Obs. considerar as áreas de conhecimento já cursadas.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org). **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública *in* SOARES, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia;

BAHIA. Secretaria de Educação. **Princípios e Eixos da Educação na Bahia**. 2008.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUSQUETS, Maria Dolors et. al. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. 5 ed. São Paulo: Atica, 1999.

DAMKE, Ilda Righi. **O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação: As idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 6 ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola – reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2003.

MARIZ, Ricardo Spinola. **Se Minha Mesa Falasse ... uma análise sobre a força do cotidiano na prática pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2001.

MOLL, Jaqueline (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, João Francisco de. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. Recife: NUNEP, 2000.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época.